

**UENP**

**PPEd**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**JUSSARA PEREIRA DA SILVA BATISTA**

**QUAL É A FORMAÇÃO QUE A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR DE HISTÓRIA PROPORCIONA AOS ALUNOS DO 8º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

**JACAREZINHO  
2023**

**ANO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**JUSSARA PEREIRA DA SILVA BATISTA**

**QUAL É A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA AOS ALUNOS DO 8º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL?**

**JACAREZINHO  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**QUAL É A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR DE HISTÓRIA AOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL?**

Dissertação apresentada por JUSSARA PEREIRA DA SILVA BATISTA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para o título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientadora:  
Profa. Dra.: Marisa Noda

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

PB333q  
q  
Pereira da Silva Batista, Jussara  
QUAL É A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA AOS ALUNOS DO 8º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL? / Jussara Pereira da Silva  
Batista; orientadora Marisa Noda - Jacarezinho,  
2023.

121 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2023.

1. Base Nacional Comum Curricular . 2. Ensino de  
História . 3. Metodologia Habilidades e Competências.  
4. Agenda 2030. 5. Planejamento Educacional . I.  
Noda, Marisa , orient. II. Título.

JUSSARA PEREIRA DA SILVA BATISTA

**QUAL É A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA AOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Marisa Noda (Orientador) – UENP

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli – UEL - Londrina

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter – UENP

Data de Aprovação  
03/03/ 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Nas primeiras tentativas de traçar os primeiros rabiscos e na ânsia de escrever nem imaginava que chegaria a escrever uma dissertação, desta forma não poderia esquecer de minha professora Adriana que me ajudou no processo de alfabetização e a meus pais que dentro de suas condições sempre me ajudaram, sou muito grata a minha mãe que me levava a biblioteca municipal e sempre me estimulou a ler e sempre acreditou em mim.

Não posso esquecer de meus professores de História José Roberto e Leandra Coutinho que me serviram de inspiração e exemplo. Também sou grata por todos os professores da graduação em especial a meu Orientador na época Dr Jean Carlos Moreno por tudo que me ensinaram.

Em especial agradeço a ele que sempre foi meu amigo, cumprisse e companheiro meu esposo que desde o início de nosso namoro me apoiou na busca de todos os meus sonhos, que nos momentos difíceis sempre teve palavras certas que me levaram a continuar lutando, que agora no mestrado não foi diferente fez de tudo que podia para me apoiar.

Neste percorrer pude encontrar pessoas maravilhosas que compartilharam comigo sua sabedoria sou grata pelos meus colegas de turma pela partilha de conhecimentos e de suas experiências, em especial à Franciele, pela parceria e companheirismo desenvolvida ao longo do curso e após ele que permanecerá por muito tempo!

Felicito a iniciativa dos professores da UENP em trazer o Programa de Pós-Graduação em Educação, pois me oportunizou uma das melhores experiências que já tive, a de poder interpretar o mundo de outras formas. E a todos que puderam nos deixar suas centelhas de conhecimento durante as disciplinas ofertadas pelo curso.

Por último agradeço a professora Dr<sup>a</sup> Marisa Noda minha orientadora uma excelente professora que muito me ensinou e me apoiou no decorrer da pesquisa tornando essa etapa tão trabalhosa mais leve. Também agradece aos professores DR Flávio Ruckstadter e a DR<sup>a</sup> Marlene Cainelli, pelas contribuições e acréscimos que possibilitaram um resultado melhor para pesquisa.

Encerro agradecendo a Deus pois sem ele nada poderia fazer, que sempre cumpriu suas palavras em minha vida e que desde que sou pequena tem cuidado e abençoado minha vida e que nos momentos difíceis é minha forteza. Agradeço a

ele pela vida, pela sua graça e por sempre ter me conduzido na terra e por ter realizado o sonho de cursar o mestrado.

BATISTA, Jussara Pereira da Silva. **QUAL É A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA AOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?** 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Marisa Noda. Jacarezinho, 2023.

## RESUMO

A pesquisa possui como tema a proposta de formação que os alunos do 8º ano do ensino fundamental II vão receber por meio das aulas de história com a metodologia de habilidades e competências, da Base Nacional Comum Curricular. Os pontos de análises são as temáticas propostas para o oitavo ano, visto que os conteúdos de história nessa etapa são fundamentais para a compreensão do surgimento da sociedade capitalista e suas características. O objeto da pesquisa é entender a construção do conhecimento histórico a partir de habilidades e competências na BNCC de história, e o aviltamento de conteúdos que essa metodologia gera. O objetivo geral da pesquisa é o de entender como as habilidades e competências atendem aos objetivos da Agenda 2030 e o tipo de formação requerido a partir dos conteúdos de história do 8º ano do ensino fundamental. Por meio das teorias de Young (2010; 2013; 2016; 2021), Saviani (1999; 2004; 2013; 2016) e Gramsci (1968, 1991, 2001; 2004; 2008), busca-se compreender o que é o currículo escolar, suas teorias, finalidades, e qual é o conhecimento que deveria estar presente. Intenta-se conhecer o contexto e a trajetória de produção da Base Nacional Comum Curricular de História para os anos finais do fundamental por meio de pesquisa bibliográfica, visando apresentar a construção do documento, bem como analisar organização, fundamentação pedagógica e estrutura da BNCC de história. Para isso, analisa-se a metodologia (habilidades e competências) aplicada aos conteúdos de história contemporânea, e sua ligação com os objetivos da Agenda 2030, para elucidar o tipo de formação que está estruturada nesse documento. À luz do materialismo histórico-dialético, será possível compreender a materialidade histórica da vida dos homens e o princípio da contradição. Como resultado, há o produto educacional, que consiste em um minicurso destinado à formação continuada de professores, oferecendo uma possibilidade de análise de currículos.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Ensino. Currículo. História.



BATISTA, Jussara Pereira da Silva. **WHAT IS THE TRAINING PROPOSAL FOR THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASIS OF HISTORY FOR 8TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS?** 121 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Marisa Noda. Jacarezinho, 2023.

## ABSTRACT

The theme of this research is the education offered to students in the eighth grade of the second elementary school during history classes with the methodology based on skills and abilities presented by the Common National Resume Base. We analyze the themes proposed for the eighth grade since the contents for history at this level are primordial for understanding the rising of capitalistic society and its features. This research aims to understand the building of historical knowledge using skills and abilities in the Common National Resume Base for History and the emptiness of contents this methodology offers. This research's general goal is to acknowledge how the skills and abilities are responding to the purposes of the 2030 Agenda and the type of formation required for history contents of elementary eighth grade. Using the theories of Young (2010; 2013; 2016; 2021), Saviani (1999; 2004; 2013; 2016), and Gramsci (1968; 1991; 2001; 2004; 2008), we seek to understand what the school curriculum is, its theories, its porpoises, and what is the knowledge it should be in it. We attempt to show the surroundings and the path of Common National Resume Base production for the ending years of elementary grade. We use bibliographical research to show the document construction and to analyze the organization, pedagogical bases, and structure of CNRB for History. For this, we analyze the methodology (skills and abilities) used for the contemporary history contents and its connection with the 2030 Agenda purposes to understand the structure for formation in this document. Using the dialectical and historical materialism, we aim to see the perception of the historical materiality of men's lives and the contradiction principle. As a result, we present an educational product, which is a short course created to be a continued formation for teachers and to offer the possibility of resume analysis.

**Keywords:** Education. Basic education. Management and Planning. Teaching. Curriculum. History.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH-RJ - Associação Nacional de História-Rio de Janeiro

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CF - Constituição Federal

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DEM - Partido Democratas

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

EF - Ensino Fundamental

EUA - Estado Unidos da América

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNE- Fórum Nacional de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Base

MBNC - Movimento Pela Base Nacional Comum

MEC - Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação PNE – Plano Nacional de Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PROS - Partido Republicano da Ordem Social

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UFJF - Universidade de Juiz de Fora

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. CURRÍCULO E CONHECIMENTO .....</b>	<b>18</b>
2.1 CURRÍCULO E SEUS SIGNIFICADOS.....	18
2.2 A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO ESCOLAR NO BRASIL.....	19
2.3 TEORIAS DO CURRÍCULO .....	25
2.3.1 TEORIAS TRADICIONAIS .....	27
2.3.2 TEORIAS CRÍTICAS .....	28
2.3.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS .....	31
2.4 A “NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO” .....	33
2.4.1 CONHECIMENTO E CURRÍCULO .....	37
<b>3. CONTEXTO HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....</b>	<b>42</b>
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO DA IDEIA DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	42
3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	53
3.3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE HISTÓRIA .....	63
3.4 PERCURSO DA ELABORAÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA.....	69
<b>4. ANÁLISE DA ESTRUTURA DA BNCC DE HISTÓRIA .....</b>	<b>72</b>
4.1 ORGANIZAÇÃO DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	72
4.2 FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA BNCC .....	78
4.3 A ESTRUTURA DA BNCC .....	81
4.5 BNCC DE HISTÓRIA .....	84
4.6 HISTÓRIA EF ANOS FINAIS.....	87
<b>5 ANÁLISE DA BNCC DE HISTÓRIA.....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em compreender os impactos causados pelas metodologias de ensino na disciplina de história esteve presente desde o início da graduação. A participação no Grupo de Pesquisa Ensino de História, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), possibilitou o amadurecimento desta ideia e auxiliou no desenvolvimento de meu trabalho de conclusão de curso, no qual busquei entender essa temática. Em seguida, durante a especialização, investiguei como o ensino de história da África estava sendo estruturado e apresentado nos livros didáticos. Foi então que percebi a influência dos currículos no ensino de história.

No decorrer de minha prática docente em sala de aula, a questão do currículo passou a me instigar cada vez mais. O ponto crucial que me levou a iniciar esta pesquisa foi quando me deparei com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazendo uma proposta pautada em habilidades e competências. Essa proposta já estava presente no currículo paulista<sup>1</sup>, e percebi que estava esvaziando os conteúdos de conhecimentos científicos.

Por causa dessas questões do dia a dia, e pela intenção de entrar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, passei a frequentar, como aluna especial, a disciplina Tópicos Especiais I: Gestão e Planejamento da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPED/UENP). As leituras e as aulas auxiliaram o amadurecimento de minha ideia de pesquisa em torno da questão das habilidades e competências na BNCC de História.

O amadurecimento da ideia também ocorreu com base na consulta das dissertações *Educação e Pobreza: Diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental* (SPERANDIO, 2019), *Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira* (SANTOS, 2019), *De quem é esse Currículo? Hegemonia e Contra-Hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular* (SCZIP, 2020), *Base*

---

<sup>1</sup> No primeiro dia de agosto de 2019 foi homologado o Currículo Paulista, elaborado pela Secretaria do Estado da Educação (SEE) em parceria com a UNDIME-SP, e com o auxílio de mais de 600 municípios do Estado de São Paulo. Traz em sua essência o ensino com base em competências e habilidades.

*Nacional Comum Curricular - BNCC: Da Política Pública Curricular ao Ensino de História* (OLIVEIRA, 2018), e da tese *Consciência Histórica e Formação: A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de História* (SILVA, 2021), encontradas no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O tema desta pesquisa é a proposta de formação que os alunos do 8º ano do ensino fundamental II vão receber por meio das aulas de história com a metodologia de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular. O ponto de atenção é o oitavo ano porque os conteúdos de história nessa etapa são fundamentais para a compreensão do surgimento da sociedade capitalista e suas características. Diante disso, objetiva-se entender a construção do conhecimento histórico por meio de habilidades e competências na BNCC de história, e o aviltamento de conteúdos que essa metodologia gera.

Essa análise se justifica porque a educação deve ofertar a aprendizagem dos conhecimentos históricos sistematicamente construídos pela humanidade, possibilitando uma formação humanística. O ensino de história é um campo de disputa desde o seu surgimento no século XIX na França, onde já tinha por função a construção de ideia de nação. A história auxilia na construção de visão de mundo dos sujeitos e na compreensão de mundo. Se isso não ocorrer por meio dos conteúdos históricos sistematicamente construídos pela humanidade, temos um processo de desumanização, que possibilita a manipulação e dominação de classes.

A Base Nacional Comum Curricular, defende em seu discurso as bases sociais democráticas e progressistas para formação de cidadãos críticos e conscientes.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p. 402)

Qual sentido de criticidade que a BNCC de História advoga? Que formação o componente de história promove por meio de seus conteúdos? Quais são os

limites da criticidade que essa formação desenvolve, com qual estrutura de mundo dialoga e quais interesses estão presentes em torno dessa proposta curricular?

A BNCC define competência no sentido de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolução do surgimento de questões complexas do cotidiano, para exercício da cidadania e atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2018):

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 8)

O método materialista histórico-dialético possibilita uma análise do movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, ajuda a descobrir as leis fundamentais que definem o modo de organização dos homens em sociedade através da história. Esse método é um instrumento de reflexão teórico-prática que auxilia na interpretação da realidade social e da realidade educacional. Por essa razão, utilizaremos essa perspectiva metodológica para analisar a proposta do 8º ano do ensino fundamental presente na BNCC de História, comparando com os objetivos e metas da Agenda 2030 para ver como estes estão se alinhando e qual o tipo de formação que se quer para os alunos.

A relevância desta investigação para a área de educação consiste na compreensão do tipo de formação que essa proposta curricular almeja. Em termos de relevância social, a contribuição da pesquisa consiste nos resultados que essa análise tem a oferecer em busca de uma educação com ensino de qualidade.

Essa investigação é importante para a linha de pesquisa Educação Básica: Gestão e Planejamento pelo fato de que ela vai trazer mais uma discussão teórica sobre BNCC de História, resultante de um planejamento educacional, permitindo a compreensão do planejamento da educação por trás desse documento. O objetivo geral do trabalho é entender como as habilidades e competências atendem aos objetivos da Agenda 2030 e o tipo de formação que esta requer através dos conteúdos de história do 8º ano do ensino fundamental. Mais especificamente,

intenta-se compreender o que é o currículo escolar, suas teorias e finalidades, e qual seria o conhecimento a estar presente nele, à luz das teorias de Gramsci (1968,1991, 2001, 2004, 2008), Saviani (1999, 2004, 2013, 2016) e Young (2010, 2013, 2016, 2021). Busca-se também conhecer o contexto e a trajetória de produção da Base Nacional Comum Curricular de História para os anos finais do fundamental através de pesquisa bibliográfica, visando apresentar a construção do documento com base em autores como Barbosa, Lastória e Carniel, (2019), Fonseca, (2009), Moreno (2016) e Tarlau e Moeller (2020). Para isso, nos compete analisar a organização, a fundamentação pedagógica e a estrutura da BNCC de história com base em Albuquerque e Zanardi (2021), Freitas e Figueiredo (2008), Gramsci (1968, 2004), Marx e Engels (2007), Trojan (2010) e Vieira (1992).

Tendo por referência teórica o materialismo histórico-dialético, analisamos a metodologia (habilidades e competências) aplicada aos conteúdos de história contemporânea, e sua ligação com os objetivos da Agenda 2030, buscando compreender o tipo de formação estruturado nesse documento. Apresentando os resultados da análise, mostramos o tipo de formação previsto nesse documento por meio dos autores Baroni (1992), Bittencourt (2008,2009), Hobsbawm (2019, 2020), Sachs (2008), Saviani (2013, 2016), Sepúlveda (2021), Silva (2021), Sczip (2020) e Shiroma e Zanardini (2020). Para que os objetivos aqui apresentados sejam cumpridos, o trabalho está organizado em cinco seções.

A segunda seção traz uma reflexão sobre a história e a teoria do currículo. O currículo é a relação de disciplinas que compõem um curso, também contendo os assuntos que constituem uma disciplina. Porém, essa é uma definição simplista, e os especialistas no assunto consideram como currículo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com determinados propósitos, conforme colocado por Saviani (2016, p. 55):

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. (SAVIANI, 2016, p. 55)

Essa ideia permite questionar quais seriam os conteúdos da educação escolar. O autor explica que o conteúdo a ser ensinado na escola deve ser o fundamentado



no saber elaborado sistematicamente, pois para ele o conhecimento do senso comum ocorre independente da escola (SAVIANI, 2016). A partir do pensamento de Dermeval Saviani e Michael Young, apresenta-se uma reflexão sobre currículo e educação.

A terceira seção traz uma discussão sobre a BNCC de História, sancionada em 20 de dezembro de 2017, apresentada à sociedade brasileira como um instrumento de equidade e orientador de políticas educacionais, para construção de uma sociedade justa e inclusiva. Aparenta estar seguindo os padrões estabelecidos pelos acordos internacionais dos anos de 1990. Desta forma, essa seção vai buscar compreender o contexto de elaboração da BNCC de História, porque mostra os contextos políticos, os grupos e os interesses que fizeram parte do processo de elaboração desse documento.

Na quarta seção ocorrerá a análise de como a BNCC de História está organizada, qual sua fundamentação pedagógica e sua estrutura, pois essas questões possibilitam a compreensão dos pensamentos teóricos e dos interesses presentes no documento.

A quinta seção analisa como a metodologia (habilidades e competências) aplicada aos conteúdos de história contemporânea auxilia no desenvolvimento dos objetivos da Agenda 2030, através do referencial teórico do materialismo histórico-dialético. Por último, apresentamos os resultados da análise, mostrando que tipo de formação está sendo ofertada através dos conteúdos de história contemporânea da BNCC de história.

A pesquisa possibilitou a criação de um minicurso como produto educacional que tem por objetivo tornar acessível as discussões e as leituras presentes aqui trabalhadas. Espera-se, com isso, que os professores possam efetivamente realizar, em quaisquer nível ou área de ensino, análise de currículos.

## 2. CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Esta seção busca o entendimento sobre o conceito de currículo e seus significados, bem como o conhecimento que ele proporciona aos estudantes. Com a finalidade de compreender como se constituiu a estruturação do conhecimento escolar, discorreremos sobre o processo de universalização da escola pública, gratuita para todos no Brasil, e sobre como o conhecimento foi sendo ofertado nesse processo.

Em seguida, são trabalhadas as teorias do currículo com o objetivo de conhecer como são construídos e apresentados à sociedade, e quais suas finalidades. Posteriormente, aprofunda-se o entendimento da constituição da Nova Sociologia da Educação, expondo, por último, as ideias de Young, Saviani e Gramsci sobre o conhecimento que a educação escolar deve ofertar.

### 2.1 Currículo e seus significados

Em termos populares, a palavra currículo é sinônimo de programa de uma disciplina de um curso, um conjunto das diversas atividades educacionais que possibilitam o desenvolvimento do conteúdo. De acordo com Sacristán (2013):

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (SACRISTÁN, 2013, p. 16)

O conceito de currículo é de uso relativamente recente, pois nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares como capítulos didáticos, mas sem aprofundamento e organização de significados para discussão dele (SACRISTÁN, 2017).

A etimologia da palavra “currículo”, vem do latim “curriculum” que significa pista de corrida. No entanto, para compreender de fato o que é o currículo, é necessário o conhecimento das teorias do currículo, que são trabalhadas no terceiro tópico desta seção (SILVA, 2019).

O currículo tem por função a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que são atribuições da escola enquanto um sistema social. Em outras palavras, ao se definir um currículo, está sendo apresentada a razão de ser da escola em um momento histórico e social (SACRISTÁN, 2017). Para os especialistas, o currículo é considerado um conjunto de atividades que inclui o material físico e humano destinado à escola, que são cumpridas com uma finalidade. Dessa forma, ele é a escola em seu pleno funcionamento (SAVIANI, 2016).

A educação e o conhecimento são inseparáveis, e o currículo é uma construção social, ou seja, seu propósito vai além da transmissão de conhecimento, visando habilitar a próxima geração a construir novos conhecimentos que pressupõem organização e seleção deles em termos escolares (YOUNG, 1971). Para Silva (2019, p. 150):

[...] o currículo é um lugar, espaço, território. O currículo é em relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: No currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso documento. O currículo é documento de identidade.

Com isso, fica claro que o próprio currículo é feito de diferentes dimensões: sociais, econômicas, políticas e culturais. Ou seja, diversas forças estão presentes na construção dele e não são neutras. São, sim, carregadas de valores, interesses, ideologias, forças e necessidades que trazem uma visão de mundo e formam identidades.

O currículo é resultado de uma construção social que envolve interesses, e nem sempre tem por objetivo a emancipação humana. Com base nisso, na próxima seção procuraremos entender a trajetória da universalização da educação e o conhecimento escolar no Brasil, e como ficou a seleção dos conteúdos.

## **2.2 A Universalização da Educação e o conhecimento escolar no Brasil**

O processo de universalização da educação no Brasil foi bastante lento. Mediante a busca de tornar o país moderno, na década de 1920, a educação ganha um espaço maior nas discussões no país, sendo, porém, de forma utilitária, para auxiliar nesse processo de modernização. É na década de 1930 que temos o

surgimento de um movimento formado por intelectuais em defesa da educação, que ficou conhecido como Movimento dos Pioneiros da Educação.

As ideias dos pioneiros ou renovadores da educação, que tinham por intuito uma educação com base nos valores democráticos de universalização do acesso à escola e de igualdade de ensino para todos, tiveram resultados na década de 1960. Essa década representou um marco na educação brasileira, principalmente pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, e pela implementação dos primeiros planos educacionais (FONSECA, 2009).

Desde o movimento dos pioneiros, o sentido de qualidade da educação foi um campo de disputa entre os interesses de uma educação voltada para o acesso a todas as manifestações da cultura humana e para os provimentos de padrões aceitáveis de aprendizagem, com vistas a inserir o indivíduo como produtor-consumidor na dinâmica do mercado. Outro fator que não se pode deixar de lado é a questão da influência internacional exercida sobre o país, que acabava por ditar também os parâmetros que davam sentido de qualidade à educação (FONSECA, 2009).

Na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, os interesses de uma educação para preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base prevaleceram, seguindo a lógica do chamado capital humano. Educadores como Anísio Teixeira e outros membros do Conselho Federal de Educação criticaram a inadequação das metas internacionais a condições socioeconômicas de cada país, o que resultou em uma adaptação dos planos de educação à realidade brasileira (FONSECA, 2009).

Durante a Ditadura Militar de 1964 a 1985, essas conquistas foram deixadas de lado e prevaleceram as reformas educacionais que se voltaram para o ensino tecnicista, com a formação de indivíduos para serem produtores-consumidores (FONSECA, 2009). A história dos vinte anos que se seguiram após 1973 foi a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade da crise (HOBBSAWM, 1995, p. 393). No Brasil, era o fim da fase do ouro do chamado milagre econômico, forjado pela ditadura civil-militar.

Os anos de 1980 foram sinônimos de crises econômicas na América Latina e no mundo. Visando a superação dessa crise mundial, ocorreu uma nova configuração na dinâmica da produção e da acumulação chamada neoliberalismo.

A ideologia do sistema neoliberal acabou por ditar as regras para as políticas econômicas e sociais, e a educação continuou sendo alvo das agências multilaterais internacionais (NOMA, 2018).

As transformações na economia política do capitalismo no final do século XX deixaram muitos sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e prática de Estado. Na prática, o Estado ou instituições (religiosas, políticas, sindicais, patronais e culturais) exercem pressões aliadas ao exercício de poder e domínio do mercado pelas grandes corporações e outras instituições poderosas, o que afeta de modo vital a dinâmica do capitalismo (HARVEY, 2010).

Para a superação da crise mundial, foram adotadas as propostas do sistema ideológico e político de dominação, o chamado neoliberalismo:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. De também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2008, p. 12)

Nesse cenário, foi apresentada a apologia da educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos. A partir da década de 1990, a educação passa a ser apresentada como elemento central do desenvolvimento e do crescimento econômico. Essa ideia foi difundida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

As reformas educacionais em pauta tiveram como marco a Conferência

Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pelo Banco Mundial. Nesta Conferência, os países acordaram com as disposições contidas na *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, comprometendo-se com a universalização da educação básica, o que significa sua extensão para toda a população. Foi aprovado também o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que se tornou referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990. (NOMA, 2011, p. 111)

No plano educacional do governo da década de 1990, a qualidade da educação ficou ligada à política avaliativa, na qual iriam ser medidos quantitativamente se os objetivos educacionais estavam sendo alcançados. Isso era guiado pela intenção de modelar a educação à nova estrutura de Estado que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo, com suas estratégias de estado mínimo controlado por sistemas nacionais de avaliação, de fiscalização e desideologização do debate educacional, ou seja, uma formação profissional adaptada às demandas do mercado de trabalho (FONSECA, 2009). O que também é confirmado com a citação abaixo.

Desse modo as principais potências mundiais têm historicamente articulando propostas de uma forma de organização econômica que caminhe em consonância com os seus ideais, adotando políticas para defender os interesses sobretudo dos países em desenvolvimento culminando na difusão da visão neoliberal levando ao estabelecimento de sociedades regidas pelo livre mercado. Essa situação torna-se ainda mais incisiva com a reunião dos mercados de diferentes países e com a quebra das fronteiras entre esses mercados no processo denominado de globalização. (BRANCO et al, 2018, p. 19)

As conferências mundiais de educação, realizadas entre os anos de 1990 e 2000, indicam a necessidade de educação de 8 anos como meta para o crescimento econômico, com uma escola que preparasse alunos de acordo com as exigências do mercado de trabalho (NOMA, 2011).

Outra importante influência sobre as políticas educacionais em âmbito mundial foi o Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação um tesouro a descobrir, conhecido como Relatório Jacques Delors. Tratado do resultado do trabalho da comissão internacional convocada, em novembro de 1991 com o objetivo de refletir sobre o educar e o aprender para o século XXI. Contudo com apoio financeiro e vasto material de consulta e pesquisa da Unesco, a comissão elaborou um documento final entendido comum programa de renovação de ação um destinado aos responsáveis para tomar decisões

relativas à educação em diversos países. (NOMA, 2011, p. 112)

A educação, por meio desse relatório, foi colocada no centro do processo de transformação produtiva com equidade. O contexto de 1990, portanto, passou por um momento de reorganização do Estado brasileiro, que se adequava às demandas impostas pelos organismos multilaterais que estavam fazendo empréstimos para o Brasil, com exigências da organização econômica. Com isso, as políticas públicas educacionais brasileiras desse período foram criadas para atender as questões econômicas e os interesses dos grupos hegemônicos.

O processo educativo foi direcionado para atender a formação de produtores e consumidores em um Estado mínimo, no qual os trabalhadores perderam alguns direitos garantidos, vivendo em condições precárias, com pouca compreensão da lógica de competitividade e meritocracia, se vendo responsabilizado por seu fracasso. Marx (2010, p. 82) entende que, “quanto mais poderoso trabalho, mais impotente o trabalhador se torna, quanto mais rico de espírito trabalho, mais pobres de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador”.

Sendo assim, esse é um processo que aliena o trabalhador porque ele não se reconhece no produto produzido e não consegue compreender a estrutura do seu trabalho e a dinâmica capitalista como de fato são. Decorrente da simplificação dos antagonismos de classe, esse processo gera o estranhamento e a exteriorização do trabalhador, deixando de lado as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, conforme se observa na citação abaixo:

Na visão neoliberal, os pontos de referência para coordenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo daqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tende a amarrar a reestruturação do sistema educacional as estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. (BRANCO et al, 2018, p. 24)

A burguesia defendeu a escola para todos porque considerava importante uma ordem democrática, que também era de interesse do operariado. Como as mudanças sociais, econômicas e políticas não atendiam mais suas necessidades, passou a exigir um ensino dualista que oferecia um aprimoramento do ensino para as elites e o rebaixamento do nível de ensino popular, cujo objetivo é preparar para

o local de trabalho, ou seja, possibilitar ao burguês o acúmulo de capital (SAVIANI,1999).

O capital é poder de governo sobre o trabalho e os seus produtos, portanto é trabalho armazenado. Quanto à educação, Marx e Engels, na obra *O Manifesto Comunista*, apresentam a necessidade de arrancar da educação a influência da classe dominante:

O palavreado burguês sobre a família e educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez mais repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares do proletariado e transforma suas crianças em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho. (MARX & ENGELS, 2010, p. 55)

O conhecimento como instrumento do processo educativo pode ser tratado de modo a contribuir ou negar o processo de humanização que é resultado do trabalho educativo, que consiste em produzir em cada aluno a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1999).

Na década de 1990, o termo competência ganhou força, e as políticas não liberais passaram a interferir de forma intensa sobre a legislação dos países em desenvolvimento, sobretudo na educacional. Surge o termo estado mínimo, com o objetivo de diminuir o poder de regulação do estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transferindo as responsabilidades educacionais principalmente em relação ao financiamento dos serviços educativos, que passam a ser controlados pelos mecanismos avaliativos (BRANCO et al, 2019).

O ato de colocar competências como tarefa pedagógica teve início na década de 1960, a partir da matriz behaviorista. As competências são identificadas como esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação (SAVIANI, 2013).

Parte das teorias da década de 1990 tinham por objetivo apoiar as exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, as políticas neoliberais se voltavam para as pedagogias do aprender a aprender, ou seja, pedagogias que visavam a preparação de mão de obra para o mercado capitalista. Isso possibilitou o surgimento das competências, voltadas para a adaptação dos indivíduos aos interesses neoliberais, resultando em uma educação com fundamentos pragmáticos (AMARAL, 2016).

A educação passa a ser utilizada como um instrumento de preparação para



o mercado de trabalho e disseminação do ideário neoliberal com a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades que ocorre, primeiramente, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1990 e, atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BRANCO et al, 2019).

Perante essa situação, a educação no Brasil continua seguindo sua trajetória formando produtores-consumidores, ou seja, atendendo aos interesses capitalistas. Mesmo com a Constituição de 1988, colocando a educação como direito, foi somente com a Lei de Diretrizes e Base, em 1996, que o ensino fundamental passou a ser obrigatório. No entanto, a educação voltada para um ensino de formação humanística e transformadora esteve longe da nossa sociedade até o dia atuais. No próximo capítulo, sobre o histórico da BNCC, vamos entender como se deu essa trajetória desde a década de 1990 até os dias atuais.

### **2.3 Teorias do Currículo**

A teoria é uma representação viva, um reflexo, e atua como “um signo de uma realidade que - cronologicamente e ontologicamente - a precede” (SILVA, 2019, p. 11). Desse modo, o currículo antecede a teoria, que teria por função apenas explicar. Porém, o autor aponta para a perspectiva do pós-estruturalismo, mostrando que, na verdade, a teoria está envolvida na produção do currículo; ela não o descreve, mas o inventa. Com isso, faz mais sentido falar de discurso ou texto.

As teorias do currículo mostram quais conhecimentos devem ser selecionados e têm por função justificar porque alguns, e não outros conhecimentos, estão sujeitos ao mesmo. O principal objetivo dessas teorias é a formação de “identidade” ou de “subjetividade”, ou seja, ele não é somente o conhecimento, é também formador de identidades (SILVA, 2019).

Da perspectiva pós-estruturalista viva podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Se é lecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão nesse sentido situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As

teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2019, p. 16)

É justamente por essa questão de poder que vai ocorrer a separação entre as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas. As tradicionais atuam de forma “neutra, científica e desinteressadas”, já as críticas e pós-críticas são o inverso, mostrando que não existe neutralidade ou desinteresse científico, mas que se trata de uma relação de poder (SILVA, 2019).

As teorias tradicionais acabam em questões técnicas por aceitarem passivamente o *status quo* e os conhecimentos dos dominantes, sempre baseadas em responder “O quê?”, “Como?”; ou seja, estão preocupadas com a organização. Já as críticas e pós-críticas, questionam “O quê?”, e sempre buscam o porquê. Ou seja, estão preocupados com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2019).

O currículo passou a ser objeto de estudo e investigação partir de 1920, nos Estados Unidos, ligado ao contexto de industrialização e imigração que gerou uma massificação da escolarização e impulsionou a racionalização da produção de currículos, desenvolvimento e testagem (SILVA, 2019).

Os estudos sobre currículos nasceram com a emergência do campo e da formação de um corpo de especialistas sobre o assunto, formação das disciplinas e departamentos universitários. No entanto, existem antecedentes na história da educação, conforme aponta Silva (2019, p. 21):

Mas as teorias educacionais e pedagógicas não são estritamente falando, teoria sobre o currículo. Antecedentes, na história da educação ocidental moderno, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente a questão do que ensinar. A *Didactica magna*, de Comenius, é um desses exemplos. A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método como ressaltam as pesquisas de David Hamilton. O termo currículo, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana.

Portanto, é nessa literatura que o termo currículo surgiu, visando mostrar essa especificidade de estudos. Também surgem diferentes concepções de currículo que foram criadas mediante as demandas que estes deveriam atender e a perspectiva de como os mesmos deveriam ser vistos.

### 2.3.1 Teorias Tradicionais

A teoria tradicional tem por objetivo uma visão neutra sobre o currículo vivo, buscando entender os objetivos da educação escolar, com o intuito de formar um trabalhador especialista, uma educação geral e acadêmica. Seu principal teórico foi John Franklin Bobbitt (1876-1956) (SILVA, 2019). No contexto de 1918, o autor aponta que Bobbitt escreveu a obra *The curriculum* (o currículo), considerada a marca do estabelecimento do currículo, em um cenário de lutas de ideologias, forças econômicas, políticas e culturais que queriam moldar a educação conforme os seus interesses, buscando deixar claro os objetivos da escolarização de massas.

A instituição feita por Bobbitt formou uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no transcorrer do século XX. Ela estava voltada para os interesses econômicos com a palavra-chave eficiência: ela deveria ser tão eficiente como uma empresa. Almejava um modelo de organização proposto por Frederick Taylor com base nos princípios da administração científica.

Bobbitt concorreu com as vertentes progressistas, cujo teórico era J. Dewey, que trazia a concepção de que a educação deveria levar em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens voltadas para o trabalho, para a vivência e a prática dos princípios democráticos (SILVA, 2019).

Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, o tecnocrático e o progressista, ataca um modelo monista por um flanco. O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade - para a vida Moderna e para as atividades laborais - das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo classe. O latim o grego - e suas respectivas literaturas - pouco servia como preparação para o trabalho na vida profissional contemporâneo. Não se aceitava, aqui, nem mesmo os argumentos que no século 19 tinham sido desenvolvidos pela perspectiva do “exercício mental”, segundo à qual a aprendizagem de matérias como latim, por exemplo, servia para “exercitar os músculos” mentais, de uma forma que podia se aplicar a outros conteúdos. O modelo progressista sobretudo aqueles “centrados na criança”, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Por esperta entrando nas matérias clássicas, o currículo humanista simplesmente desconsiderava psicologia infantil. Ambas as contestações só puderam surgir obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária que era o foco do currículo clássico humanista. O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito a classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico. (SILVA, 2019, p. 26-27)

Fica claro que, quando a escola ficou acessível para a classe trabalhadora, vamos ter os próprios currículos proporcionando o aviltamento de conteúdos, que além de promover a alienação, proporcionavam a formação de produtores consumidores.

Os conceitos fundamentais das teorias tradicionais são “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” (SILVA, 2019 p. 17). Esses conceitos são a base para os currículos de modelos hegemônicos, etnocêntricos, considerados neutros. Desta forma, são aceitos como normativos, prescritivos, concentrados nas disciplinas e nos conteúdos com os seus objetivos, e criaram a noção a partir do mesmo de grade curricular (EYNG, 2015).

O trabalho dos especialistas consistia em fazer o levantamento das habilidades que os currículos teriam que desenvolver, e mediante tais deveriam ser avaliados (EYNG, 2015). Nessa perspectiva de currículo, a avaliação segue uma dimensão positivista e regulatória, em que o aluno deve demonstrar os conhecimentos decorados em busca de uma classificação em prol de resultados satisfatórios, cuja base está na lógica da economia eficiente e burocrática (EYNG, 2015).

Nessa proposta, o aprender se resume a acumular informações que possibilitem a adaptação dos sujeitos às demandas da sociedade. Segundo Mizukami (1986), esse aprendizado é útil em situações idênticas às condições que foram absorvidas (EYNG, 2007).

A metodologia de ensino se baseia na transmissão expositiva de conteúdos, em que o professor é o centro do processo de ensino e da aprendizagem. Essas concepções estiveram presentes no tecnicismo comportamentalista progressista com base psicológica até os anos 1970 nos Estados Unidos (SILVA, 2019).

### **2.3.2 Teorias Críticas**

A década de 1960 foi um período marcado pela Guerra Fria que resultou no surgimento de vários movimentos sociais e culturais que questionavam a sociedade do momento e suas organizações.

Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de Independência das antigas colônias europeias; os protestos de estudantes na França em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. (SILVA, 2019, p. 29)

Essas novas teorias críticas do currículo tinham por base a teoria dialética-crítica de Karl Marx (1818-1883). Diferente das teorias tradicionais, que não queriam questionamentos radicais sobre a educação que estava na perspectiva dominante e conformada ao *status quo*, restringindo-se a atividades técnicas de como fazer o currículo, as teorias críticas analisam o *status quo* com desconfiança, responsabilizando o mesmo pelas desigualdades sociais e injustiças. Enquanto a tradicional aceita, ajusta e adapta, a crítica desconfia, questiona e transforma radicalmente em busca não de técnica para fazer o currículo, mas de desenvolvimento de conceitos que possibilitem a compreensão do que ele faz (SILVA, 2019).

As teorias críticas se dividem em crítica mais geral, voltada para a teorização crítica, como por exemplo o ensaio de Althusser sobre Ideologia, ou o livro conjunto de Bourdieu e Passeron denominado *A reprodução*; de outro lado, temos as teorias mais centradas no currículo, como é o caso da “nova sociologia da educação” e “o movimento de reconceptualização” (SILVA, 2019).

Althusser, em seu ensaio sobre a ideologia, faz uma conexão entre educação e ideologia com base no marxismo. Para o filósofo, a sociedade capitalista precisa da reprodução de sua ideologia para se manter, e isso ocorre através das escolas, pois são aparelhos ideológicos centrais porque transmitem a ideologia dominante através do currículo (SILVA, 2019).

Também faz parte desse grupo o conceito de reprodução, dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Os autores mostram que a reprodução social está com base na reprodução cultural dominante, a escola é vista como um mecanismo de exclusão por transmitir um currículo na linguagem dominante, desvalorizando a cultura dos dominados e garantindo o processo de

reprodução social. Com isso, defendem que a escola deveria dar para os filhos das famílias dominadas o acesso à cultura dominante.

A educação da reprodução dominante é responsável pela exclusão social, por eliminar os que não conseguiam compreender a linguagem e a cultura dos dominantes. Essa situação possibilitou o advento do “movimento de reconceptualização” em defesa de que o currículo não fosse compreendido na lógica tradicional, mas a partir da estratégia hermenêutica fenomenológica, que permitiria o entendimento do significado do conhecimento ao mostrar ele levando em consideração a experiência do cotidiano, do pessoal e do subjetivo (SILVA, 2019).

Porém, os pensadores marxistas criticaram a fenomenologia, e, de acordo com Michael Whitman Apple, questionaram o papel do professor no entendimento do currículo, mostrando que deveria ser pelo entendimento do funcionamento da economia. A partir dessa percepção, recorre ao conceito de hegemonia de Antonio Gramsci e Raymond Willian para o entendimento de que o campo social é o espaço para os grupos dominantes recorrerem ao esforço do convencimento ideológico para manter sua dominação. Desta forma, não há como ter uma união da fenomenologia com o marxismo, por causa dos seus aspectos subjetivos, pois a simples transmissão de conhecimento com base nas experiências cotidianas estaria carregada de valores e conceitos capitalistas (SILVA, 2019).

É com esses elementos, acrescidos de elementos tomados de empréstimo a autores como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young que Michael Apple vai colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas. Contrapondo-se às perspectivas tradicionais sobre o currículo, Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo está estritamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente, desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2019, p. 46)

Nessa perspectiva crítica, temos o surgimento de novas críticas e propostas à função da escola e da educação. Dentre elas está a de Paulo Freire que embora não tenha elaborado uma teoria do currículo, na obra *a Pedagogia do Oprimido* trouxe um novo conceito, propondo uma educação problematizadora da realidade

(SILVA, 2019).

Na Inglaterra, Michael Young (1995; 2002), embasado na sociologia, evidenciou como a análise questionadora do conceito de poder é sua distribuição, e como ele se relacionava com a escolha do currículo de certas disciplinas que poderiam gerar o fracasso escolar dos filhos da classe operária (SILVA, 2019).

Basil Bernstein (1924-2000), na lógica da sociologia de Young, mostra a preocupação com os conteúdos curriculares, como estão estruturados e como contribuem no entendimento dos códigos de classes que resultam na explicação que foi chamada de currículo oculto, onde vem mostrando as ações implícitas, ou seja, as ações não planejadas no currículo (SILVA, 2019). As experiências resultantes dessas ações, de acordo com Sacristán (2000, p. 43), são incontroladas:

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são as vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou não são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação à uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias.

O currículo oculto resultou no aprendizado do conformismo, da obediência e do individualismo, que legitimam regras e princípio da meritocracia, no qual se tem “os mais aptos” e “os menos aptos”. Ele age de forma poderosa na atuação da escola e do docente, este que trabalha conforme cada instituição em que passa (LIBÂNEO, 2012). Esse conceito de currículo oculto foi enfraquecido porque, na era do neoliberalismo, o currículo tornou-se assumidamente capitalista, não havendo, portanto, nada de oculto.

### **2.3.3 Teorias Pós-Críticas**

As teorias pós-críticas iniciaram depois de 1970, e sua essência é o currículo multiculturalista que apresenta as diversidades.

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos

produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2010, p. 37).

O multiculturalismo é um ato de reação ao currículo hegemônico, que dá preferência à cultura europeia, branca, machista heteronormativa que é a cultura da classe dominante (EYNG, 2015). As teorias pós-críticas baseiam-se no multiculturalismo, um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. Esse movimento criou duas vertentes: a primeira de linhagem liberal humanista, e a segunda, crítica, com dois segmentos que seguem as correntes filosóficas do pós-estruturalismo e do materialismo.

Na vertente liberal humanista, a ênfase consiste na tolerância, no respeito e na convivência harmoniosa entre as diversas culturas, porque, por trás das diferenças, todos são humanos (SILVA, 2019).

Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas. Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. A referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade comum é rejeitada por fazer apelo à uma essência, há um elemento transcendente, há uma característica fora da sociedade e da história. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se pode ser definido como “humano”. (SILVA, 2019, p. 47)

Os pós estruturalistas vêm mostrando que a diferença é discursivamente produzida, pode ser criada. Nos Estados Unidos, os grupos dominados reivindicavam um currículo universitário que trouxesse a contribuição dos diversos grupos culturais subordinados. Porém, além dos ataques conservadores, esse grupo vai sofrer com a crítica das instituições, das democracias representativas que alegavam que eles eram relativistas por questionarem os valores modernos.

O movimento pós-crítico busca um currículo que traga a diversidade como fruto das questões históricas e políticas, e deve desconstruir o que é considerado oficial. Por meio do questionamento dos valores considerados corretos, visa incluir e valorizar os valores de todos os grupos sociais, indistintamente. Essa perspectiva é exposta por Gomes abaixo:

[...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...]. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas



obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais. (GOMES, 2008, p. 18)

A visão “materialista” concentra-se no fato de que os processos institucionais, econômicos, estruturais seriam a base da produção da discriminação e da desigualdade no bojo das diferenças culturais (SILVA, 2019).

As teorias sobre currículos permitem a compreensão dos valores e hábitos que nossos currículos podem construir enquanto frutos da estrutura social, econômica e cultural. É com base nesse entendimento que o próximo tópico aprofunda a compreensão da sociologia da educação, a partir das ideias de Young.

#### **2.4 A “Nova Sociologia da Educação”**

Como vimos anteriormente, os vários movimentos sociais e culturais que ocorreram no mundo na década de 1960 impulsionaram a emergência das teorias críticas que questionavam os pensamentos e a estrutura tecnicista, neutra de currículo e suas teorias. As teorias críticas estavam preocupadas com a desigualdade e a justiça social, como a função reprodutora da escola que estava voltada para os interesses da ideologia dominante.

A crítica do currículo na Inglaterra ocorreu a partir da sociologia e teve início com o livro *Knowledge and control*, de Michael Young, em 1971, que marcou o início da “Nova Sociologia da Educação” (NSE) com a liderança do autor do livro que reuniu seu próprio ensaio e os ensaios de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, entre outros autores que faziam parte do Instituto de Educação da Universidade de Londres (SILVA, 2019). Os autores criticavam a “antiga” sociologia da educação, que tinha por base a pesquisa empírica em relação aos resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, focando no fracasso escolar de jovens da classe operária (SILVA, 2019).

No entanto, essa lógica oferecia dados aritméticos que mostravam apenas as variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar). As variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar) eram mostrados sem analisar e problematizar o que acontecia na trajetória entre entrada e saída, a natureza do conhecimento e o papel do currículo, que era simplesmente aceito sem questionamento. A NSE critica essa forma de pesquisa por considerar

necessária uma preocupação com o processamento de pessoas e não do conhecimento apenas (SILVA, 2019).

A NSE também criticava a filosofia educacional analítica de P. H. Hirst e R. S. Peters, que defendia uma posição racionalista do currículo com desenvolvimento do pensamento conceitual, que deveria centrar-se no conhecimento universalista, conceitual e abstrato. A NSE e Young marcam o início de uma oposição às teorias curriculares da época, que tinham fundamento nos métodos e técnicas para estruturação do currículo, deixando de lado os conteúdos e a seleção do que se ensinava (SILVA, 2019).

Young acaba com a tradição das investigações sociológicas da educação ao propor uma nova referência: a análise dos currículos por meio dos processos pedagógicos (YOUNG, 2000).

Foi essa tentativa de definir a sociologia da educação como disciplina preocupada com o problema do conhecimento escolar, de sua definição e da sua Transmissão, que reunia um conjunto de artigos diversificados e em alguns casos contraditórios que formava *Knowledge and control*. (YOUNG, 2000, p. 63, grifo do autor)

A tarefa de uma sociologia do conhecimento perante essa visão deveria ser a de destacar o caráter socialmente construído e as formas de consciência e conhecimento (SILVA, 2019).

A tarefa mais imediata de *Knowledge and Control* consistia, entretanto, em delinear as bases de uma “sociologia do currículo”. Young crítica, tendência a se tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores. A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essa categoria em questão, em desnaturalizar alas, em mostrar seu caráter histórico social, contingente, arbitrário. Diferentemente de uma filosofia do currículo centrada em questões puramente epistemológicas, a questão para a NSE não consiste saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento. Em contraste com a psicologia da aprendizagem a NSE tampouco está preocupada em saber como se aprende. Como argumenta Schaffer, citado por Young, a “questão de saber como as crianças aprendem matemática pressupõem respostas à questão prévia de quais são as bases sociais daquele conjunto de significados que são designados pelo termo ‘matemática’.” Ao contrário de perspectivas críticas mais propriamente pedagógicas sobre currículo, a NSE tão pouco se preocupar em elaborar propostas alternativas de currículo. Seu programa está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. (SILVA, 2019, p. 66-67)

O ponto central da NSE era entre currículo e poder, organização do

conhecimento e distribuição do poder. A questão de poder, ideologia e controle social está presente na seleção e organização, por isso buscou investigar como a seleção de conhecimento contribuía para manter as desigualdades.

A questão, para Young, consiste em analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo. Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? quais interesses de classe, profissionais institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização mexer nessa organização significa mexer com o poder. Essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder. (SILVA, 2019, p. 68)

Por mais que a NSE não tivesse o objetivo de criar implicações pedagógicas, um currículo com base nela iria buscar refletir as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não somente dos dominantes, desafiando a estratificação e a atribuição de prestígios. A influência dela foi grande até o início da década de 1980, momento em que foi adotada a mistura entre análise sociológica e teorias pedagógicas que se dissolveram em várias perspectivas analíticas e teóricas. Dentre elas estão feminismo, gênero, raça etnia, estudos culturais, pós-modernos e pós estruturalistas. Outro ponto principal foi a reforma educacional com base na ideologia do neoliberalismo que havia triunfado nos Estados Unidos com Ronald Reagan e na Inglaterra com Margareth Thatcher (SILVA, 2019).

Nesse momento, Young deixou suas pretensões sociológicas em prol de uma posição mais técnica e burocrática. Nos anos seguintes, ele vai propor uma nova forma de conhecimento que surgiu de suas leituras dos trabalhos de Durkheim, Vygotsky e Bernstein, a chamada perspectiva sócio realista. Essa perspectiva visa entender o caráter social do conhecimento como inseparável de sua epistemologia, por que a reconstrução e entendimento lógico da verdade vem de uma interação com outros seres humanos.

[...] – evitar os aspectos a-históricos, tidos como dados, do tradicionalismo neoconservador é a dependência de noções como as de relevância, experiência e sem *tragen* da aprendizagem no aprendente, quando se toma as decisões sobre o currículo; - manter a autonomia do currículo relativamente ao instrumentalismo associado às exigências econômicas e

políticas; - avaliar as propostas curriculares com base num equilíbrio existente entre objetivos como, por um lado, superação da exclusão social e alargamento da participação e, por outro lado, os não menos importantes” interesses cognitivos” um aplicados na produção, aquisição e Transmissão do conhecimento; - reorientar cante sobre os padrões curriculares, afastando-o das tentativas de especificação de resultados da aprendizagem e alargamento da realização de testes e aproximando o dá identificação dos interesses cognitivos e da construção das necessárias comunidades especializadas, assim como das redes e códigos de prática que os possam suportar. (YOUNG, 2010, p. 86).

Young aponta essas questões por meio da interpretação sociológica e da abordagem sócio realista do conhecimento, que possui os seguintes fundamentos (YOUNG, 2010).

i) Rejeita a perspectiva conservadora de que o conhecimento é um dado e que de algum modo é independente dos contextos sociais e históricos em que se desenvolve. (ii) Assume uma perspectiva sobre o conhecimento que o encara como algo que é produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares, e num mundo caracterizado por interesses antagônicos e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece que o conhecimento como tem propriedades emergentes que o levam para além da preservação dos interesses de grupos particulares. Por outras palavras, temos de estar preparados para falarmos a respeito de interesses cognitivos ou intelectuais e para defender a sua importância. (iii) Rejeita a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Considera a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o quotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação, embora a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar. (YOUNG, 2010, p.86).

Com isso, fica claro que a teoria sócio-realista do currículo busca o conhecimento poderoso, que permite ao aluno entender de forma clara e articulada o mundo. O conhecimento poderoso é um conceito que deriva dos termos poder e conhecimento que o autor inventou após seu retorno, seus estudos e suas experiências adquiridas na África do Sul, com base nas leituras das obras de Durkheim, Vygotsky e Bernstein.

A partir de Durkheim, Young compreendeu que a sociedade não só influencia com ideologias e interesses vindas das classes, mas também existe a objetividade e fidedignidade do conhecimento que é o mais próximo que se pode chegar da verdade. Com as leituras feitas da obra de Vygotsky, entendeu a diferença entre conhecimento científico e cotidiano, bem como a importância da atuação da escola, do currículo e do professor. Bem preparados, ensinam de forma adequada e possibilitam a passagem da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real (YOUNG, 2007).

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento. (YOUNG, 2016, p. 33).

Esse conceito é uma nova forma de entender sociologicamente o conhecimento, enfatizando como a socialidade do conhecimento tem seu caráter objetivo sem cair no relativismo epistemológico.

Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos. Na Inglaterra, assim como em outros países, especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. Eles se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem. (YOUNG, 2016, p. 34)

O que os alunos necessitam é do conhecimento produzido com base epistemológica nas universidades, ou seja, os alunos precisam de professores bem preparados com teorias que levem à reflexão da prática e dos conteúdos a serem trabalhados, para que eles possam ter um processo de ensino e aprendizado pautado na ciência.

#### **2.4.1 Conhecimento e currículo**

O conhecimento escolar não condiz com o saber cotidiano do aluno; ele possui peculiaridades e especificidades (Young, 2007). Saviani vem pontuando qual deve ser o papel da escola.

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, O currículo procura responder a pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo, diz respeito pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. (SAVIANI, 2016, p. 55)

Com base nesse pensamento, Saviani questiona qual é o conteúdo, e aponta que o conteúdo fundamental da escola é o conhecimento. Young explica qual deve ser o conteúdo trabalhado pela escola:

[...] o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas”. (YOUNG, 2007, p. 13).

A missão da escola deve ser a de transmitir o conhecimento científico, e o mesmo, no currículo, deve estar baseado no conhecimento dos especialistas. O currículo escolar deve trazer os conteúdos sistematizados e é preciso cautela com a interpretação de que tudo que a escola faz é currículo, pois isso gera inversão e confusão que empobrecem a aprendizagem:

Mas, pode-se perguntar: qual é o problema? se tudo é currículo, se tudo o que a escola faz é importante, se tudo concorre para o crescimento e aprendizagem dos alunos, então tudo o que se faz é válido e a escola não deixou de cumprir sua função educativa. No entanto, o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes há que se são dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes. (SAVIANI, 2016, p. 56-57)

Acrescentou a definição de currículo o termo “nuclear”, e com isso o currículo passa a ser visto como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. O conhecimento sistematizado precisa ser dosado e sequenciado no currículo, para que ocorra a assimilação dele no espaço escolar (SAVIANI, 2016).

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular á cultura erudita. Mas, sim a escola c justifique em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata se, na verdade, deu um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas de forma alguma são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber

popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma determinação que a ela se acrescenta. nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, aqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada terão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2016, p. 58)

O papel da educação deve garantir um currículo em que todos os alunos tenham direito ao conhecimento, porque em todas as áreas de investigação existe o conhecimento que mais se aproxima da verdade sobre o mundo em que vivemos (YOUNG, 2014).

A escola democrática deve permitir a todos o acesso à cultura letrada, que possibilitará aos mesmos dominarem aquilo que seus dominantes dominam. De que adianta democratizar a escola, se os conteúdos forem esvaziados? Para o acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa de escola (SAVIANI, 2016). O conhecimento poderoso não é o do cotidiano, não é secundário, ele pode promover o empoderamento do sujeito de forma a proporcionar sua emancipação (YOUNG, 2007).

A educação é um fenômeno único dos seres humanos, pois para sobreviver precisam tirar da natureza os meios de subsistência, o que consiste no trabalho material. Para ocorrer de forma coerente, necessita da antecipação das ideias e isso envolve o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da simbolização (arte), ou seja, é o trabalho não material que produz ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades que se resumem ao saber sobre a cultura, sobre a natureza e sobre a produção humana. Portanto, cabe à educação promover esses elementos que são exteriores aos homens (SAVIANI, 2016).

A natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele. Por isso, o trabalho educativo deve promover em cada indivíduo singular a humanidade, que foi criada histórica e coletivamente pelos homens, através dos conteúdos sistematicamente produzidos pelo homem, e, como apontado por Young, o conhecimento que as crianças não têm acesso em casa (SAVIANI, 2013, p. 13).

Gramsci, em seus escritos sobre educação, defende uma escola única e humanista, que possibilite às pessoas compreensão e apropriação da cultura geral. A educação não deve ser mera transmissão de conhecimento que modele as

pessoas ao que o grupo dominante deseja; ela deve dar condições para a formação de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada o como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Quando Gramsci cita o termo comum, está se referindo que a escola deveria ser acessível a todos, e com o termo única quer dizer que ela deveria preparar os alunos com o mesmo nível de ensino, ou seja, de forma que ofereça as mesmas oportunidades de conhecimento.

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escola formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O princípio de escola “desinteressada” se baseia em uma educação que pode possibilitar ao indivíduo uma formação humanista geral, ou seja, uma educação que promova a oportunidade de absorção e assimilação dos conteúdos sistematicamente produzidos pelos homens no decorrer da história (GRAMSCI, 2001).

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 2001, p. 49, aspas do autor).

Isso vem na contramão dos currículos que trazem uma educação para a formação de produtores consumidores, resilientes, alienados e condenados aos interesses da classe dominante, pois a proposta de escola unitária se baseia no objetivo de emancipação humana através da maturidade intelectual.



A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze–dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 1991, p. 122, aspas do autor).

É possível compreender, a partir de Gramsci, o quanto conhecimento sistematizado é importante em todos os níveis da educação escolar. É necessária a oferta de um currículo que contemple esses conhecimentos especializados, que Young chama de poderoso por possibilitar o entendimento de mundo através de um conhecimento mais próximo da verdade, para que ao adquirirem o mesmo conteúdo que seus dominantes consigam a compreensão necessária para a sua emancipação e verdadeira humanização.

### **3. CONTEXTO HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A presente seção tem por foco a compreensão da trajetória histórica do surgimento da ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de seu desenvolvimento. Mediante o recorte da pesquisa, esse histórico se restringe à BNCC do Ensino Fundamental (EF), e está dividida em quatro partes: primeiramente, verificamos o contexto histórico que possibilitou o surgimento do interesse por um currículo de nível nacional; em seguida buscamos entender o contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental; apresentamos também a trajetória histórica do ensino de história; e, por fim, buscamos entender o contexto de criação da BNCC de história do ensino fundamental.

#### **3.1 Contexto histórico de surgimento da ideia de uma Base Nacional Comum Curricular**

Como o surgimento da ideia de um currículo nacional comum se deu na década de 1970, vamos começar entendendo este período. De 1964 a 1985 o Brasil viveu a Ditadura Civil Militar, com a promulgação do Ato Institucional de número 5 (AI 5) em 13 de dezembro de 1968, quando ocorre o endurecimento do regime, resultando em uma ditadura brutal. Nesse contexto, o então presidente Costa e Silva sofreu um derrame que o deixou paralisado, e resultou em sua saída do poder (FAUSTO, 2018).

Em meados de outubro de 1969, Costa e Silva ainda vivia, mas sem possibilidade de recuperação. Diante disso a junta militar declarou vagos os cargos de presidente e vice-presidente da República marcando eleições para esses cargos pelo Congresso Nacional a serem realizadas no dia 25 de outubro. O alto comando das forças armadas escolheu para a presidente o general Emílio Garrastazu Médici e para vice-presidente o ministro da marinha Augusto Rademaker. (FAUSTO, 2018, p. 266)

O governo de Médici representou um dos períodos mais repressivos da história brasileira, e promoveu um avanço no setor das telecomunicações. Com facilidades de crédito pessoal, possibilitou uma expansão dos números de famílias que adquiriram televisores, e a Rede Globo tornou-se a porta voz da propaganda

política, que promoveu o “Brasil como uma grande potência”, mexendo com o imaginário da população (FAUSTO, 2018).

Esse período ficou conhecido como milagre econômico, que se estendeu de 1969 a 1973. Foi um momento de grande crescimento econômico e de queda na inflação, porém à custa de empréstimos internacionais.

O milagre tinha uma explicação terrena os técnicos que planejaram com Delfim Neto à frente beneficiaram se em primeiro lugar de uma situação da economia mundial caracterizada pela ampla disponibilidade de recursos. Os países em desenvolvimento mais avançado aproveitaram as novas oportunidades para tomar empréstimos externos. O total da dívida externa desses países não produtores de petróleo aumentou de menos de 40 bilhões de dólares em 1967 para 97 bilhões em 1972 e 375 bilhões em 1980. (FAUSTO, 2018, p. 268)

Juntamente com os empréstimos, cresceram os investimentos de capital estrangeiro no Brasil, que teve como ponto de atenção o setor automobilístico. Houve também estímulo para exportação de produtos por meio da concessão de crédito facilitado, isenção ou redução de tributos. Com um esforço para tornar o país menos dependente de um único produto, obteve-se um resultado positivo. Com isso, ocorreu o crescimento da capacidade de arrecadar imposto, por causa dessa expansão de produtos no comércio (FAUSTO, 2018).

No entanto, o milagre econômico possuía pontos frágeis e negativos. A vulnerabilidade consistia na dependência do sistema financeiro e do comércio internacional. A necessidade de contar com a importação de produtos como petróleo foi outro ponto frágil (FAUSTO, 2018).

Os aspectos negativos do milagre foram principalmente de natureza social a política econômica de Delfim Netto privilegiou a acumulação de capitais, através das facilidades apontadas da criação de um índice prévio de aumento de salário em níveis que subestimava a inflação. Do ponto de vista do consumo pessoal a expansão da indústria, notadamente no caso dos automóveis favoreceu as classes de renda alta e média, mas os salários dos trabalhadores de baixa qualificação foram comprimidos. (FAUSTO, 2018, p. 269)

Isso gerou uma concentração de renda acentuada que só foi atenuada com a expansão das oportunidades de emprego, possibilitando então um aumento da renda das famílias. Outro aspecto negativo do milagre foi a desproporção entre o avanço econômico e o abandono dos programas sociais pelo Estado. O país, que

se destacava por causa do seu potencial industrial, possuía indicadores ruins de saúde, educação e habitação, ou seja, esses anos caracterizaram-se pelo “capitalismo selvagem”: existiam projetos que passavam por cima do bem-estar da natureza e das populações. Com isso, temos o aumento da dívida externa e das desigualdades sociais (FAUSTO, 2018).

O sentido de qualidade da educação que o Estado considerou tinha por objetivo formar um cidadão capaz de participar de forma eficaz das atividades produtivas da nação, consolidando a teoria do capital humano<sup>2</sup>. Também visavam anular a manifestação de conflitos ideológicos (FONSECA, 2009).

Nos 10 anos seguintes, o sistema educacional foi objeto de reformas para atender ao crescente apelo social por expansão de vagas e também, às exigências impostas pelo próprio desenvolvimento do país. Como consequência ocorreu ampliação significativa da oferta de educação pública em todos os níveis e o ensino fundamental foi ampliado para 8 anos sobre influência do capital humano e do enfoque de mão-de-obra as mudanças mais qualitativas deram-se no ensino secundário com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional. Em resposta às demandas das classes sociais, média e alta, garantiu-se o princípio da continuidade para todo o ensino secundário (segundo grau) permitindo o acesso à universidade pelo exame vestibular. Esta exigência foi a que mais se destacou com respeito à qualidade do ensino médio. (FONSECA, 2009, p. 161)

Além dos movimentos nacionais, os organismos internacionais também começaram a interferir na definição de planos educacionais por meio da oferta de crédito e cooperação técnica. Um exemplo claro é o Banco Mundial, que aumentou seu financiamento à educação básica no período de 1970-1990 (FONSECA, 2009).

Nesse contexto, a LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no artigo 4º, define Diretrizes e Bases para a educação, introduzindo assim a ideia de um currículo nacional com um núcleo comum e uma parte diversificada para atender às diversidades, obrigatório em todo o território nacional.

---

<sup>2</sup> A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971, p. 01)

A ideia de uma base comum nacional surgiu no movimento de reestruturação da formação de professores, no final da década de 1970, se materializando na I Conferência de Educação realizada em São Paulo, nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril, de 1980. Dessa conferência resultou a criação do “Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”, que se tornou a “Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARFE) em 1983. Isso possibilitou o surgimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na década de 1990 (SAVIANI, 2016).

No entanto, esse momento deve ser analisado mediante o contexto mundial de crise econômica. Após 1973, o mundo vivenciou uma instabilidade que foi gerada pela crise do capitalismo, causando uma depressão clássica que teve como resultado a redução da produção industrial nas “economias de mercado”. Os países capitalistas desenvolvidos continuaram a crescer, mesmo que de forma lenta. No entanto, a África, a Ásia e a América Latina sofreram com uma depressão severa. Esse contexto promoveu uma disputa ideológica entre Kennedyanos, que defendiam um bem-estar social como a melhor estratégia para solucionar a crise, por possibilitar o aumento do consumo, e os neoliberais, que tinham o controle da inflação e o corte de custos públicos e privados como caminho para o crescimento econômico (HOBSBAWM, 1995).

Os países da América Latina adotaram como política de alinhamento o neoliberalismo, passando a receber ajuda financeira e técnica internacional, que tinha por objetivo promover a ideia da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de que a educação seria um elemento central no desenvolvimento e no crescimento econômico (NOMA, 2011).

As reformas educacionais em pauta tiveram como marco a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pelo Banco Mundial. Nesta Conferência, os

países acordaram com as disposições contidas na *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, comprometendo-se com a universalização da educação básica, o que significa sua extensão para toda a população. Foi aprovado também o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que se tornou referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990. (NOMA, 2011, p. 111)

O Brasil, a partir de 1980, vivenciou uma intensificação das políticas neoliberais. Com o fim da ditadura militar, em 1985, ocorreram amplas reformas educacionais a partir do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe, acentuadas nos anos de 1990. Esse período contou com a Constituição Federal (CF) de 1988, que tinha por objetivos os princípios democráticos, instituindo a oferta do Ensino Fundamental (EF) como obrigatório, regular e gratuito (MINHOTO, 2016).

No artigo 210 da CF aparece novamente a ideia de que os brasileiros deveriam ter uma formação básica comum: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

No Plano Educacional da década de 1990, os objetivos educacionais deveriam ser quantitativamente aferidos. Com base no princípio de modernidade, se tinha a finalidade de modelar a educação segundo a nova estrutura instalada no Brasil, que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo com a estratégia de Estado mínimo, controlado por sistemas nacionais de avaliação e de fiscalização visando a desideologização do debate educacional. A avaliação recebe o poder de definir o peso e o significado do que deve ser ensinado, influenciando o currículo e a dinâmica escolar, conforme seus objetivos (FONSECA, 2009).

No primeiro parágrafo da Lei Nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, no título III, artigo 4º, apresenta-se o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, representando um avanço em relação à CF de 1988, que colocava como obrigatória a oferta e não a permanência. Já no capítulo II, seção I, no artigo 26, ocorre a legitimação da ideia de uma base nacional comum para a constituição do currículo do EF e do ensino médio.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

A política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso ocorreu mediante os interesses econômicos internacionais, que visavam a difusão do progresso técnico e a coesão social presentes no documento da comissão econômica para América Latina (CEPAL/OREALC, 1992). Com o título *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, junto ao Relatório Delors de 1996<sup>3</sup>, da UNESCO, que se baseavam nos preceitos apresentados na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é produzida nesse contexto, com essas influências (FERRETI E SILVA, 2017).

A Educação é o coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades, que devem encarar de frente os problemas realizando o parto da sociedade mundial, ou seja, cabe a ela formar os alunos dentro dos moldes que se espera para essa sociedade. Além de responsabilizar a educação, ele acaba por estabelecer os princípios neoliberais para serem ensinados (DELORS, 1998).

A este propósito, referimos a necessidade de caminhar para “Uma sociedade educativa”. É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar este aspecto da questão, e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer. A ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. É que, se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos até imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno. (DELORS, 1998, p. 18)

De acordo com a citação, a escola deve considerar a vida pessoal, a vida social e o saber fazer, enfatizando que acima do conhecimento a escola deve acentuar nos alunos o gosto e o prazer de aprender. Porém, o conteúdo da educação escolar deve ser o do saber elaborado, sistematizado, e não o saber do

---

<sup>3</sup> O relatório Delors é de 1996, porém, no Brasil, ele foi traduzido em 1998. Utilizamos aqui o documento traduzido no Brasil pelo MEC em 1998.

senso comum, que é adquirido independentemente da escola. Quando a escola não trabalha esse saber, deixa de cumprir sua função educativa (SAVIANI, 2016).

A escola deve viabilizar as condições de transmissão e assimilação do conhecimento escolar, levando os alunos a passarem do seu não domínio ao seu domínio. Portanto, o que foge dessa situação retira o sentido real da existência da escola e sua capacidade de ofertar aos alunos uma formação integral, que o permita compreender o mundo, alienando-o e condicionando-o às demandas neoliberais de mercado (SAVIANI, 2016).

A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998, p. 22)

O saber escolar possibilita a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado da cultura popular à cultura erudita, ou seja, o saber escolar promove novas formas de expressar os conteúdos do saber popular. Esse é o papel da escola democrática a todos: uma educação que possibilite aos dominados os saberes de seus dominantes para que eles se libertem. Porém, fica claro com a citação acima que não é essa a finalidade dos produtores do relatório Delors, que fala em prol dos interesses dos dominantes (SAVIANI, 2016).

Em 1998 temos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, documento que orientou a educação neste período, apresentando qual deveria ser o papel fundamental da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram dirigidos inicialmente pela LDBEM de 1996, desenvolvidos através do MEC, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com conclusão em 1999. Eles estão dispostos em três grandes grupos – os de ensino fundamental para o I e II ciclos (BRASIL, 1997), os de ensino fundamental para o III e IV ciclos (BRASIL, 1998), e os de ensino médio (BRASIL, 1999) –, o que resultou em uma amplificação desta lógica de discursos sobre mudanças em rumo ao progresso e às melhorias sociais.

Os PCN para o ensino fundamental e médio são resultados da busca por uma base nacional comum, nos respectivos níveis de ensino que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Decenal da



Educação (GALUCH e SFORNI, 2011). Eles são frutos das discussões que buscam atender à complexa de menção forjada nos anos de 1990 por causa do momento da construção da nova ordem social, marcada pela aceleração das mudanças sociais tecnológicas e culturais e de uma nova concepção de estado e de relações entre o global e o local.

No ano de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC) apresentou a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de 1ª a 4ª séries e, em 1998, foi apresentada a versão final dos PCNs para o ensino da 5ª à 8ª séries. O processo resultou na versão preliminar dos Parâmetros teve início antes da posse (do primeiro mandato) do na época Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Já no final do ano de 1994, a futura equipe da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, teria promovido discussões entre estudiosos da educação brasileira e representantes de alguns países que recentemente havia realizado reformas curriculares, sobre a ideia de estabelecer um currículo nacional para o Brasil. (VELLOSO, 2012, p. 101)

Os PCN representam uma reforma considerada essencial para a capacitação de alunos para serem futuros trabalhadores, indo de encontro com os princípios da declaração mundial sobre educação para todos, cujas diretrizes foram traduzidas no plano decenal de educação em 1993.

Essa reforma tinha por objetivo uma educação que atendesse às exigências pós-modernas de globalização e do processo produtivo que exige inovações e competitividade das empresas e requisitam um trabalhador preparado para atender a essas demandas. Espera-se que os trabalhadores sejam preparados para aceitarem as novas configurações das relações sociais, ou seja, para entenderem como natural que alguns enriqueçam, que outros sejam trabalhadores, outros fiquem desempregados à espera de oportunidade e outros sejam excluídos dessa sociedade (GALUCH e SFORNI, 2011).

Os organismos internacionais, mediante o perigo da desestabilidade social, querem uma formação para aqueles que irão ingressar no mundo do trabalho. Para aqueles que ficaram à margem, visam evitar conflitos. Tais necessidades são expressas no relatório de Jaques Delors e são encaradas como desafios para a educação na atualidade, ou seja, ser trabalhador e ser cidadão. O relatório Delors está a serviço da coesão social, e espera que a educação tenha como papel ajudar os grupos sociais, os sujeitos e os países “a buscarem o ‘querer viver juntos’, mesmo que os laços sociais estejam rompidos” e com a presença da desigualdade

social:

O relatório destaca que essa perspectiva de formação deve inspirar e orientar as formas educativas, tanto na elaboração de programas como na definição de políticas pedagógicas. Isso aconteceu com as políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, mediante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – (Lei nº 9.394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais essas concepções foram claramente incorporadas. (GALUCH e SFORNI, 2011, p. 60)

Os objetivos do relatório Delors se fazem presentes nos PCN, porém seus efeitos norteadores são confrontados pelo diálogo dos elaboradores com as pedagogias críticas que estavam presentes no cenário educacional desde 1980, com a pedagogia crítico social dos conteúdos e com a pedagogia histórico crítica. Isso fez as ideias de adaptação do sujeito às necessidades do capital não estarem tão explícitas, pois essas pedagogias se fundamentavam nos pressupostos do materialismo histórico. Alguns dos termos dessa teoria foram apropriados pelo documento, mas seus significados foram reconfigurados, adaptando-se às políticas internacionais.

O Ministério da Educação brasileiro coordenou as ações de elaboração dos PCN, mas sua escrita foi dinâmica com base no diálogo e troca de ideia de professores universitários. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto legislação, servem como base para a elaboração de currículos no território nacional brasileiro (MONTEIRO, 2021).

Os PCN do ensino fundamental são diretrizes de alcance nacional com base nos conteúdos disciplinares avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As escolas acabam por conceber o documento como regimento a ser seguido para atingirem os padrões de desempenho esperados nas avaliações, o que resulta no engessamento do trabalho docente.

No início do documento é possível identificar que ele foi elaborado e divulgado sob influência do relatório Delors, defendendo seus princípios com base no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, que são demandas da sociedade neoliberal.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela

excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p.5)

O aprender a aprender dos PCN gera nos alunos comportamentos flexíveis para se adequarem passivamente em uma sociedade que não garante suas necessidades básicas de sobrevivência, ou seja, adequa os alunos à lógica do neoliberalismo (SAVIANI, 2013). Vale ressaltar que o lema aprender a aprender está presente no documento do relatório Jaques Delors que serviu de guia para a educação mundial do século XXI e definiu a direção da política do Estado através dos PCN.

Os PCN do ensino fundamental visam o “[...] Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes os valores” (BRASIL,1997, p. 15). O documento também afirma que “[...] trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional [...]” (BRASIL, 1997, p. 28).

A busca pela introdução da “pedagogia das competências” ocorreu em prol do objetivo de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao modelo social que surgiu com a reorganização da produção do capital. Nas empresas temos a substituição do termo qualificação por competências, e nas escolas procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, com a intenção de formar indivíduos mais produtivos (SAVIANI, 2013).

O ensino voltado para as competências e habilidades ganhou espaço por meio dos PCN, que traziam nas entrelinhas o objetivo de reestruturação do ensino para auxiliar na expansão do capital, formando pessoas competentes e com habilidades presentes nas demandas do mercado de trabalho (BRANCO et al, 2019).

Os PCN do ensino médio mostram que “[...] o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessidades à inserção no processo

produtivo” (BRASIL, 2000, p. 12).

“[...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela Constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2000, p. 75).

Fica explícito que a intenção é formar indivíduos preparados para se adaptarem com facilidade ao sistema produtivo. O ensino passa a ser baseado em competências e habilidades, deixando de lado os conteúdos sistematizados produzidos no decorrer da história.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental têm por objetivo a superação da história a serviço da aceitação das desigualdades e da visão da história dos heróis (MACEDO, 2009). Com base nessa proposta, os conteúdos de história foram organizados em “eixos temáticos”. No terceiro ciclo, que corresponde a 5ª e 6ª séries, o eixo colocado é “História das relações sociais da cultura e do trabalho”. No quarto ciclo (7ª e 8ª series), o eixo é “História das representações e das relações de poder” (BRASIL, 1999).

A lógica de organização do ensino de história em eixos temáticos, nos PCN, é uma evidência da influência das novas tendências historiográficas, especialmente da nova história cultural (MACEDO NETO, 2009). Na seção de caracterização da área de história no ensino fundamental é apresentada a história do ensino de história no Brasil, visando mostrar ao professor que ele precisa se posicionar e deixar explícito que o ensino de história possui o papel de forjar identidades por incorporar a reflexão sobre a forma como os indivíduos atuam nas relações pessoais e sociais (Brasil, 1999).

Na intenção de auxiliar o professor na reflexão sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepções de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares, apresenta-se na sequência um histórico da área no Brasil sem pretender esgotar o seu elenco de problemáticas. Esse histórico pretende contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações. (BRASIL, 1998, p. 19).

Essa afirmação mostra a intenção do documento de levar o professor a refletir sobre a sua atuação, sobre a natureza da produção do conhecimento histórico, a elaboração e as metamorfoses dessas disciplinas no contexto educacional brasileiro (MONTEIRO, 2021).

O aprender a ensinar história, nos PCN, se desenvolve a partir da tríade que envolve uma seleção de conteúdos e métodos para estabelecer relações com o conhecimento histórico e o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 1998).

O professor é responsável por possibilitar a aprendizagem, apoiando os alunos na busca e na construção do saber. Isso se daria por meio da criatividade, do diálogo, dando significado, estabelecendo nexos com a realidade, pois o ensino de história auxilia na formação dos cidadãos participativos da sociedade política com atitudes críticas.

O fundamento regente orientador do documento possui uma proposta relativamente flexível, possibilitando ao professor uma autonomia na práxis escolar, mostrando uma essência que visa desenvolver nos alunos autonomia intelectual, pensamento crítico, interação e cooperação, com destaque para a necessidade de respeito à diversidade (MONTEIRO, 2021).

Embora os PCN estejam alinhados às demandas não liberais, eles não tiveram êxito em se afirmar como um documento normativo para a educação básica, por não serem obrigatórios e por terem sido elaborados e instituídos sobre muitas críticas vindas principalmente dos educadores.

### **3.2 Contexto Histórico da Criação da Base Nacional Comum Curricular**

A criação da BNCC teve início com o governo do Partido dos Trabalhadores, no ano de 2003. A política adotada nesse governo foi a da justiça social, com equilíbrio entre investimento e consumo através de políticas sociais, para compensar a fragilidade no setor econômico-social. Em relação à educação, seguiu o objetivo do governo anterior de universalizar a educação básica e ampliar a oferta do nível médio (FONSECA, 2009).

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) estendeu os recursos da educação que vinham do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao

Magistério (FUNDEF) para o ensino médio. No entanto, o governo de Lula foi na direção contrária ao governo FHC, que seguia um viés economicista. O Plano Plurianual de 2003-2004 expressou uma tentativa social mais acentuada, com a intenção de corrigir a desigualdade histórica entre regiões, pessoas, gêneros e raças (FONSECA, 2009).

Lula reverteu muitas das políticas educacionais do governo anterior, inclusive cancelando muitos programas educacionais patrocinados pelo Banco Mundial. De acordo com Fonseca (2009), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com trinta metas que visavam o enfrentamento de desafios da qualidade da educação, onde dezessete se referiam ao ensino básico (TARLAU e MOELLER, 2020).

O contexto neoliberal causou a redução de investimento do Estado na educação pública, e os ataques ideológicos a ela em diversos contextos globais abriram o caminho para o crescimento da influência de fundações privadas e corporativas, que carregam a promessa de investimento direto em escolas e no desenvolvimento de produtos e tecnologias educacionais, tornando a educação um espaço para expansão da lógica de mercado e aumento de lucro de corporações (TARLAU E MOELLER, 2020).

Embora o ano de 2002 tivesse como marco político a vitória eleitoral do governo Lula, como já foi apresentado acima, esse também foi o ano de criação da Fundação Lemann, através de Jorge Paulo, que, após a fusão da Brahma e da Antártica e outras iniciativas do mundo dos negócios no começo de 2000, tornou-se um empresário de padrão Internacional, o que exigia socialmente dele ter uma fundação. No entanto, a fundação e o governo de Lula percorreram caminhos distintos, pois ela investiu nos programas educacionais do FHC, inclusive colocou como conselheiro o ex-ministro da educação do governo anterior, Paulo Renato. Nesse início, a entidade visava a melhoria da metodologia gerencial na educação, cujo objetivo é a cultura de avaliação de resultados. Enquanto o governo de Lula visava oportunizar acesso a um ensino que corrigisse as desigualdades históricas (TARLAU E MOELLER, 2020).

Visando fazer a diferença no terceiro setor (organizações sem fins lucrativos), entre os anos de 2010 e 2013, o caráter da fundação começou a mudar através de uma nova equipe que desenvolveu uma agenda para dialogar com as

políticas públicas (TARLAU E MOELLER, 2020).

Com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira, a Fundação Lemann começou a buscar uma nova iniciativa de política pública “baseada em evidências”, que poderia ter um impacto nacional e de longo alcance. A Base Nacional Comum Curricular logo se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann. (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 565)

Após os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Currículo em Movimento dos anos de 2008 a 2010 buscou melhorar a qualidade da educação básica através do desenvolvimento do currículo do ensino infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, já se falando uma Base Nacional Comum.

b) Base Nacional Comum: refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art. 15 indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental. (BRASIL, 2008, p. 6)

A melhoria contida na apresentação do documento segue os padrões de qualidade apresentados pelo Relatório Delors, que também dão preferência para conteúdos cujos padrões são estipulados pela avaliação externa que é formulada a partir dos princípios neoliberais.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre 28 de março e 1 de abril de 2010, com o respaldo de especialistas, realizou o debate e produziu um documento apontando a necessidade de criação da Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação, mostrando que a educação requer a garantia de diretrizes educacionais comuns para todo o território nacional.

Portanto, a construção de um sistema nacional de educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas

públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da 22 regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e regulamentador do ensino público e privado e financiador dos sistemas de ensino públicos (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um. Em tal sistema, os conselhos nacionais, estaduais, do Distrito Federal e municipais, com gestão democrática, são fundamentais para a supervisão e manutenção das finalidades, diretrizes e estratégias comuns. (BRASIL 2010, p. 21 e 22)

Em 13 de julho de 2010, a Resolução nº 4 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNS) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas do sistema de ensino, visando atender às demandas para a construção de um sistema nacional de educação.

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 1)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos ficaram claras na Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, no qual são apresentados os objetivos das propostas curriculares:

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: 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, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; 2 III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010, p. 2-3)



Desde 2010, a Fundação Lemann já realizava discussões sobre a importância do desenvolvimento de um currículo nacional, e em 2013 começou a organização e a disponibilização de recursos para o desenvolvimento do movimento pela base nacional comum com o discurso de fortalecer o Brasil para o século XXI (TARLAU E MOELLER, 2020). Em abril de 2013 foi realizado um seminário na Universidade de Yale, nos Estados Unidos da América (EUA), onde ocorreram discussões sobre o desenvolvimento de políticas educacionais na educação fundamental e sobre o desenvolvimento de padrão curricular comum. Desse evento participaram funcionários governamentais, secretário da educação, funcionários do Ministério da educação (MEC) e representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) (TARLAU E MOELLER, 2020). Promoveu-se, assim, o início da discussão sobre a BNCC no Brasil, nome até então desconhecido, pois as discussões locais utilizavam o termo currículo, e a ideia de um *common core* surgiu nos EUA. Essa é versão apresentada pela fundação, no entanto, como vimos acima, esse nome já aparece nos PCN.

Com o objetivo de defender a criação da BNCC no Brasil, foi criado o “Movimento pela base nacional comum”, por saberem que seria complicado lidar com o governo do PT de centro-esquerda, conforme afirmam Tarlau e Moeller (2020).

Depois do seminário de abril de 2013, a primeira providência da Fundação Lemann foi solidificar a ideia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um objetivo legislativo brasileiro oficial. Havia uma oportunidade imediata para fazer isso, pois o governo brasileiro estava terminando seu Plano Nacional de Educação (PNE), cuja aprovação era prevista para o ano seguinte. O PNE delinea os objetivos educacionais brasileiros e é aprovado a cada dez anos. As discussões sobre esse novo PNE vinham ocorrendo desde 2011 num grupo diverso de organizações da sociedade civil, agências governamentais e membros da comunidade em geral. A Fundação Lemann ajudou a organizar uma série de eventos em 2013 com os participantes do seminário em Yale para promover a ideia da BNCC entre altos funcionários governamentais. Em junho, por exemplo, todos os participantes daquele encontro foram convidados a participar do “Seminário Internacional da Educação Básica: conhecimento e currículo”, organizado por um deles, Raimundo Feitosa, então presidente do Conselho de Educação Básica, que integra o CNE. (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 569)

Outro fator é que a organização Todos Pela Educação, que fazia parte do movimento pela base, teve 52 emendas aprovadas do total de 54 emendas

apresentadas ao Plano Nacional de Educação de 2014. Isso aumentou o impulso do movimento pela base, que recebeu o prazo de junho de 2016 para ser feita e encaminhada para o CNE (TARLAU E MOELLER, 2020).

Mas o fato de que esse prazo estava inscrito na legislação não significava necessariamente que ele seria apoiado. Ao contrário, o PNE 2014 tinha muitos objetivos de política pública que provavelmente não seriam aprovados. Por exemplo: um aumento substancial nos salários dos professores, que muitos governadores recusavam-se a honrar. Não obstante, depois que a BNCC se tornou parte integral do PNE, a campanha do Movimento pela Base relaxou. Agora era só questão de pressionar o governo para agir de acordo com sua própria lei. Em outras palavras, o PNE tornou-se uma ferramenta importante para a estratégia política da Fundação Lemann. No seu Relatório Anual de 2014, a Fundação Lemann fala abertamente de seu papel no apoio à BNCC: (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 569)

No ano de 2014, ocorreu a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou no documento orientador para o processo de mobilização para elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

O Documento-Referência da Conae/2014, dando continuidade às deliberações da Conae/2010, para a qual confluíram as lutas históricas e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo, na 12ª garantia da educação como bem público e direito social, buscou orientar a formulação das políticas de Estado para a educação nacional em duas dimensões: dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino; e das responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, DF e municípios), tendo por princípios a garantia da participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração. Essas indicações contribuirão para o planejamento e organicidade das políticas, especialmente na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de educação dos estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2014, p. 11-12)

Como consequência da proposta do documento da Conae 2014, de 17 a 19 de junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional, que reuniu assessores e especialistas dispostos a participar do processo de elaboração da base, o que representou um importante marco nesse processo. A Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 instituiu a Comissão Especialista para Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 2º É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2015, p.16 Seção 1)

No início do segundo mandato de Dilma, em 2014, a presidente escolheu Ciro Gomes, do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), como ministro da Educação. Ele era de Sobral, município famoso por causa de seu currículo, e o então ministro chamou para secretário Manuel Palácios, que tinha conhecidos na área de educação porque era do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) na Universidade de Juiz de Fora (UFJF). Esse novo grupo, tido como tecnocratas, auxiliaram o movimento pela base ao persuadir o governo federal a aceitar as ideias deles. Mesmo com as trocas de ministros, Palácios permaneceu na Secretaria, possibilitando o Progresso da redação da BNCC (TARLAU E MOELLER, 2020).

Palácios criou 29 equipes de especialistas de 116 universidades para escrever a BNCC. Conversamos com quatro professores que integravam as equipes “especialistas” contratadas pelo MEC, um dos quais renunciou um ano depois. Ricardo e Sebastião, professores de uma grande, prestigiada universidade católica, foram contratados no começo de 2015. Ambos ouviram falar pela primeira vez da BNCC quando ela se tornou um objetivo do PNE de 2014. (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 572)

Com muitas conturbações políticas e técnicas, com envolvimento de diversos grupos como CONSED, UNDIME, Departamento de Currículo e Educação Integral da Secretaria de Educação do MEC, 29 grupos de especialistas e 15 professores que coordenavam esse grupo, a primeira versão da BNCC foi publicada no dia 16 de setembro de 2015. De 2 a 15 de dezembro de 2015 ocorreu o chamado dia D nas escolas de todo o Brasil, que proporcionou um momento de discussão sobre o documento preliminar (TARLAU E MOELLER, 2020). Porém, o documento foi criticado tanto pelos conservadores como pelos progressistas. A direita viu a BNCC como um documento radical e ideológico, e o grupo Escola Sem Partido criticou a influência dos partidos de esquerda na educação. As organizações progressistas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criticaram o ato de ter sido ignorada toda a história de debate sobre o currículo na academia brasileira (TARLAU E MOELLER,

2020).

Após essa repercussão, o MEC abriu uma consulta pública online, que contou com a participação de 300 mil pessoas. As contribuições foram analisadas por professores da Universidade de Brasília (UnB), que produziram um relatório. Tinham o propósito de que esse relatório fosse considerado na segunda versão da BNCC, o que infelizmente não ocorreu, pois, as falas dos especialistas nem sempre foram respeitadas. Em 3 de maio de 2016 temos a 2ª versão da BNCC disponibilizada, que deu base para a redação da terceira versão de forma colaborativa (TARLAU E MOELLER, 2020). No entanto, a elaboração da BNCC ocorreu em meio às sérias crises políticas de 2015 e 2016, embora ela tenha sido a única política pública que manteve apoio multipartidário, o que acaba revelando que é estratégia da Fundação Lemann reunir gente com vários interesses e possibilitar uma ampla participação da sociedade civil, e que deu certo, segundo Tarlau e Moeller (2020).

Quando a segunda versão da BNCC foi publicada em maio de 2016, a instabilidade política brasileira estava no seu apogeu. Em 17 de abril, o Congresso aprovava a abertura de um processo para destituir Dilma. Logo depois, em maio, Dilma precisou deixar a Presidência da República e o Vice-Presidente Michel Temer assumiu. Temer era membro de um partido tradicionalmente “camaleônico”, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), famoso por alternar suas lealdades com base em grosseiros cálculos políticos. Embora estivesse aliado ao PT desde 2006, quando a crise surgiu e o apoio popular ao PT desabou, o PMDB decidiu unir-se ao PSDB, mais coerente e conservador ideologicamente. Mesmo antes da destituição oficial de Dilma, Temer despediu todo o gabinete e apontou um ministério de homens brancos com uma orientação política muito mais à direita. (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 585)

A partir desse momento, Mendonça Filho do Partido Democratas (DEM), de linhagem conservadora com origem na Arena, partido criado pela ditadura civil-militar de 1964-1985, passou a ser o ministro da Educação, porém quem tomava de fato as decisões no MEC era a nova secretária executiva do ministério, Maria Helena Guimarães de Castro, que pertencia ao PSDB Paulista (TARLAU E MOELLER, 2020).

Apesar de todo o alinhamento ideológico potencial, todo mundo no Movimento pela Base, inclusive altos funcionários da Fundação Lemann, estava incerto sobre como esses grandes terremotos políticos afetariam o processo de redação e aprovação da BNCC. Mesmo assim, o Movimento teve a presença de espírito de agir antes que Dilma saísse do cargo.

Assim que o MEC publicou a segunda versão da Base, o ministro Aloízio Mercadante e o secretário de Educação Básica, Manuel Palácios, “entregaram” o documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O objetivo era tirar a BNCC do controle do MEC e transferir esse controle para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esses conselhos poderiam encarregar-se de organizar seminários em cada estado brasileiro, o que permitiria o encontro de centenas de professores por dois dias para avaliar a segunda versão da BNCC. Esses 27 seminários ocorreram rapidamente, entre junho e agosto de 2016, a despeito de alguns dos maiores abalos na história política do Brasil. (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 585)

Após a finalização dos seminários estaduais, representantes do CONSED e da UNDIME tiveram a função de sintetizar todas as sugestões num único documento e entregar ao MEC em setembro de 2016. A fundação Lemann promoveu a tradução do documento para o inglês e enviou a especialistas em currículos da Austrália e dos EUA. Após a devolutiva desses profissionais a secretária do MEC fez a indicação de uma pequena equipe de especialistas para escrever a terceira versão da BNCC (TARLAU E MOELLER, 2020).

Embora a Fundação Lemann e o Movimento pela Base tenham tido menos participação direta no processo de redação da versão final da BNCC, as duas entidades continuaram a monitorar esse processo e a manter encontros com altos funcionários do MEC. A equipe da fundação recebeu, por exemplo, cópias da terceira versão da BNCC antes de sua publicação e enviou essas cópias a especialistas de universidades brasileiras (ou a especialistas brasileiros em universidades estrangeiras) para análise crítica, desempenhando novamente o papel de “apoio” ao ministério. O fato de que uma fundação privada teve acesso a um documento governamental, antes de quaisquer outras organizações da chamada sociedade civil, confirma a extensão da presença e do poder da Fundação Lemann dentro do Estado brasileiro. (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 591)

A versão final foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo MEC em abril de 2017. O CNE elaborou o parecer e o projeto de resolução que foram encaminhados ao MEC. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho.

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2017, p. 146 Seção 1)

A orientação para o processo de implantação da BNCC foi apresentada pela CNE através da Resolução CNE/ P nº 2, de dezembro de 2017.

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017, p. 4)

Para compreensão dos impactos na educação básica brasileira após sua implantação, os educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental em 6 de abril de 2018. Em 5 de abril foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2018, p. 1)

A terceira versão da BNCC possui mais características das iniciativas curriculares do governo do PSDB nos anos de 1990 do que das versões desenvolvidas na época do governo do PT. Uma das diferenças da segunda para a terceira versão foi que, na segunda, não se falava em competências por causa da compreensão ideológica de que essa palavra se refere à produção industrial e que educação que tem por função formar o ser humano de forma integral e não apenas um trabalhador; já na terceira versão, sob a influência do partido do PSDB de ideologia neoliberal, o carro chefe é são as palavras competências e habilidades (TARLAU E MOELLER, 2020).

### 3.3 Trajetória Histórica do Ensino de História

O processo de transformação da história em disciplina escolar iniciou no século XVIII, na França, momento em que a sociedade francesa vivia transformações e revoluções. Uma das lutas da burguesia era pela educação pública, leiga, obrigatória e gratuita. Porém, é no século XIX que a história se torna uma disciplina escolar autônoma, entre os movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas (SCHMIDT E CAINELLI, 2004).

Esse movimento levou ao positivismo, que acabou por estabelecer, para a história, o seu campo de atuação e seu método.

Esta atomização do objeto histórico unificou duas tradições do século XVIII – uma do discurso enciclopédico (da histórica filosófica), que vinha elaborando uma doutrina do progresso, e outra, a da elaboração metodológica -, conjunto de saberes específicos e de instrumentos técnicos – que o século XIX remodelou, de maneira mais orgânica, pela adoção do método científico, dado pela concepção positivista que adotando a linguagem das ciências naturais, estabeleceu um novo sentido da história: “Esse sentido constituiu ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas ideias que se instala a ‘revolução’ positivista: dá-lhes, as duas, a benção da ciência. A história dali em diante já tem o seu campo e os seu método. Torna-se, sob os dois aspectos, a pedagogia central do cidadão.” (NADAI, 1993, p. 145)

O Método Francês do século XIX tinha por foco a memorização dos fatos em ordem cronológica, com referência na construção dos estados-nações e a importância dos valores morais e cívicos. Tinha por estratégia de ensino aulas expositivas, apoio de livros didáticos e estímulo a decoreba de datas, fatos e nomes. Ele foi chamado de método tradicional.

No Brasil, a constituição da história como disciplina de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. (NADAI, 1993, p. 145).

Em sua trajetória, o ensino de história percorreu vários caminhos, e seu início é marcado pela ação dos jesuítas nas primeiras escolas elementares brasileiras, onde se utilizavam de textos históricos bíblicos para se ensinar a ler e escrever.

O ensino de história sempre esteve presente nas escolas primárias brasileiras, variando de importância no decorrer do tempo. De início, foi encarregado apenas de auxiliar a alfabetização, porém, na medida em que se expandia esse nível de escolarização, a partir do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na busca por forjar uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou e continua presente na organização curricular do século XXI (BITTENCOURT, 2009).

No Brasil, sua constituição como disciplina foi no século XIX. No entanto, teve de percorrer vários caminhos, numa trajetória plural com um difícil mapeamento. Com sua implantação no Colégio Dom Pedro II, a disciplina se manteve com diversos parâmetros de história e de tendências historiográficas.

Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da civilização. A história pátria surgiu como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas. (NADAI, 1993, p. 146)

A inclusão da disciplina no Colégio Pedro II ocorreu em 1837. Embora o nível secundário tenha sofrido transformações constantes do século XIX ao atual, a história permaneceu como ensino obrigatório, fazendo parte dos currículos das humanidades clássicas como os currículos científicos. Nessa trajetória, os conteúdos selecionados e os métodos mudaram constantemente, mas sem deixar de estar a serviço da constituição da identidade nacional (BITTENCOURT, 2009).

A História, tanto nas escolas públicas como confessionais do século XIX, integrava o currículo denominado de “humanismo clássico”, o qual se assentava no estudo das línguas, com destaque para o latim, e tinha os textos da literatura clássica da Antiguidade como modelo e padrão Cultural. O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriram marcas de pertença a uma elite. Assim o estudo do Latim não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servia para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse



expressões características de um grupo social diferenciado do povo iletrado. (BITTENCOURT, 2009, p. 77-8)

As disciplinas eram organizadas para atender aos objetivos sociais e de formação de valores. O Colégio Pedro II servia de modelo programático para os outros colégios do mesmo nível no Brasil. O modelo adotado pelo colégio era baseado no padrão francês: História Geral, dividida em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e, em 1850, com sua criação, a História Contemporânea. Além da história profana, a história Sagrada fazia parte do programa no Império. A História do Brasil surgiu como disciplina autônoma nos anos finais do século XIX (BITTENCOURT, 2009).

Os historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) forneceram no decorrer do século XIX as bases da história nacional dividida em períodos definidos pela ação política. A História do Brasil, tanto nos programas curriculares, quanto nos manuais tinha o mesmo objetivo de complementar a configuração de uma identidade nacional. A história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo o centro ou o berço da Nação (BITTENCOURT, 2009).

Embora a história da Europa fosse a principal referência dos conteúdos ensinados na disciplina de história, no ano de 1860, as escolas primárias e secundárias passaram a sistematizar e incluir em seus currículos a história nacional. É no período republicano que recai sobre a disciplina de História a responsabilidade de formar cidadão. Mediante essa situação, os principais conteúdos de história do Brasil tinham por função a formação da nacionalidade.

No final do século XIX, grupos sociais interessados na modernização do país, segundo o modelo capitalista industrial e imperialista, começaram a questionar o currículo humanístico. Esses grupos elitizados, com base nos debates entre utilitaristas e humanistas no século XIX, acentuavam a necessidade de introduzir as ciências da natureza para a formação das novas gerações, visando uma nova formação intelectual, voltada para a configuração de um novo modelo de elite. Durante o século XX, ocorreram vários debates em torno desse novo currículo e do grupo social que esse visava atender (BITTENCOURT, 2009).

Nas primeiras décadas do século XX acabou por prevalecer um amálgama entre as disciplinas científicas e as provenientes da tradição

clássica, formando o que André Chervel denomina de *humanidades científica*. (BITTENCOURT, 2004, p. 80)

A história integrou-se nesse currículo sem maiores problemas. O objetivo da disciplina continuava associado à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas, com uma função pedagógica explícita em relação à formação política desta elite (BITTENCOURT, 2009).

A História da Civilização, com os quatro grandes períodos é separada definitivamente da História Sagrada, transformou-se no eixo explicativo da história escolar. Os pressupostos iluministas foram os vencedores de uma concepção de história, fortalecendo a ideia da racionalidade do homem e tendo o Estado-nação como agente principal da civilização moderna. A cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco. (BITTENCOURT, 2004, p. 80)

A História de Civilização e a do Brasil estavam destinadas à formação da cidadania e da moral cívica. O objetivo central era a formação do cidadão político, no caso do Brasil o homem com direito de votar. A História do Brasil estaria destinada a ensinar os alunos da elite a conduzir a Nação ao progresso, que levaria ao seu destino de “grande nação” (BITTENCOURT, 2009).

No entanto, a história do Brasil continuava como um apêndice da História da Europa. Foi apenas com a Lei 4.244 de 1942, sob o ministério de Gustavo Capanema, que a História do Brasil passou a ter mais espaço, com uma carga horária maior. E a história da América passou a ter uma série mais dedicada ao seu ensino, como explicado abaixo:

A História, nesse contexto, tinha por objetivo apresentar e difundir “elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religioso, literários, artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização”; ou seja, servia para formação de uma “cultura geral e erudita”. (BITTENCOURT, 2004, p. 82)

Esse modelo de ensino não fornecia autonomia intelectual para os alunos poderem enfrentar os desafios do setor empresarial e político do desenvolvimento, que visava o crescimento industrial tecnológico. No ano de 1934, foram criados curso para a formação do corpo docente, e havia o diálogo entre ensino e pesquisa. Os docentes da década de 1950 e 1960 criticaram esse ensino e laçaram novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino.

No contexto da Ditadura Militar, a partir da lei n. 5.692/71, História e Geografia transformaram-se em Estudos Sociais. Para restringir o ensino sobre a sociedade e reduzir o número de docentes, o conteúdo de história específico foi destinado ao antigo segundo grau, e concepção e conteúdo da história continuavam atrelados ao ensino tradicional.

Além dos Estudos Sociais, a História teve de competir com Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Essa disciplina era um apanhado leve de História e Geografia, com um caráter dogmático destinado ao oitavo ano do primeiro grau (BITTENCOURT, 2009).

Na década de 1990, o ensino de história foi objeto de debates e vários estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, por meio de livros e artigos especializados. Um dos questionamentos feitos foi em cima das propostas curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de ensino. Outro ponto foi a reprodução do conhecimento histórico na escola fundamental e média. Além desses estudos, também foram realizados congressos, simpósios e encontros, visando a discussão em torno do ensino de história, e um dos objetivos era o entendimento da disciplina histórica de forma autônoma (SCHMIDT E CAINELLI, 2004).

A reconquista da disciplina histórica como representante de conhecimento específico e autônomo ampliou as tentativas que vinham sendo feitas, por historiadores, de incluir, nas discussões acadêmicas, a problemática do ensino de História. (SCHMIDT & CAINELI, 2004, p. 11-12)

No ensino tradicional, existia a preocupação em estudar fatos, com neutralidade do historiador e da explicação histórica, sendo também valorizada a história dos fatos políticos e da história como produto da ação de indivíduos, heróis. Para o ensino tradicional, a história é a ciência que estuda exclusivamente o passado (SCHMIDT & CAINELI, 2004).

A metodologia usada nesse modelo tradicional é formal e abstrata, não estabelecendo relação com a vida dos alunos. Os conteúdos não possuem a preocupação de desenvolver a criticidade. Ocorre uso contínuo do ponto de vista do texto sobre o conteúdo, utiliza-se questionário, testes de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem preenchidas. O Ensino de Estudos sociais traz um apanhado superficial das ciências sociais, História, Geografia, Antropologia e Sociologia, mantendo o método tradicional. O objetivo de ensino é o estudo das

sociedades no decorrer do tempo. A metodologia é baseada no ensino por atividades, e dá ênfase aos trabalhos de pesquisa em grupos.

Com o fim da ditadura militar, na década de 1990, ocorreram restaurações curriculares em vários estados brasileiros, que resultaram das reformas curriculares que contou com a participação de professores contrários a organização do sistema educacional dos anos anteriores, que ganham credibilidade, onde muitos eventos, palestras e consultas foram realizadas com o objetivo de torna a educação um espaço da cidadania. “[...] É neste ambiente de luta pela escola pública, de qualidade e democrática que a questão em torno dos conteúdos, metodologias e organização da escola tomam certo fôlego” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 57).

O principal marco foi a proposta de colocar professor e aluno como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando assim o ensino tradicional. Dessa forma, foi travado um combate contra o ensino factual. Durante os anos de 1980, ocorreram debates nos quais se questionava o retorno da disciplina de história, visando um ensino crítico, com base em discussões relacionadas com o cotidiano do aluno, em que o objetivo principal era colocar o aluno na posição de sujeito do conhecimento histórico e não como mero receptor de um conhecimento moldado pelos heróis do livro didático (SCHMIDT & CAINELI, 2004).

Em 1990, o ensino de história se deparou com a crise da História e seus novos paradigmas teóricos. Devido às transformações sociais, foram propostas novas mudanças nos currículos, com a meta de incorporar ao ensino produções historiográficas que contribuíssem com maiores significados para a sociedade contemporânea. Devido à necessidade de adequação dos currículos ao mundo contemporâneo, no dia 20 de dezembro de 1996 foi decretada a Lei n.9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual estabeleceu competência da União, do Distrito Federal e dos municípios o estabelecimento de novas diretrizes para organização dos currículos e seu conteúdo mínimo. Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o primeiro e o segundo ciclo da escola fundamental, e, em 1998, para o terceiro e o quarto ciclo (SCHMIDT & CAINELI, 2004).

Na área de história, os PCN trouxeram a proposta de transformação dos conteúdos organizados em forma linear para eixos temáticos, com a justificativa de

superar a história baseada na cronologia. Também foi proposta a incorporação de novas perspectivas historiográficas e metodologias de ensino. Duas principais contribuições foram a ênfase na busca de novas formas de avaliação, e o trabalho menos expositivo, com mais participação, no qual o professor passa a ser um mediador, estabelecendo em suas avaliações um trabalho contínuo, privilegiando o saber como um processo e não como um produto para ser medido na prova. Porém, as propostas sugeridas pelos PCN foram objetos de debates com fortes críticas feitas por representantes das universidades, professores e pesquisadores da Associação Nacional de História (ANPUH) (SCHMIDT & CAINELI, 2004).

Atualmente, o ensino de história está baseado em um currículo cuja metodologia é pautada em habilidades e competências. É com base nisso que a próxima etapa apresenta como foi a elaboração da BNCC de história.

### **3.3 Percurso da Elaboração da BNCC de História.**

No início do processo de elaboração da BNCC, em 2015, após a publicação da portaria 592/2015, o componente curricular de história começou a ser elaborado em meio a um contexto de conflito, que é inerente a elaborações de um currículo. Um dos problemas em relação à elaboração do currículo de história, apontado pelos autores, foi a disputa de interesses entre os próprios historiadores, que acabaram se pautando nos conteúdos que deveriam ou não estar presentes nesse currículo. Muitos defendiam a visão eurocêntrica do passado com base no positivismo (BARBOSA, LASTÓRIA E CARNIEL, 2019).

Essa disputa ocorreu por causa da ameaça da diminuição de participação de áreas como a de história antiga e medieval. Ele aponta que as discussões da ANPUH-RJ apresentaram uma oposição de opinião entre historiadores, focados no conhecimento histórico apenas, e os que são focados no ensino de história (MORENO, 2016).

Outro ponto crítico exposto por Moreno (2016) foi a disputa ideológica do contexto em que a primeira versão da BNCC, aberta para consulta pública em setembro de 2015, cujo texto de história foi barrado pelo ministro Renato Janine Ribeiro, que explicou ter discordado de seus encaminhamentos e pontuou que o texto não deveria desembarcar para a ideologia.

Além dessas questões presentes na primeira versão que se arrastaram no transcorrer de todo o processo de elaboração da base de História, o golpe civil, político e jurídico, que culminou no impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff de cumprir até o fim o seu mandato, possibilitou a chegada de Michel Temer à presidência. Este realizou a troca da equipe redatora da BNCC de História (BARBOSA, LASTÓRIA E CARNIEL, 2019).

Em decorrência, ocorreu a troca da equipe que redigia a BNCC e que, na ocasião, gerou, no componente curricular de História, um grande número de críticas. A versão final da BNCC para o Ensino Fundamental foi sancionada, sob muitas manifestações contrárias de entidades, pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, enquanto a do Ensino Médio somente foi aprovada pelo CNE, em 04 de dezembro de 2018. (BARBOSA, LASTÓRIA E CARNIEL, 2019, p. 516)

Na segunda versão, onde ainda tínhamos o governo do PT, o foco eram as questões de gênero etnia e cultura. Era um currículo com base nas realidades locais, e na terceira versão essas questões foram enfraquecidas. Com isso, temos um currículo com base em competências e habilidades, como citada na segunda parte desta seção (TARLAU E MOELLER, 2020).

A versão oficial da BNCC de história mostra que o documento não é só resultado de interesses econômicos neoliberais, mas também de um arranjo de forças não homogêneas com viés direitistas, em um contexto de conturbações políticas e conflitos como disputas teóricas, políticas e educacionais (Barbosa, Lastória e Carniel, 2019).

Diante desse contexto, existiram muitas manifestações em relação à BNCC do ensino fundamental, sancionada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017. Como eixo central, estava a formação do aluno para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, e a reorganização curricular não conseguiu superar os velhos problemas educacionais. No entanto, a educação deve ser inerente ao viver do aluno, o que gera um questionamento tanto em relação à escola, quanto ao papel do professor. A disposição dos conteúdos para os anos finais do Ensino Fundamental está estruturada de modo a tornar o ensino de história em tábula rasa (Barbosa, Lastória e Carniel, 2019).

A Fundação Lemann teve um papel crucial no processo de redação e promoção da BNCC porque possuía recursos materiais, produção de

conhecimentos, poder da mídia e das redes formais e informais que auxiliaram no seu controle sobre esse processo. Com isso, é necessário levar em consideração que ela engessou o debate e o trabalho dos especialistas brasileiros, que tiveram que seguir as ideias vindas do exterior, possibilitando à Fundação formatar os caminhos e os objetivos da redação, tornando esse um processo técnico, em que as situações políticas foram representadas como problemas com soluções técnicas. Dessa forma, o Movimento Pela Base influenciou a formulação das políticas públicas, o que resultou em um currículo com vistas a qualificar a escola pública mediante o sentido de qualidade que a classe dominante atribui como necessária. Disso se tem em uma educação voltada para as necessidades do mercado, sem considerar o ensino humanístico (TARLAU E MOELLER, 2020).

## 4. ANÁLISE DA ESTRUTURA DA BNCC DE HISTÓRIA

Na seção anterior foi possível o entendimento do contexto histórico e dos marcos legais que fundamentam a BNCC de História. A partir de agora, com base no recorte da pesquisa, que é o oitavo ano do ensino fundamental, vamos analisar o documento com a finalidade de compreender sua organização, fundamentação pedagógica e estrutura.

### 4.1 Organização da BNCC do ensino fundamental

A versão final homologada da BNCC, com a inclusão do ensino médio em 2017, foi apresentada à sociedade como peça central no caminho em busca de uma aprendizagem de qualidade, está ligada à garantia do conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes brasileiros a partir do desenvolvimento integral das dez competências gerais para a educação básica. O objetivo consiste em apoiar as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

Esses princípios presentes na apresentação da BNCC vão ao encontro da fala presente no relatório Delors de 1998.

Em primeiro lugar, como dissemos, o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Fornece, por outro lado, às pessoas, ocasião de atualizarem os seus conhecimentos e possibilidades de promoção. (DELORS, 1998, p. 104-105)

No caso, a continuidade dos estudos está ligada ao processo de produção industrial de divisão do trabalho, o que Marx e Engels (2010) apontam como um ato de separação da sociedade em diversas famílias opostas umas das outras e com distribuição desigual. Já no início do referido documento fica claro que o ensino de qualidade ali presente tem por objetivo ofertar uma educação que condicione os



jovens a se adequarem às necessidades do mercado de trabalho, e ao mesmo tempo a viverem em uma sociedade desigual. Isso também é reforçado no relatório Delors, como se observa na citação acima, mostrando a necessidade de atualização de acordo com as demandas do mercado como requisito para conseguir uma promoção no trabalho e ganhar mais.

No final da apresentação da BNCC é colocado que:

[...] cabe ao MEC ser um grande parceiro nesse processo de modo que em regime de colaboração as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso de equidade que a sociedade Brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (Brasil, 2017 p. 5)

O belo discurso de equidade se traduz em oferta de oportunidade e não de condições aos alunos, que nesse caso terão acesso a uma educação sem receber as condições necessárias para atingirem o aprendizado, pois para ter sucesso terão que se moldar à cultura da competição e da meritocracia. Dessa forma, a desigualdade é invencível ou no máximo minimizada através da igualdade de oportunidades e de políticas compensatórias que não conseguem ultrapassar as barreiras impostas pela seletividade e exclusão (ALBUQUERQUE E ZANARDI, 2021).

Não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta de qualidade e quantidade adequada. Ou seja, não basta ofertar uma educação, é preciso dar condições dignas de vida e uma educação humanística. A isso, os princípios de uma educação voltada para a lógica do capital humano vão na contramão (MARX E ENGELS, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7)

Mediante o texto de introdução da BNCC do EF, são fornecidas as orientações para a elaboração de currículos em todo o país, que mediante o documento devem ser adequados de acordo com as especificidades de cada região. Ou seja, como o documento expressa, ele é de caráter normativo, e define aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver.

As aprendizagens essenciais têm por finalidade assegurar ao discente o desenvolvimento de dez competências gerais que resumem o direito de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). A Base Nacional Comum Curricular requer um conhecimento prático com base em habilidades e competências voltados para a prática e lógica pragmática, utilitarista e reducionista. Mediante a BNCC, os “estudantes devem aprender na educação básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p. 12), ou seja, que possibilite os resultados em uma concepção gerencial e pragmática. Com isso, mostrando que está alinhada à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), e que as competências gerais de educação básica se desdobram e se relacionam no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica, que de forma articulada geram o conhecimento que desenvolve habilidades e forma atitudes e valores conforme a proposta da LDB (BRASIL, 2017).

Essas informações permitem vermos que essa proposta curricular não traz inovação, mas sim uma continuidade das políticas públicas da década de 1990, com base nos princípios do neoliberalismo, presentes no relatório Delors. A agenda 2030 é fruto do reconhecimento Internacional da importância do desenvolvimento sustentável para o crescimento e desenvolvimento das nações. Foi criada pelos 193 países membros das Nações Unidas (ONU) em setembro de 2015 (Brasil, 2016). Consiste em um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, buscando fortalecer a paz universal por meio da liberdade e do reconhecimento da necessidade da erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, principalmente a pobreza extrema, que é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016). Possui 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas que levam em conta o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, procurando obter as metas

não alcançadas, buscando assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Essas configuram as 3 dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (BRASIL, 2016).

As competências gerais da educação básica vão ao encontro dos objetivos da Agenda. A primeira e segunda competência estão em consonância com o quarto objetivo, que consiste em Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9)

As duas competências trazem em seu discurso o padrão de qualidade que se enquadra aos conceitos apresentados por esse objetivo, pois ele vai ao encontro da proposta do relatório Delors de que a educação deve possibilitar o desenvolvimento integral e contínuo dos estudantes.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1998, p. 11)

A educação é responsabilizada pela construção de um mundo com paz, liberdade e justiça social, um papel que não cabe à mesma. O papel da educação é ofertar ao ser humano os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, e não resolver questões que resultam do sistema capitalista que, em sua essência, é desigual.

As competências 3, 4 e 5 vão ao encontro dos interesses do quarto objetivo da agenda 2030, de assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Elas desenvolvem questões como respeito às diversidades, saber se comunicar e conhecer, saber utilizar e criar para auxiliar na disseminação de informações, produção de conhecimento e resolução de problemas na vida pessoal e coletiva possibilitando, assim, uma vida saudável, com a promoção do bem-estar social para todos.

As competências 6, 7, 8, 9 e 10 possuem os elementos necessários para atender aos objetivos oitavo e nono da Agenda 2030, que querem promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação também estão na pauta.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

As competências acima trazem em sua essência o aprender a conhecer quando se fala em apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho; o aprender a fazer quando se fala sobre o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos; aprender a conviver, na parte que fala sobre valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e o aprender a ser quando se fala sobre conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Esses princípios também estão ligados aos princípios do relatório Delors e são os necessários para o mercado de trabalho na perspectiva neoliberal. Mediante a Agenda 2030, essas competências também atendem ao décimo objetivo: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. O objetivo do décimo primeiro seria de tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; o objetivo do décimo sexto visa promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Porém, devemos lembrar que esse tipo de formação, por mais que atenda ao perfil de cidadão que se quer para se adequar aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), está ligado à sociedade capitalista, o que resulta em uma contradição, porque as competências gerais da educação básica possuem como pano de fundo o foco no empreendedorismo, a busca pelo sucesso financeiro. Ou

seja, é uma educação pautada na competição e na construção de projetos de vida individuais que precisam atender às demandas do mercado, promovendo a adequação dos indivíduos à sociedade capitalista desigual e seletiva, conforme apontam Albuquerque e Zanardi (2021).

## **4.2 Fundamentação Pedagógica da BNCC**

O fundamento da BNCC tem por foco o desenvolvimento de competências, cujo conceito marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas, e já estava presente na LDB (Brasil, 2017).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017 p. 13)

A citação acima indica o ponto central do ensino norteado por competências, que tem por base as avaliações externas criadas para medir e avaliar, através de uma mesma prova, todos os países participantes. São avaliados conjuntos de conhecimentos específicos determinados pelas necessidades do neoliberalismo, ou seja, o objetivo é a certificação de que os alunos estão sendo preparados para as demandas desse sistema. Fica claro que o ensino por competências é ditado por essas avaliações, que exercem um peso de sobredeterminação da prática docente (TROJAN, 2010).

Dentre os fundamentos da BNCC está o compromisso com uma educação integral, pois a sociedade atual requer um olhar inovador e inclusivo a questões essenciais do processo educativo, como o que é, para que aprender, como ensinar, promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. O objetivo é formar jovens comunicativos, criativos, analíticos, críticos, participativos, abertos ao novo, colaborativos, resilientes, produtivos e responsáveis. Perante o

documento, isso requer muito mais do que acúmulo de informações (BRASIL, 2017).

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

Os princípios apresentados pelo documento da BNCC para a educação integral apontam para a direção da padronização de competências e habilidades que devem ser aprendidas pelos estudantes, cujo objetivo real é que eles se adequem às demandas do mercado de trabalho.

A escola, de acordo com a ideologia liberal, deve equalizar as condições para a competição na sociedade, naturalizando as diferenças históricas entre as classes, colocando-as como “naturais” e dependentes unicamente das capacidades individuais. Dessa forma, a ideologia liberal defende a individualidade, colocando no indivíduo a responsabilidade, através de sua competência e esforço, de vencer a concorrência “natural” para ascender socialmente. Essa perspectiva vai na contramão do ensino que ofereça um conhecimento histórico a partir de olhares e concepções críticas que possibilitem conhecer todas as coisas ao alcance, de modo a questionar o conhecimento abstrato:

Mas o que se entende por conhecer? Conhecimento livresco, estatístico, “erudição” mecânica - conhecimento histórico – intuição, contato real com a realidade vivida e em movimento capacidade de “simpatizar” psicologicamente até com um homem indivíduo. “Limites do conhecimento (não são coisas inúteis), isto é, conhecimento crítico, ou do necessário: portanto, uma concepção geral” crítica. (GRAMSCI, 1968b, p. 187)

É imprescindível que não se valorize apenas o conhecimento livresco ou mecânico, mas sim um conhecimento histórico, que possibilite o trabalho das

contradições existente e sua compreensão, permitindo ao aluno desvelar mecanismos de poder que estão na sociedade. Para isso, é preciso desenvolvimento de uma consciência social, entendendo-a como conquista coletiva, teórica, histórica, o que só é possível por meio da educação.

Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que se cria a beleza da poesia, na escultura e em todas as artes. (GRAMSCI, 2004b, v.2, p. 143)

Fica clara a importância do acesso a uma educação que permita a todas as pessoas a formação política e cultural, pois o homem é um ser político e deve adquirir a consciência dessas relações sociais nas quais uma “quantidade” de estudo desemboca em uma “qualidade”, na libertação e no processo de emancipação (Gramsci, 1968).

A educação, para formar dirigentes e organizar a cultura, permite a passagem do senso comum a uma visão de mundo dialética, filosófica, social, científica e histórica, que possibilite uma reforma intelectual e moral:

[...] trabalhar pela elaboração de uma elite, mas este trabalho não pode ser apartado do trabalho de educar grandes massas, pelo contrário as duas atividades são na realidade uma só [...] trata-se em síntese de produzir uma reforma e um renascimento contemporaneamente. (GRAMSCI, 2004a, p. 247-248)

A cultura é organização, disciplina interior, conhecimento de si, percepção de uma consciência superior, que possibilita compreender seu valor histórico, sua função de vida, direitos e deveres. No entanto, Gramsci a percebe como sendo dirigida por uma elite, por isso defende a criação de uma nova cultura que propague verdades já existentes para torná-las a base de atuação consciente e crítica.

[...] a filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é um governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma. (GRAMSCI, 2004a, p. 388)



O ensino de história é uma das disciplinas fundamentais para se ter uma formação humanista que promova uma transformação social. Isso porque, ela tem por função proporcionar um entendimento de sociedade, e fornecer os elementos necessários para que o aluno possa ter uma compreensão de mundo, do social, da política e da economia. Para que isso ocorra é necessária a oferta de um ensino de qualidade com base nos princípios de uma educação integral e humanista, e não apenas voltada para a formação de produtores-consumidores a partir de competências.

### **4.3 A Estrutura da BNCC**

A BNCC está estruturada com a finalidade de mostrar as competências que devem ser desenvolvidas no decorrer da educação básica, sendo essas um direito de aprendizagem de todos os estudantes. No início desta seção, a BNCC informa que os alunos devem desenvolver dez competências gerais da educação básica para o desenvolvimento de uma educação integral, com o princípio de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Porém, esse discurso precisa ser visto a partir da perspectiva da ideologia liberal, que é a sua essência, pois para os liberais a democracia seria a expressão dos princípios de individualidade, liberdade e igualdade no âmbito da política, ou seja, na possibilidade de participação como eleitor. Dessa forma, o princípio de construir uma sociedade mais justa e democrática representa uma contradição mediante a ideologia do sistema (FREITAS E FIGUEIREDO, 2008).

Em seguida, o documento vai apresentando cada uma das etapas de acordo com os eixos estruturantes. Como o foco da pesquisa é o ensino fundamental nos anos finais, aqui será apresentado apenas esta etapa.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “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. (BRASIL, 2017 p. 27)

O ensino fundamental está estruturado na BNCC por áreas do conhecimento e possuem competências específicas para cada uma dessas áreas. Cada área do conhecimento contém um papel na formação integral dos alunos do ensino fundamental, bem como nas particularidades e especificidades dos alunos em cada etapa. Estabelece competências específicas de área que devem ser desenvolvidas ao longo de nove anos. Elas deixam claro como as dez competências gerais se expressam nessas áreas (BRASIL, 2017).

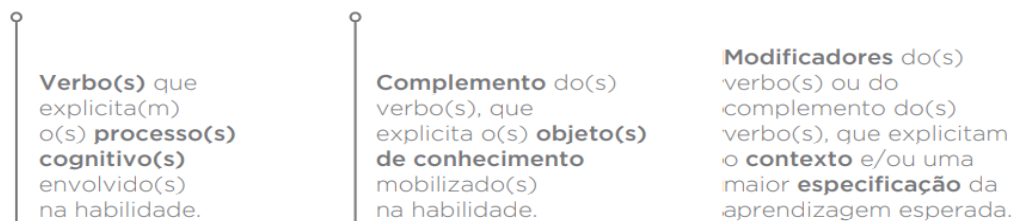
A estruturação do ensino fundamental segue com os componentes curriculares que possuem competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer desta etapa da escolarização. Tais, possibilitam a articulação horizontal entre as áreas que transcorrem por todo o componente, assim como uma articulação vertical que nada mais é que uma progressão entre as etapas da educação básica.

Visando o desenvolvimento de competências específicas, os componentes curriculares se desdobram em habilidades relacionadas com diversos objetos de conhecimento que seriam, na visão deles, conteúdo, conceito e processos, que estão organizados em unidades temáticas:

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...] (BRASIL, 2017 p. 28)

Fica claro, na citação acima, que as unidades temáticas apresentam o tema a contemplar os objetivos do conhecimento, ou seja, os conteúdos; estes se relacionam com as habilidades que expressam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos alunos nos mais variados contextos escolares. Por isso elas possuem a estrutura representada no exemplo abaixo da habilidade (EF06HI14) de história (Brasil, 2017):

## Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 29)

Os modificadores citam como a habilidade deve ser desenvolvida perante a faixa etária dos alunos. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, conforme exposto no exemplo abaixo:



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 30)

O uso de numeração sequencial serve como um instrumento de identificação das habilidades de cada ano, mas não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. No entanto, a progressão delas pode estar relacionada aos processos cognitivos, e são expressas por verbos cada vez mais ativos em relação ao conhecimento (BRASIL, 2017).

O ensino fundamental, no contexto da educação básica, é a etapa mais longa: possui a duração de nove anos, atendendo estudantes com idades de 6 a 14 anos. Desse modo, existem desafios impostos por causa das várias mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais que são demandas do trabalho de um longo período, que vai desde a infância até a adolescência. Com isso, os currículos precisam superar as rupturas que ocorrem

na passagem das etapas da educação básica e entre as duas fases do ensino fundamental, que consistem em anos iniciais e anos finais (BRASIL, 2017).

Nessa etapa, os alunos estão diferentes, com novos desafios que são mais complexos e por isso é necessária retomada e ressignificação das aprendizagens do ensino fundamental dos anos iniciais. É também necessário o fortalecimento da autonomia dos adolescentes; os alunos devem ser colocados como sujeitos em desenvolvimento, requisitando a oferta de uma formação sobre a cultura digital (BRASIL, 2017).

Deve-se ter o compromisso de estimular os alunos a realizarem reflexões e análises aprofundadas em relação a conteúdos e a multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais; também é necessário propiciar uma formação integral balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, desnaturalização de qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, promovendo a compreensão dos jovens como sujeitos com histórias; a escola deve ser um espaço de formação e orientação para o desenvolvimento da cidadania consciente, crítica, participativa, contribuindo para o delineamento do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2017).

Todos esses princípios que seguem a política social têm por objetivo a igualdade de cidadania para as pessoas que fazem parte de uma sociedade norteadas pelo mercado e caracterizada pela desigualdade econômica. As políticas sociais trazem apenas uma possibilidade de diminuição da desigualdade, porém, com base em um princípio democrático liberal que visa a lei e a conservação da desigualdade, ou seja, ocorre a manutenção de dominação de uma classe social sobre a outra. A cidadania, nessa ordem burguesa e capitalista, é estruturada com base na desigualdade social, naturalizada e sem conflitos (VIEIRA, 1992).

#### **4.5 BNCC de História**

De acordo com o texto inicial do componente curricular de história, todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. A partir disso, o passado deve impulsionar a dinâmica do ensino e da aprendizagem, no ensino fundamental, dialogando com o tempo presente (BRASIL, 2017).

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.” (BRASIL, 2017, p. 397)

A forma como está colocada como objeto do conhecimento na situação acima nos remete ao ensino tecnicista, que se utilizava de variados materiais e recursos didáticos, como leitura de livros didático, textos históricos originais, jornais e revistas, que acentuavam a necessidade de neutralidade diante da história para se ter uma história de caráter científico. Assim, conteúdos não precisavam ser repensados, e o que definiria a aprendizagem seria a técnica de ensino (BITTENCOURT, 2008).

A história é a correlação de forças de enfrentamento e de batalha que tem por objetivo uma produção de sentido e significados que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas. Dessa forma, o exercício do fazer história é marcado pela constituição do sujeito que é ampliado para o conhecimento do outro e vai alargando-se em direção a outros povos e para o mundo que está sempre em movimento e transformação. Mediante as diversas combinações de variáveis inseridas em tempos e espaços, específicos indivíduos produzem saberes que os tornam mais para o enfrentamento de conflitos ou conciliação (BRASIL, 2017).

O fazer história, da forma como é colocado no documento, gera nos alunos uma visão relativista subjetivista do conhecimento histórico. Outro ponto contraditório do documento é quando coloca em destaque a capacidade de comunicação e diálogo como instrumentos necessários para o respeito à pluralidade cultural, social, política, para enfrentamento de problemas. As soluções propostas têm como objetivo a superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo atual através de um conhecimento com base em narrativas históricas que levam ao relativismo e não possibilitam ao aluno compreender que

essas contradições sustentam o capitalismo que vive da exploração do trabalhador (BRASIL, 2017).

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2017, p. 398)

A produção do saber próprio da história se liga à lógica da chamada atitude historiadora: docente e discentes são colocados como agentes do processo de ensino e aprendizagem ao fazerem identificações, comparações, interpretações e análise de um objeto, frisando a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar onde vivem (BRASIL, 2017).

Além disso, também se tem por objetivo o reconhecimento das bases da epistemologia da história. Para se conhecer a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, os alunos devem se apropriar do conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens que permitem o ser humano se apropriar do mundo, ou seja, o foco é levar os alunos a entenderem as contradições como algo natural. O professor é um mero mediador e os conceitos históricos perdem espaço para o acúmulo de informações efêmeras.

A articulação das competências gerais da educação com as específicas da área de ciências humanas é possível por meio do desenvolvimento das competências específicas de história, que são:

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 402)

Competências são capacidades de ação através de um conjunto de conhecimentos e habilidades. No entanto, esse termo vem do próprio mercado de trabalho que requer trabalhadores preparados para darem resultados. Porém, o ato de educar intelectualmente os alunos consiste em ofertar a eles conhecimento sistematizado para a vida, para humanizá-lo, possibilitando uma formação integral para compreensão da vida e do mundo com base na ciência, e não apenas prepará-los mediante as demandas do mundo do trabalho.

#### **4.6 História EF Anos finais.**

Na subseção 4.4.2.2, intitulada “História no ensino fundamental - Anos Finais: unidades temáticas objetos de conhecimento e habilidades”, o processo de ensino e aprendizagem da história do ensino fundamental - anos finais é pautado por três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2017, p. 416)

O primeiro procedimento requer o uso de uma forma de registro de memória, a cronologia, que é formada de uma seleção de eventos históricos consolidados na historiografia contemporânea. A relação entre passado e presente deve valorizar o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo. A dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de se inserirem ou serem marginalizadas. É proposto o desenvolvimento das habilidades através da contextualização, comparação, interpretação e proposições de soluções

O presente em detrimento do passado leva à contraposição a tendência da época, fortalecendo-a como instrumento de resistência a condições sociais e objetivas que acabam por condenar o passado a um processo de esquecimento que converge para degradação da memória (SILVA, 2021). Para Hobsbawm (2019), todas as sociedades que interessam ao historiador possuem um passado. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado, e este é uma de menção permanente da consciência humana.

A postura de adotarmos com respeito ao passado, quais as relações entre passado presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso pois é o que a experiência significa. Podemos aprender coisas erradas -, e, positivamente, é o que fazemos com frequência -, mas se não aprendermos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais “Gato escaldado tem medo de Água Fria”, diz o velho provérbio – acreditamos em seu aprendizado a partir da experiência. Os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história. Ou uma boa parte dele não é da competência dos historiadores, mas uma grande parte é. E, na medida em que compilam e se constituem a memória coletiva do passado, as pessoas na sociedade contemporânea tem de confiar neles. (HOBSBAWM, 2019, p. 44-45)



O passado é o objeto de estudo da história para que se possa compreender o presente. Portanto, não há conhecimento histórico sem o estudo dele. A BNCC de história tomou o passado como referência apenas para extrair dele elementos para a afirmação do presente, e não para a promoção de uma reflexão, esvaziando seu sentido histórico (SILVA, 2021).

O segundo procedimento refere-se à escolha de fontes e documentos, com a prerrogativa de transformar um objeto em documento para que os alunos possam entender o sentido do mesmo e serem capazes de sugerirem ações e formularem problemas, colocando em questão a sociedade que o produziu (BRASIL, 2017).

A BNCC, desta forma, mostra limitada visão instrumentalista do saber fazer. Apesar do documento expressar a necessidade de se levar em consideração a experiência do estudante, demonstra entendê-lo como sujeito apenas quando desenvolve a atitude historiadora, reforçando a concepção utilitarista do trabalho com fontes históricas, dando a impressão de que em vez de formar um cidadão atuante, reforçou a formação de pequenos historiadores (SCZIP, 2020).

Essa formação contraria o objetivo da disciplina, que é desenvolver nos alunos autonomia intelectual para poderem analisar de forma crítica a sociedade de maneira atemporal. Para os historiadores, os documentos são a principal fonte para o desenvolvimento do seu trabalho de pesquisar e escrever a história. Ao selecionarem as fontes de pesquisa, já possuem conhecimento histórico, domínio de conceitos e categorias fundamentais para análise histórica. A finalidade do documento para o historiador não pode ser confundida com a situação de ensino, afinal os alunos estão aprendendo história e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido (BITTENCOURT, 2009).

Outra questão no documento é colocar que o historiador não faz o documento falar, mas sim, ele é quem fala. Isso demonstra não buscar o embasamento teórico, mas a técnica, ao deixar de lado os pressupostos teóricos, firmando o compromisso com a questão do presente e dispensando o conhecimento histórico, o passado acaba por suscitar discussões apenas aparentes (SILVA, 2021).

O terceiro procedimento aponta para a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes. O texto inicial

dessa seção se encerra com uma fala de que para aprender história é preciso saber produzi-la (BRASIL, 2017). No entanto, como pode o educando produzir a história se ele ainda não teve acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade?

A compreensão do educando é sincrética, uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição resulta em uma impossibilidade no ponto inicial da articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa (SAVIANI, 2016).

O trabalho educativo consiste em produzir em cada indivíduo a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, ou seja, os alunos precisam do conhecimento metódico e sistematizado (SAVIANI, 2013).

Na BNCC de história do 8º Ano, ocorre a divisão em unidades temáticas a partir de objetos de conhecimento e habilidades.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas. (BRASIL, 2017, p. 418)

Até aqui foi possível entender que a BNCC de história coloca o presente em detrimento do passado, e na atitude historiadora o método é colocado acima do conhecimento sistematizado. Com isso, percebemos um processo de esvaziamento de conteúdo.

## **5 ANÁLISE DA BNNC DE HISTÓRIA.**

A partir deste momento, vamos analisar as unidades temáticas para ver o que é ofertado aos alunos do 8º ano, e como ocorre a metodologia das habilidades e competências. Em seguida, analisamos como as habilidades auxiliam no desenvolvimento dos objetivos da Agenda 2030.

### **5.1 Análise das Unidades temáticas do 8º ano.**

Na primeira unidade temática, o tema é o mundo contemporâneo: o antigo regime em crise, cujo enfoque é o presente. Ou seja, legitimação do presente. Para desenvolver essa unidade temática, o professor deverá trabalhar com cinco habilidades, a partir de cinco objetos de conhecimento.

Na primeira habilidade - (EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo - o objeto a ser trabalhado é a questão do iluminismo e da ilustração.

Na segunda habilidade - (EF08HI02) Identificar as possibilidades políticas sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa - os objetos são as revoluções inglesas e os princípios do liberalismo. Na terceira habilidade – (EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas -, o objeto a ser trabalhado é a Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas. Na quarta habilidade - (EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo -, o objeto é a Revolução Francesa e seus desdobramentos. Na quinta habilidade - (EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas – o, objeto é Rebeliões na América portuguesa as conjurações mineiras e baiana.

A primeira unidade temática está putada em habilidades e objetos de conhecimento para legitimar o mundo contemporâneo, mostrando que o Antigo Regime não era mais adequado e as novas mudanças solucionaram as

insatisfações com esse sistema, implantando uma nova estrutura econômica, social, política e cultural que são as bases da sociedade atual. Essas habilidades auxiliam no desenvolvimento da primeira competência: Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços, para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

O aluno passa a entender que o poder concentra na mão do governo e que, mediante a forma de governo, temos as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Percebe, assim, que a nossa condição atual é fruto das ideias iluministas, liberais, que motivaram os acontecimentos da Revolução Gloriosa, Revolução Industrial, Revolução Francesa e revoltas coloniais que deixaram marcas e consequências presentes até os dias atuais. Possibilita, assim, ao aluno posicionar-se e intervir na sociedade atual.

No entanto, ao trabalhar da forma proposta, temos uma legitimação da estrutura capitalista. Ao mostrar que os princípios do iluminismo e do liberalismo resolveram os problemas criados pela estrutura do Antigo Regime, o ato de posicionar-se e intervir na sociedade atual tem como norte esse mesmo princípio, ou seja, temos um ensino de história voltado para atender aos interesses do grupo dominante dessa sociedade. Com essa formação, temos pessoas preparadas para ver e entender o mundo contemporâneo através da lupa das ideias iluministas e liberais. A agenda 2030 apoia justamente essa visão, o que é possível entender na parte do documento que fala da visão da agenda.

7 Nestes Objetivos e metas, estamos estabelecendo uma visão extremamente ambiciosa e transformadora. Antevemos um mundo livre da pobreza, fome, doença e privação, onde toda a vida possa prosperar. Antevemos um mundo livre do medo e da violência. Um mundo com alfabetização universal. Um mundo com o acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis, aos cuidados de saúde e proteção social, onde o bem-estar físico, mental e social sejam assegurados. Um mundo em que reafirmamos os nossos compromissos relativos ao direito humano à água potável e ao saneamento e onde haja uma melhor higiene; e onde o alimento seja suficiente, seguro, acessível e nutritivo. Um mundo onde o meio ambiente humano seja seguro, resiliente e sustentável, e onde exista acesso universal à energia de custo razoável, confiável e sustentável. (BRASIL, 2016, p. 3)

Nessa citação temos apontamentos de problemas sociais atuais e a fala de que o objetivo e a meta são: resolver pobreza, fome, doença e privação, um mundo livre de medo, com alfabetização universal, com acesso equitativo e universal a educação de qualidade, saúde e proteção social. Temos os problemas que são consequência dessa própria estrutura criada pelos princípios iluministas e liberais e uma proposta de resolução com base nos princípios dessa mesma estrutura que se quer manter.

A visão presente na Agenda 2030 não é recente; já vem desde a década de 1990. O relatório Jacques Delors, na parte que fala sobre o crescimento econômico e desenvolvimento humano, apresenta uma ideia semelhante à da citação acima:

Assim, o PNUD propôs, desde o seu primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, em 1990, que o bem-estar humano fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento, sublinhando a gravidade e amplitude dos fenômenos de pobreza no mundo. Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente. É preciso considerar, ainda, a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática. Por outro lado, a noção de “sustentabilidade” vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra. É posta em causa a tendência para o aumento das despesas militares, tanto nos países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos, na medida em que este aumento se faz à custa de outros investimentos mais propícios a criar bem-estar humano. (DELORS, 1998, p. 80-81)

A partir da citação acima podemos perceber a visão de que o sistema resultante das ideias iluministas e liberais estão em nossa sociedade sendo legitimados através de conceitos como participação democrática, equidade, igualdade, sustentabilidade e educação para todos, são apresentados como caminhos para resolução da desigualdade social e suas mazelas resultantes do próprio sistema capitalista, que vive da exploração e da desigualdade.

A unidade temática “Os processos de Independência nas Américas”, possui quatro objetos de conhecimento que devem contemplar nove habilidades. A sexta habilidade - (EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões – objetiva estudar a Independência dos Estados Unidos da América.

O objeto do conhecimento Independência na América espanhola possui três habilidades: (EF08HI07) (EF08HI08) e (EF08HI09). A sétima habilidade é a (EF08HI07): identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de Independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas com informações territoriais. Há ainda a habilidade (EF08HI08) conhecer o ideário dos líderes dos movimentos e seu papel nas revoluções que levaram à Independência das colônias hispano Americanas; a habilidade (EF08HI09) conhecer as características e os principais pensadores do panamericanismo; a habilidade (EF08HI10) identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações, que tem por objeto a revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; a habilidade (EF08HI11) identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos na luta de Independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti; a habilidade (EF08HI12) caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da corte portuguesa em 1808 até 1822 e seus desdobramentos para a história política Brasileira, cujo objeto consistem nos caminhos até a Independência do Brasil; a habilidade (EF08HI13) analisar o processo de Independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas; habilidade (EF08HI14) discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade Brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, com o objeto da tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.

O desenvolvimento desta unidade temática contribui para o desenvolvimento da segunda competência: Compreender a historicidade no tempo e no espaço relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, porque mostra os processos de Independência e transformação que estes eventos causaram, e algumas manutenções nas estruturas sociais políticas, econômicas e culturais.

Essa unidade também atende à quarta competência: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com

relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Possibilita ao aluno compreender o processo de Independência na América identificando a diversidade entre esses povos que no contexto estavam lutando por suas Independências. As habilidades também apontaram para participação dos diversos grupos sociais nesses diferentes locais.

No entanto, a forma como esses eventos são apresentados leva o aluno a ter a visão de que as metrópoles tinham atitudes com base no antigo regime, que além de explorar a colônia, eram contra a sociedade liberal que se formava e que por isso as colônias lutaram por sua Independência, e ao conquistarem adotaram o modelo de sociedade liberal. Desta forma, o aluno recebe um reforço de que a sociedade do antigo regime era ruim e que a sociedade liberal foi o melhor caminho a ser percorrido. Ocorre, portanto, a legitimação do modelo de sociedade atual: o senso crítico desenvolvido não possibilita ao aluno ser capaz de enxergar que a nova estrutura que foi adotada após a Independência criou a sociedade que temos e os problemas que existem, pois as informações efêmeras geram um conhecimento superficial, que não permite a compreensão desses mecanismos, suas consequências e os seus resultados.

Essas habilidades, juntamente com a segunda e quarta competência, vão ao encontro dos requisitos das discussões feitas na fala sobre a visão da agenda, e com um dos comprometimentos na parte que fala da nova agenda.

8 Antevemos um mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana, ao Estado de Direito, à justiça, à igualdade e a não discriminação; ao respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e à igualdade de oportunidades que permita a plena satisfação do potencial humano e que contribua para a prosperidade compartilhada. Um mundo que investe em suas crianças e no qual cada criança cresça livre da violência e da exploração. Um mundo em que cada mulher e menina desfrute da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves legais, sociais e econômicos para seu empoderamento tenham sido removidos. Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo no qual as necessidades das pessoas mais vulneráveis sejam atendidas. (BRASIL, 2016, p. 3)

A citação mostra justamente as ideias iluministas presentes até os dias atuais, que também fizeram parte dos movimentos de independência trabalhados através das habilidades e objetos de conhecimento tratados na unidade temática

que atenderam aos requisitos para a aquisição da competência 4. Esta, tem por finalidade a capacidade do estudante em identificar interpretações que expressam diferentes visões de diferentes sujeitos, culturas e povos, com relação a um mesmo contexto histórico. Isso possibilita a formação de sujeitos para o respeito a raça, etnia, gênero e diversidade cultural.

36. Comprometemo-nos a promover a compreensão intercultural, a tolerância, o respeito mútuo e uma ética de cidadania global e de responsabilidade compartilhada. Estamos conscientes da diversidade natural e cultural do mundo e reconhecemos que todas as culturas e civilizações podem contribuir para o desenvolvimento sustentável, constituindo-se como elementos cruciais para tanto. (BRAZIL, 2016, p. 10)

Com essa afirmação e com a fala presente no próprio documento, que confirma sua ligação com a Agenda 2030, é possível entender que a seleção de habilidades tem como objetivo justamente formar cidadãos voltados para a visão que o grupo que está por traz dela quer que os alunos tenham: antes da atual estrutura social, política, econômica e cultural, havia uma outra ruim e por isso, inspirados nos ideias iluministas e liberais, diversas etnias em diversos movimentos de luta buscaram travar batalhas contra o Antigo Regime em busca do nosso.

Assim, promove uma falsa compreensão intercultural por não mostrar os diversos povos mediante sua cultura, mas sim, lutando pela cultura do dominante, não mostrando as consequências de todo esse movimento e o contexto de desigualdade vivido por muitos desses povos até hoje. Pior ainda, os responsabilizam ao falarem que a esses cabe contribuir para o desenvolvimento sustentável em um mundo cuja base da estrutura se alimenta da desigualdade.

A unidade temática “o Brasil do século XIX” possui oito objetos de conhecimento que devem ser trabalhados a partir de oito habilidades. A habilidade (EF08HI15) identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado tem por objetos o Brasil Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do segundo reinado política e economia.

A habilidade (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder



centralizado objetiva trabalhar com o período regencial e as contestações ao poder central.

A habilidade (EF08HI17) relacionar as transformações territoriais em razão de questões de fronteiras contenções e conflitos durante o Império adota como objeto a lei de Terra e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.

A habilidade (EF08HI18) identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito objetiva estudar territórios e Fronteiras da Guerra do Paraguai. Essa habilidade possibilita o desenvolvimento da sexta competência: compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica, porque ao discutir as diferentes versões sobre a guerra do Paraguai o aluno passa a entender que o mesmo evento, mediante a interpretação que o historiador tem sobre a fonte, tem uma narrativa histórica do acontecimento.

A habilidade (EF08HI19) Formular questionamento sobre o legado da escravidão nas Américas com base na seleção e consulta de Fontes de diferentes naturezas apresenta o escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revolta do de escravizados, abolicionismo e políticas imigratórias no Brasil imperial.

A habilidade (EF08HI21) identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império tem por objeto políticas de extermínio do indígena durante o Império.

A habilidade (EF08HI22) discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção da identidade do Brasil do século XIX, com o objeto a produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.

O desenvolvimento desta unidade temática auxilia no desenvolvimento da segunda competência: Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. O desenvolvimento desta unidade temática trabalha com as questões políticas do primeiro e segundo reinado, por causa das questões de transformações territoriais resultantes de tensões e conflitos durante o Império e com as questões referentes ao legado da

escravidão e a importância de ações afirmativas, políticas oficiais em relação ao indígena durante o Império e a formação de identidades no Brasil nesse contexto.

E da terceira competência: Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. Visa promover o conhecimento sobre os sujeitos envolvidos nas disputas políticas, nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, nas questões interna e externa da guerra do Paraguai, das pessoas escravizadas de seus descendentes e dos indígenas, mostrando visões e versões sobre os acontecimentos em que esses sujeitos fizeram parte.

O desenvolvimento das habilidades e das competência acima possibilitam ao aluno produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, tanto para ter acesso a documentos e a informações que possibilitem a interpretação dos mesmos, como para produzir trabalhos e vídeos trazendo questionamentos e propostas sobre o legado da escravidão e das desigualdades e preconceitos herdados do período imperial, utilizando essas tecnologias de informação e comunicação desenvolvendo a sétima competência: Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Ao trabalhar essas questões é possível perceber o atendimento dos requisitos da agenda 2030 na parte que reafirma a importância da declaração dos direitos humanos:

Reafirmamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como de outros instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos e ao Direito Internacional. Sublinhamos as responsabilidades de todos os Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, de respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem qualquer tipo de distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, propriedades, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição. (BRASIL, 2016, p. 6)

Nessa parte, o documento reforça a necessidade de respeito, proteção e promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem

qualquer tipo de distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza. Isso se mostrou fragilizado no Brasil do século XIX, causou diversos conflitos e consequências que prejudicaram o desenvolvimento humano naquele momento, gerando um país com diversos dilemas em relação a esses temas.

A próxima unidade temática, configurações do mundo no século XIX, possui cinco objetos de conhecimento e cinco habilidades a serem trabalhadas: a habilidade (EF08HI23) estabelecer relações casuais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia, com o objeto nacionalismo revoluções e as novas ações europeias; a habilidade (EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica, com o objeto uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais; a habilidade (EF08HI25) caracterizar e contextualizar os aspectos das relações entre os EUA e a América Latina no século XIX, com o objeto os Estados Unidos da América e América Latina do século XIX; a habilidade (EF08HI26) identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e na Ásia, com o objeto imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia; a habilidade (EF08HI27) identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras na América, com o objeto pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo; O discurso civilizatório nas Américas o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas; A resistência dos povos e comunidades indígenas diante a ofensiva civilizatória.

Nessa unidade temática são trabalhadas questões sobre ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu. Averigua produtos e impactos dessa busca sobre as comunidades locais do continente asiático e africano. Também mostram a ação imperialista dos Estados Unidos sobre a América Latina no século XIX, e o aluno é levado a identificar o protagonismo das populações africanas e asiáticas mediante o imperialismo e as tensões e as

consequências negativas dos discursos civilizatórios para os povos indígenas originários e as populações negras na América.

A unidade temática contempla a competência 5: analisar e compreender os movimentos de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seu significado histórico levando em conta o respeito e a solidariedade com diferentes populações, porque ela possibilita o entendimento de que a busca por determinados produtos provocou a ação imperialista, justificada com base em teorias racistas que causaram impactos negativos sobre a população africana, indígena e asiática. Essas populações sofreram com interferências violentas sobre suas culturas, economias, políticas e sociedades por causa da ambição do europeu, mostrando que os eventos causados pelo imperialismo promoveram um período histórico marcado pela falta de solidariedade e respeito entre diferentes populações. A partir desse entendimento, o aluno acaba sendo preparado para entender a gravidade desse evento e ver os requisitos necessários para se ter um mundo de paz e segurança de acordo com o que é falado na meta 35, que aborda a importância da paz para o desenvolvimento sustentável.

Nas tabelas abaixo são apresentados os objetivos e metas de algumas das habilidades de história do 8º ano do ensino fundamental que auxiliam para formar cidadãos preparados para buscarem o que a agenda requer, ao mesmo tempo em que são preparados com os requisitos necessários para viverem na sociedade que ela quer sem questioná-la.

## 5.2 Tabelas de associação das ODS e Habilidades

ODS da Agenda 2030	Relação das metas ODS - Agenda 2030	Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental
Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.	1.2 até 2030, reduzir pelo menos à metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais. 1.5 até 2030, construir a resiliência dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade, e reduzir a exposição e vulnerabilidade destes a eventos extremos relacionados com o	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

	clima e outros choques e desastres econômicos, sociais e ambientais.	
--	--	--

A habilidade (EF08HI01), ao permitir que o aluno identifique o conceito iluminista, o leva a compreender que o Iluminismo teve sua força do evidente progresso do comércio, da racionalidade econômica e científica, que se acreditava estar associada a ambas. De acordo com a teoria iluminista, o objetivo era libertar todos os seres humanos, principalmente do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que tinha por base a superstição das igrejas, da irracionalidade que divide a superiores e inferiores de acordo com o nascimento. Continha, mesmo que de forma implícita, todas as ideologias humanistas, racionalistas e progressistas que também surgiram dele (HOBSBAWM, 2020).

Portanto, essa habilidade, além de legitimar uma visão com base nos ideais iluministas, também mostra ao aluno as dimensões da cultura que esse movimento requer. Essa habilidade, ao transmitir essa visão de mundo, está atendendo ao objetivo 1 e à meta 1.2, porque atende a um dos quesitos para acabar com a pobreza especificamente na dimensão cultural e racional, pois a pobreza em todas as suas dimensões não se restringe apenas a pobreza de recursos financeiros, mas também a pobreza de recursos culturais e intelectuais.

Formar um cidadão com base nos princípios iluministas, a forma para a sociedade contemporânea, nada mais é que resultado da luta dos idealizadores do iluminismo.

Também atende à meta 1.5 no quesito de construir a resiliência dos pobres e vulneráveis, porque os princípios iluministas passam a visão de que a ciência e a racionalidade levam ao progresso formando, portanto, um cidadão resiliente que vai procurar adaptar-se à situação em que vive por entender que essa é a dinâmica proposta por essa sociedade, e que se ele não consegue algo melhor é por culpa de si mesmo.

<b>ODS da Agenda 2030</b>	<b>Relação das metas ODS - Agenda 2030</b>	<b>Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental</b>
Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.	3.7 até 2030, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planejamento familiar, informação e educação, bem como a	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

	integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais.	
--	---	--

A habilidade (EF08HI01) possibilita a formação de cidadãos que sigam os princípios de viver mediante os conhecimentos científicos e que, portanto, estejam preparados para entender a necessidade de receber informações e educação sobre saúde geral e sexual e, por meio dos princípios do liberalismo, a noção de que na sociedade capitalista planejamento familiar está ligado ao econômico. A habilidade oferta uma formação que possibilita o atendimento da meta 3.7 do objetivo 3.

<b>ODS da Agenda 2030</b>	<b>Relação das metas ODS - Agenda 2030</b>	<b>Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental</b>
Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	4.1 até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. 4.7 até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

A habilidade (EF08HI01) leva o aluno a identificar características e conceitos do iluminismo e do liberalismo que estão presentes na organização do mundo contemporâneo, promovendo condições para a realização da meta 4.1. Contempla parte do objetivo 4 de assegurar uma educação equitativa de qualidade, o que significa uma igualdade de oferta de uma formação qualitativa no sentido de qualidade adotado pelo grupo dominante. Também contempla a meta 4.7, pois oferta conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento

sustentável, juntamente com a habilidade EF08HI04, que leva o aluno a identificar a essência da dinâmica social, econômica, política e cultural da sociedade contemporânea. Essas habilidades ofertam a formação necessária para se ter um cidadão adequado ao mundo capitalista, com as condições necessárias para a continuação do desenvolvimento do capitalismo, que é o principal objetivo do desenvolvimento sustentável.

As habilidades EF08HI04, EF08HI19 e EF08HI20 promovem a possibilidade do desenvolvimento da meta 4.7 na parte que fala da promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável, porque através da habilidade EF08HI04 o aluno identifica e relaciona processos da revolução francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. Com isso, o aluno adquire os conhecimentos necessários para ter o entendimento das concepções de direitos humanos, igualdade de gênero dentro da lógica da estrutura da sociedade capitalista.

A habilidade EF08HI19 leva o aluno a ser formado mediante os requisitos para se ter uma cultura de paz, pois promove o questionamento dos legados da escravidão nas Américas. A habilidade EF08HI20 permite ao estudante identificar e relacionar as estruturas sociais atuais ligadas à escravidão no Brasil, e discutir a importância de ações afirmativas visando o desenvolvimento sustentável.

<b>ODS da Agenda 2030</b>	<b>Relação das metas ODS - Agenda 2030</b>	<b>Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental</b>
Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.	5.1 acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte.	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

A habilidade EF08HI11 contempla a meta 5.1 por possibilitar aos estudantes identificarem e entenderem o protagonismo e a atuação de mulheres em eventos históricos, mostrando que elas possuem as mesmas capacidades e que devem ser respeitadas e livres para atuarem onde quiserem.

<b>ODS da Agenda 2030</b>	<b>Relação das metas ODS - Agenda 2030</b>	<b>Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental</b>
Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.	8.2 atingir níveis mais elevados de produtividade das economias, por meio da diversificação, modernização tecnológica e inovação, inclusive por meio de um foco em setores de alto valor agregado e intensivos em mão-de-obra.	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

A habilidade EF08HI03 leva o aluno a compreender os mecanismos de aumento da produção através da transformação do modo de produção. Assim, passa a entender que a revolução industrial só foi possível por causa da modernização tecnológica em inovação, o que desenvolve uma compreensão de que as tecnologias são necessárias para a busca dos níveis mais elevados de produção, visão que auxilia no desenvolvimento da meta 8.2 do objetivo 8 que visa promover o crescimento econômico sustentável.

<b>ODS da Agenda 2030</b>	<b>Relação das metas ODS - Agenda 2030</b>	<b>Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental</b>
Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.	9.2 promover a industrialização inclusiva e sustentável e, até 2030, aumentar significativamente a participação da indústria no emprego e no produto interno bruto, de acordo com as circunstâncias nacionais, e dobrar sua participação nos países de menor desenvolvimento relativo. 9.5 fortalecer a pesquisa científica, melhorar as capacidades tecnológicas de setores industriais em todos os países, particularmente nos países em desenvolvimento, inclusive, até 2030, incentivando a inovação e aumentando substancialmente o número de trabalhadores de pesquisa e desenvolvimento por milhão de pessoas e os gastos público e privado em pesquisa e desenvolvimento.	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. (EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.



A habilidade EF08HI01 ajuda na formação de cidadãos que entendem a dinâmica da produção capitalista, o que o prepara para o desenvolvimento da meta 9.2 no quesito de promoção da industrialização inclusiva e sustentável do objetivo 9.

A habilidade EF08HI03 forma alunos com o entendimento da essência do modo de produção capitalista, e a habilidade EF08HI010 possibilita a compreensão dos preceitos iluministas que revelam em sua essência a busca pela sociedade racional, tendo a ciência como responsável pelo progresso humano. A junção dessas 2 habilidades contribui para a formação de alunos que entendam a pesquisa científica como o caminho para o desenvolvimento de novas tecnologias que promovem a modernização da produção e acarrete o seu aumento, preparando indivíduos de acordo com a meta 9.5 do objetivo 9.

ODS da Agenda 2030	Relação das metas ODS - Agenda 2030	Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental
Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.	<p>10.2 até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de idade, sexo, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.</p> <p>10.3 garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultado, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.</p> <p>10.4 adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar progressivamente maior igualdade.</p>	<p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>

A habilidade EF08HI14 permite que os alunos entendam a participação dos grupos indígenas e negros na sociedade do Brasil colonial e a necessidade da proteção dos direitos desses povos, possibilitando assim, condições do desenvolvimento da meta 10.2 de empoderamento, promovendo a inclusão social, econômica e política de todos.

As habilidades EF08HI19 e a EF08HI20 desenvolvem nos alunos a compreensão de que a escravidão foi baseada no racismo e na violência, que gerou um legado de exclusão, sendo por isso importantes as ações afirmativas: para dar acesso a instrumentos de combate à desigualdade. Isso possibilita a formação de cidadãos para atuarem na busca e na defesa do que está presente nas metas 10.3, que visa garantir a igualdade de oportunidade, 10.4, que busca adoção de políticas para alcançar progressivamente uma maior igualdade, e auxilia no desenvolvimento do objetivo 10.

ODS da Agenda 2030	Relação das metas ODS - Agenda 2030	Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental
Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.	11.7 até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, em particular para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

A habilidade EF08HI04 leva o aluno a compreender a estrutura social, política, econômica e cultural da sociedade capitalista. A habilidade EF08HI14, juntamente com as habilidades EF08HI19 e EF08HI20, possibilitam ao aluno o entendimento da importância das políticas afirmativas por causa das consequências do legado da escravidão e a permanência de preconceitos, estereótipos e violências na sociedade atual. A habilidade EF08HI16 cria condições do aluno identificar os problemas sociais que foram responsáveis pelo início de rebeliões. Essas habilidades formam um cidadão com os requisitos necessários

para viverem conforme o que a meta 11.7 requer para o desenvolvimento do objetivo 11.

ODS da Agenda 2030	Relação das metas ODS - Agenda 2030	Habilidades - BNCC de História 8º do Ensino Fundamental
<p>Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.</p>	<p>16.3 promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça, para todos.            16.9 até 2030, fornecer identidade legal para todos, incluindo o registro de nascimento.            16.10 assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais</p>	<p>(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.            (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.            (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.            (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.            (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>

A habilidade EF08HI04 faz com que o aluno compreenda os princípios dos direitos do homem e do cidadão na sociedade capitalista, formando cidadãos que lutem e defendam o estado de direito conforme a meta 16.9.

As habilidades EF08HI14, EF08HI16, EF08HI19 e EF08HI20 promovem a formação de indivíduos capazes de entender o que é racismo, seu legado e o processo de exclusão que esse deixou aos povos indígenas e negros, e de compreender o que são as políticas afirmativas e a sua importância. Essas habilidades formam cidadãos com as condições necessárias para fazerem parte do processo presente na meta 16, ponto 10, e na meta 16.3 do objetivo 16.

### 5.3 Resultado da Análise

A partir da análise da tabela, pudemos observar que as habilidades e competências presentes na BNCC de história do oitavo ano do ensino fundamental estão ofertando uma formação que dá condições para as metas e objetivos da Agenda 2030 se concretizarem. Os fundamentos e procedimentos presentes nesse documento também formam um compilado de ações que se alinham ao interesse da agenda 2030, que busca o desenvolvimento sustentável.

O termo desenvolvimento sustentável surgiu nas discussões da década de 1970, no contexto da crise mundial. Na visão das pessoas do período, a crise ocorreu por causa da ineficiência no modo de gestão dos recursos naturais e do uso exagerado deles em prol de atender às necessidades do presente sem pensar nas gerações futuras. Dessa forma, Ignay Sachs criou a proposta de crescimento sem destruição que ficou conhecida como eco desenvolvimento, cujo objetivo era criar um equilíbrio entre os objetivos sociais econômicos por meio de uma gestão ecologicamente prudente dos recursos e do ambiente. Ele defende que o crescimento deve ser puxado pelo emprego, com a capacidade de avançar em busca de um desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado nas três dimensões de desenvolvimento social, ambiental e econômico (SACHS, 2008).

O desenvolvimento sustentável é recomendado mundialmente e de forma acentuada pelos Organismos Multilaterais aos países “menos desenvolvidos”, com o objetivo de conter o desequilíbrio da produção e o aumento da pobreza das gerações atuais e futuras, que poderia acarretar um comprometimento da produção do mais valor que é essencial ao capitalismo. No entanto, é necessário entender que a preocupação com o alívio da pobreza não é por motivações humanitárias, mas por questões econômicas (SHIROMA e ZANARDINI, 2020).

A preocupação com a pobreza nada mais é do que uma ação preventiva dos blocos no poder para tentar evitar uma irrupção social. A busca pela melhoria está no nível de vida dos pobres em termos de aumento de alimentação, renda real, serviços educacionais e de saúde, saneamento e abastecimento de água etc. Tem como função reduzir a pobreza absoluta com o objetivo de diminuir a exaustão de recursos, a degradação ambiental, a disrupção cultural e a instabilidade social, ou seja: o que se quer é evitar uma revolução que acabe com o sistema capitalista (BARONI, 1992).

A agenda 2030, em relação à educação, defende que já foram obtidos avanços nas últimas décadas das metas previstas pela *Declaração Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien (Tailândia), no ano de 1991, mas que ainda existem metas que precisam ser atingidas. Para isso é necessário propor uma educação que seja inclusiva, equitativa, de qualidade, com a promoção de oportunidades de aprendizagens no decorrer da vida das pessoas, entendendo que essa proposta de educação seria essencial para a promoção da paz, da tolerância, da realização humana e do desenvolvimento sustentável (SHIROMA e ZANARDINI, 2020).

O conjunto de valores recomendados pelo documento mostram a necessidade de uma educação que valorize competências socioemocionais, como flexibilidade, resiliência, tolerância, criatividade, proatividade, questões que também estão presentes no relatório Delors. Pautam-se na agenda pós-moderna, onde se tem o reconhecimento da subjetividade e a negação de conflitos, advogando um respeito à diversidade, à valorização das questões identitárias em abstrato, sem considerar os processos e relações que historicamente produzem e reproduzem os conceitos, pré-conceitos, ideias, ideologias, hierarquias, opressões, exploração e exclusão social (SHIROMA e ZANARDINI, 2020). Fazem referência à violência, ao perigo da guerra, propondo uma “educação para paz”, porém mostram “pessoas vulneráveis”, “marginalizadas”, referindo-se a essas questões como atributos pessoais, sem levar em consideração a ordem social que acaba mantendo a vulnerabilidade e a marginalização (SHIROMA e ZANARDINI, 2020).

A proposta para a educação na agenda recupera a mesma proposta que foi indicada pelos reformadores no início da década de 1990, reforma incrementada e motivando a colaboração mútua para o acesso à educação inclusiva, equitativa, chamando a atenção para a centralidade da educação no desenvolvimento sustentável. A agenda é apresentada como universal, mas seu foco está voltado para os países “em desenvolvimento”. Fazem um reforço de que a agenda global de educação precisa trabalhar facilitando o diálogo intercultural, fomentando o respeito à diversidade cultural, religiosa, linguística, aos aspectos vitais para conseguir a coesão e a justiça social (SHIROMA e ZANARDINI, 2020).

Essa proposta também traz em sua essência a alegação de que os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente ao mercado de

trabalho que muda rapidamente, gerar resultados de aprendizagens relevantes, eficientes, de qualidade, que promovam criatividade e conhecimento, permitindo a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, habilidades analíticas e de resolução de problemas de alto nível cognitivo, habilidades interpessoais e sociais. Com isso, o que se quer é a garantia da formação de jovens curiosos, corajosos e resilientes, com a capacidade de desenvolver no decorrer de suas vidas competências flexíveis que são necessárias para viver e trabalhar no mundo capitalista (SHIROMA e ZANARDINI, 2020).

Outras questões são referentes à associação da educação com a prevenção da marginalização, que é apresentado como tarefa desde o início da primeira infância, sob o argumento de que, ao investirem nas crianças pequenas, principalmente as em situações de marginalização, se tem resultados positivos a longo prazo. Outra, é o monitoramento dos resultados por meio de mecanismos de avaliação que tem em vista o ranqueamento dos sistemas educacionais e a valorização da meritocracia (SHIROMA e ZANARDINI, 2020).

Essas questões estão ligadas às críticas de que a escola pública atual precisa se modernizar para atender à geração hiperconectada, ou seja, que a escola deve deixar de ser um local que promove a reflexão e dar lugar às lógicas das informações cruas. Outra acusação feita é que a escola não tem preparado o aluno para o mercado de trabalho, e com isso querem que a escola seja convertida em um centro de profissionalização (SEPÚLVEDA, 2021).

Mediante as análises feitas fica claro que a BNCC aparenta ser, em seu discurso, progressista e modernista. Ela traz em seu bojo um repertório de habilidades e competências a serem desenvolvidas, cujo discurso é a alegação delas serem voltadas para o desenvolvimento da criticidade, levando em consideração o trabalho com interpretação de textos. As expressões autonomia, experiência, diversidade e subjetividade são moldadas pelo documento para irem ao encontro dos interesses neoliberais (SEPÚLVEDA, 2021).

De forma prosaica, mas também ardilosa, a singularidade da experiência, a subjetividade e a diversidade foram sendo corrompidas de seus significados que expressam a condição humana e foram sendo ressignificadas para o mercado. O que vale no mundo é ser diferente, no sentido de distanciar-se do outro como um igual de direitos, e subcategorizar quem pode e quem não pode acessá-los, pautando-se na ideia de que, à medida que me esforço verdadeiramente, posso garantir meu sucesso pessoal à revelia das questões sociais. “Isso que me passa”

deixa de ser uma experiência dialética de subjetividade e coletividade, da partilha (LARROSA, 2011), e passa a ser uma forma de diferenciar em garantia de direitos uns dos outros. (SEPÚLVEDA, 2021, p. 198)

A disciplina de história é colocada como uma ciência auxiliar dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Esse desmerecimento mostra o objetivo do projeto econômico, que vai ao encontro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o seu Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que consideram como matérias essenciais língua portuguesa, matemática, ciências e inovação tecnológica, que no Brasil foi defendido pelo “Movimento Todos Pela Base”, cujo objetivo é investir em países membros que desenvolvem o projeto educacional implantado (SEPÚLVEDA, 2021).

A BNCC de história dos anos finais é mais problemática do que dos anos iniciais porque está voltada para o positivismo, com marcos temporais que remetem a uma história euro e etnocêntrica (SILVA, 2021). O Objeto de história na BNCC, portanto, leva uma história sem problematização. No lugar de conceitos a serem trabalhados, são apresentados tópicos de conteúdos (SEPÚLVEDA, 2021).

A BNCC é um projeto educacional que visa usar a máquina pública para fazer prevalecer a visão de um mundo no qual o sujeito está destituído de direitos fundamentais, tornando flexível a noção de que a educação é um direito fundamental e deve ser garantido pelo Estado. Ou seja, a educação está sendo dominada pelo setor privado que quer apenas lucro. e a escola pública está perdendo sua característica de pública por estar sendo sujeitada às normas mercantilizadoras da vida. O Estado mostra para a sociedade que a escola pública recebe os estudantes pelo viés da igualdade, mas age sob uma falsa liberdade de mercado (SEPÚLVEDA, 2021).

O projeto educacional da BNCC tem por objetivo inculcar que é necessário o saber fazer o domínio das técnicas e a obtenção de resultados. Os estudantes têm suas formas de aprender, suas singularidades falsamente aceitas na BNCC, que cria uma forma sistemática de competitividade e responsabilização do fracasso ou sucesso deles (SEPÚLVEDA, 2021).

A agenda 2030 não nega a pobreza, o desmatamento, o extrativismo predatório e o esgotamento dos recursos naturais, colocando a sustentabilidade

como um vetor de crescimento. Desta forma, o Estado forma parcerias legitimando a participação de provedores privados na educação pública que resultam nas questões apresentadas acima (SHIROMA e ZANARDINI, 2020).

A BNCC é um reflexo dos interesses privados que prevaleceram na política pública porque conseguiram, pela utilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e de redes formais e informais que serviram de apoio ao consenso filantrópico, que tem por objetivo uma educação a serviço dos interesses mercadológicos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos pela pesquisa nos levam a considerar o currículo como um conjunto de diversas atividades educacionais que auxiliam no desenvolvimento do conteúdo. No entanto, esse programa de atividade e de conteúdo é prescrito mediante os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais de cada momento histórico.

O currículo resulta de uma construção social que envolve interesses. No Brasil, o processo de universalização da educação foi lento, e, desde o movimento dos pioneiros, o sentido de qualidade foi um campo de disputa entre uma educação que desse acesso a todas as manifestações da cultura humana e uma educação para a formação de produtores e consumidores.

A educação possui um papel importante na construção da sociedade. Trata-se de um instrumento de justiça social com influência direta na cultura e no modo de vida de toda a população. Justamente por isso, é um campo de disputa entre programas de governos, instituições particulares e organizações multilaterais como um caminho de dominação e defesa de interesses, principalmente dos que são ligados à manutenção de poder e do capital. Através dela é possível defender e inculcar a ideologia dominante e outras ideologias, marcando assim a posição de seus interesses.

A escola é uma instituição que sofre forte influência da classe dominante, que compõe em sua grande maioria os representantes políticos. Na década de 1990, a educação passou a ser vista como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos.

As teorias dos currículos nos mostram que os conhecimentos selecionados em determinadas propostas curriculares têm por função justificar porque alguns conhecimentos devem ser ofertados e outros não. A partir do entendimento dessas teorias foi possível compreender que os interesses dominantes de um momento prevalecem na elaboração desses documentos norteadores da educação. A prática educativa com base no currículo acaba por concretizar os fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada. Dessa forma, a escola serve como uma instituição que dissemina ideologias.

O currículo deve ofertar o conhecimento científico para que assim a educação garanta aos alunos uma proximidade da verdade sobre o mundo em que vivem, e a escola democrática deve possibilitar o acesso à cultura letrada. O conhecimento poderoso não é o conhecimento cotidiano, ele promove o empoderamento do sujeito possibilitando sua emancipação humana.

A escola deve viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado. Isso significa que o mesmo deve ser dosado, sequenciado, de forma que permita à criança passar gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. É através da mediação da escola que se dá a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.

A terceira seção possibilitou a compreensão da trajetória histórica do surgimento da ideia de um currículo nacional comum que se deu no final da década de 1970. Tendo se desenvolvido no decorrer da década de 1990, os PCN consistem no primeiro documento em nível nacional com vias a nortear o trabalho docente e trazer o trabalho com competência. Por mais que a elaboração desse currículo tenha sido feita por especialistas comprometidos com uma educação de base científica, os interesses neoliberais, apoiados pelos grupos dominantes que se respaldavam no relatório Jacks Delors, acabaram por garantir o atendimento desses interesses também.

A criação da BNCC teve início no ano de 2003. Nesse contexto, temos uma política voltada para a justiça social, com equilíbrio entre investimento e consumo, com políticas sociais para compensar a fragilidade do setor econômico social. Na trajetória de sua elaboração ocorreram oscilações políticas que possibilitaram setores privados entrarem nesse processo de elaboração e, com o apoio dos órgãos multilaterais, criarem um documento cuja essência tem por objetivo o atendimento dos interesses neoliberais de formar produtores e consumidores.

As mudanças políticas resultaram em três versões diferentes, e cada uma dessas expressa o contexto do seu momento de criação. A versão final nada mais é que uma expressão real de um currículo criado pelo grupo dominante para manutenção do sistema e de seus dominados. As três versões da BNCC de história trouxeram os reflexos das disputas de interesses comuns do processo de elaboração de um currículo e os da crise política, que resultou em uma versão final

que empobreceu as discussões históricas de seus conteúdos, gerando o ensino esvaziado, resultado da metodologia de habilidades e competências.

Foi possível entender também que o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática e reducionista. Essa concepção gerencial paradigmática, se materializada, poderá resultar em matrizes e dinâmicas curriculares, mas operacionais e padronizadas, pautadas por uma secundarização das ciências humanas e sociais e das artes em geral.

A quarta seção possibilitou o entendimento da estruturação da BNCC, seus fundamentos e abordagens teóricas. Temos como resultado um documento elaborado mediante os interesses neoliberais e multilaterais que visam a formação de um cidadão capaz de atender aos objetivos da agenda 2030. Esta pode ser entendida como uma forma de manutenção do sistema, visto termos deixado em evidência no decorrer das análises das habilidades do oitavo ano que acabam por legitimar a estrutura da sociedade capitalista.

Essa compreensão ocorreu através do entendimento de que as competências são mobilizações de vários recursos para resolver um problema. Não sendo focada em conteúdo, ela não é algo que se ensina, mas que se desenvolve por meio das habilidades, que é constituída da seleção de partes do conteúdo junto com um contexto para atendê-las. Dessa forma, temos uma seleção em busca de conhecimentos esperados para desenvolvimento de uma competência, gerando um esvaziamento dos conteúdos científicos.

A partir da primeira habilidade (EF08HI01 – Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo), espera-se que o aluno venha a ter condições de identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo, e discutir a relação entre eles e a organização do mundo atual. O conteúdo que vai ser ensinado será apenas aquele que corresponde às características do iluminismo e do liberalismo, que promoveram a organização do mundo contemporâneo, e o restante do conteúdo fica de lado. Isso tira do aluno a possibilidade de enxergá-lo no seu contexto de origem, negando-lhe a possibilidade de entender o seu surgimento, sua intencionalidade, a que grupo beneficiou e beneficia.

A análise dos conteúdos do oitavo ano do ensino fundamental mostra que a metodologia de habilidades e competências não só está contribuindo para o esvaziamento dos conteúdos de História, causando uma alienação, como também que essa metodologia vai ao encontro dos objetivos da agenda 2030, que tentam convencer que uma educação de qualidade é resultante da mistura de gerencialismo e sustentabilidade, que é formado pelos princípios contraditórios aos das lutas históricas por educação: direitos, participação e inclusão.

Para entendemos melhor, podemos recorrer ao fato de que a habilidade citada anteriormente atende à meta 1.5, da agenda 2030 no quesito de construir a resiliência dos pobres e vulneráveis porque os princípios iluministas passam a visão de que a ciência e a racionalidade levam ao progresso, formando, portanto, um cidadão resiliente que vai procurar adaptar-se à situação em que vive por entender que essa é a dinâmica proposta por essa sociedade. Entende, assim, que, se ele não consegue algo melhor, é por sua culpa mesmo. Mediante esses apontamentos, ficou evidente a tendência do currículo mínimo à padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades.

O modelo de educação, para atender aos objetivos da Agenda 2030 presente na BNCC, se volta aos princípios da teoria do capital humano, centrado numa educação com finalidades para o processo do desenvolvimento humano e econômico, visando os interesses do capitalismo. Sendo assim, existe em torno desse documento um forte discurso do governo e de setores empresariais na defesa de mudança do conhecimento da escola, do currículo, da aprendizagem dos alunos, sobretudo de responsabilização dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação

A educação não é mais concebida como uma questão de Estado, mas supranacional, que se coloca a serviço de um dado projeto de desenvolvimento. Uma educação que tem por objetivo as concepções instrumentalistas e produtivistas presentes na teoria do capital humano que visa a reprodução dos modelos burgueses de reprodução da existência. Contudo, na versão atual, adotaram a narrativa humanitária.

A despeito da narrativa humanitária, consideramos, com base nos conhecimentos adquiridos com esta pesquisa, que a BNCC de história está alinhada ao projeto do desenvolvimento sustentável presente na agenda 2030, que

tem por objetivo a formação de cidadãos preparados para viverem em uma sociedade que oferta as condições necessárias para que o caos social não se instale, para que assim consigam manter o sistema capitalista. O objetivo é formar cidadãos com competência e habilidades necessárias para serem produtores e consumidores. Com isso, entendemos que a visão presente no discurso desse documento nada mais é do que é uma visão formada para manutenção da sociedade capitalista, com a continuidade de grupos dominados pela alienação e pela negação de acesso ao conhecimento sistemático produzido no decorrer da história, que é conveniente para manutenção do poder dos dominantes.

Com base nos resultados da pesquisa, surgiu o produto educacional: um minicurso que tem por objetivo possibilitar aos professores de todas as áreas e níveis de ensino as discussões e leituras presentes nesta dissertação. O produto educacional tem como foco ofertar aos professores uma possibilidade de fundamentação teórica que proporcione a eles o conhecimento necessário para que consigam entender a Base Nacional Comum Curricular da sua área específica e os currículos que resultam dela.

O Minicurso tem por função oferecer contato com leituras que auxiliem os professores na compreensão do que é currículo e como eles são produzidos, bem como quais as influências presentes neste processo de elaboração. A ideia desse minicurso se deu porque na sociedade atual nos deparamos, no cotidiano escolar, com currículos que cada vez mais estão sendo cobrados, influenciando a elaboração de materiais didáticos e recebendo avaliações externas. Afinal, para que ocorra o currículo oculto, é necessário o entendimento do que é o currículo oficial, quais os interesses por trás de sua proposta e se estes são bons. Sem entender o interesse do dominante, os dominados não lutam pela sua liberdade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA: da abertura política aos PCN's. Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 04, número 07, 2005.**

ALBURQUERQUE, Shahla Cardoso de; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas. **e-Curriculum**, São Paulo, v19, n.4, p.1406-1431.out. /dez.2021

AZANHA, José Mario Pires. **Políticas e Planos para educação no Brasil: reflexão.** Um; cad. Pesq. São Paulo. São Paulo, nº 85, p.70-78, maio 1992.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande; Campinas: Editora UFMS; Autores Associados, 2006.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francisco Soledade. S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, 16 dez. 2019.

BARONI, Margaret. Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, p. 14-24, abr./jun. 1992.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253-281, 1999.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais.** Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso 01/02/2022.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 01/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 01/02/2022.

BRASIL, Ministério da Educação, (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. CONAE – **Conferência Nacional de Educação: Documento Final**, 2010. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em 02/02. 202.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 15/2017**. Assunto: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 105/02/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02/02/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular: versão final SEE**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 16 jan. 2021.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

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.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 12 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: Ana Maria Eyng. (Org). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018.

FERREIRA, Ângela R.; ALMEIDA NETO, Antonio S. de; ADAN, Caio F. F.; FERREIRA, Carlos A. L.; MELLO, Paulo E. D. de; e SOARES, Olavo P. (org.). **BNCC de História nos Estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 09/12/2021

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREITAS, Cezar Ricardo de e FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Estado, políticas sociais, educação e ideologia neoliberal: algumas considerações dessa articulação na sociedade capitalista. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.210-223, dez.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5101/art15\\_32.pdf](https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5101/art15_32.pdf). Acesso em: 15 de maio. 2021.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.6, n.1, p.55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em 20/08/2022

GRAMSCI, Antonio. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel A política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. V.1 e 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. **Democracia Operária**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1919/06/21.htm>. Acesso em 08 fev. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, Lisboa: Seara Nova, s/d.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995, 2018.



HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX: Introdução. In: HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, p.115-184, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 1ª ed., São Paulo, Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1ª ed., São Paulo, Boitempo, 2010.

MONTEIRO, Ronnys dos Santos. **Entre os PCN e a BNCC: faces do ensino de História**. Cajazeiras, 2021.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Dejá vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**. Londrina, v.22, n.1, p.07-27, jan/jun. 2016. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/1261>>. ISSN: 2238-3018 DOI:10.5433/2238-3018.2016v22n1p07.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em: 29 setembro. 2022.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, p. 105-133, 2011.

ONU. BRASIL. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**, 2016. Disponível: [http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf).

RODRIGUES, Larissa Zancan e MOHR, Adriana. “Tudo deve mudar para que tudo fique como está”: Análise das implicações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação em Ciências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1483-1512, out./dez. 2021 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. (et. al.). **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. **Consciência histórica e formação: a base nacional comum curricular para o ensino de história**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora: CAINELLI Marlene. **Ensinar História: pensamento e ação no magistério**. São Paulo, Scipione, 2004.

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

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. State and management of education for sustainable development: capital recommendations expressed in the 2030 agenda. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, Ag. 2020. eISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.1378>

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 10/02/2022.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. In: **RBPAE** – v.26, n.1, p. 55-74, jan./abr. p. 55-74, 2010.

YOUN, Michael F. D (ed). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillian, 1971.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. p. p. 1387-2302 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: outubro de 2021

YOUNG, Michael. Why knowledge matters for the schoolsof the21 st century? **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.18-37, 2016.

YOUNG, Michael. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do sócio construtivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.