


A ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

THE STRUCTURE OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE AND HISTORY TEACHING

LA ESTRUCTURA DE LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Nathaly Maria dos Santos^{1*} 

Mestre em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco (UPE). Docente da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

*Autor correspondente: nathaly.historia@gmail.com

Recebido: 14/04/2024 | Aprovado: 17/04/2024 | Publicado: 12/06/2024

Resumo: O estudo examina a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao ensino de História, utilizando uma abordagem metodológica que combina pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores relacionados à BNCC e História. A pesquisa documental analisou relatórios técnicos, legislações e normativas do Ministério da Educação, incluindo documentos como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A pesquisa ressalta a importância de não padronizar o currículo, argumentando que a uniformização pode limitar a diversidade e a liberdade educacional. Destaca-se a necessidade de uma proposta educacional antineoliberal que promova a compreensão da sociedade como um todo, enfatizando a importância de condições adequadas de ensino e de professores bem preparados. Por fim, o texto também sinaliza para os riscos de uma abordagem simplista na resolução dos desafios educacionais, principalmente na área de História, enfatizando a importância de uma reformulação abrangente do pensamento educacional no Brasil.

Palavras-chave: BNCC. Educação Antineoliberal. Formação de professores. Padronização curricular.

Abstract: The study examines the structure of the National Common Curricular Base (BNCC) in relation to History teaching, using a methodological approach that combines bibliographic and documentary research. The bibliographic research was carried out on the CAPES Periodicals Portal, using descriptors related to BNCC and History. The documentary research analyzed technical reports, legislation and regulations from the Ministry of Education, including documents such as the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education. The research highlights the importance of not standardizing the curriculum, arguing that standardization can limit diversity and educational freedom. The need for an anti-neoliberal educational proposal that promotes understanding of society as a whole is highlighted, emphasizing the importance of adequate teaching conditions and well-prepared teachers. Finally, the text also highlights the risks of a simplistic approach in resolving educational challenges, especially in the area of History, emphasizing the importance of a comprehensive reformulation of educational thinking in Brazil.

Keywords: BNCC. Antineoliberal Education. Teacher training. Curriculum Standardization.

Resumen: El estudio examina la estructura de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en relación a la enseñanza de la Historia, utilizando un enfoque metodológico que combina la investigación bibliográfica y documental. La búsqueda bibliográfica se realizó en el Portal de Revistas Periódicos de la CAPES, utilizando descriptores relacionados con el BNCC y la Historia. La investigación documental analizó informes técnicos, legislación y normativa del Ministerio de Educación, incluyendo documentos como la Constitución Federal y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. La investigación destaca la importancia de no estandarizar el currículo, argumentando que la estandarización puede limitar la diversidad y la libertad educativa. Se destaca la necesidad de una propuesta educativa antineoliberal que promueva la comprensión de la sociedad en su conjunto, enfatizando la importancia de condiciones de enseñanza adecuadas y docentes bien preparados. Finalmente, el texto también destaca los riesgos de un enfoque simplista en la resolución de los desafíos educativos, especialmente en el área de Historia, destacando la importancia de una reformulación integral del pensamiento educativo en Brasil.

Palabras-clave: BNCC. Educación antineoliberal. Formación de profesores. Estandarización curricular.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) determinou, em sua nova redação pela lei nº 12.796 de 2013, que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser complementada, em cada sistema de ensino, com uma parte diversificada (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular corresponde a um documento desenvolvido pelo Ministério da Educação com o intuito de servir como referência para a elaboração dos currículos que ofertam a educação básica no país (Ralejo, Mello & Amorim, 2021). A sua formatação é feita sob o argumento de “garantir os direitos de aprendizagem” e um “padrão de qualidade” na educação brasileira.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, a “Base é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro(a) deve ter acesso para que seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento sejam assegurados”. Ainda conforme tal documento, esses conhecimentos “devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola”. (Brasil, 2015, p. 13).

Contudo, antes do estabelecimento de uma base comum, mesmo em meio a dificuldades, os professores possuíam uma certa liberdade para trabalhar determinados conteúdos em sala de aula: por mais que o foco sempre tenha sido o ensino eurocêntrico e linear, ainda havia a possibilidade de agregar ao planejamento de aulas temas vinculados a grupos minoritários, os quais foram historicamente excluídos e marginalizados na sociedade, quais sejam: a população negra, indígena, população de rua, comunidade LGBTQIA+ e as questões de gênero. Essas temáticas eram pouco difundidas, porém mais flexíveis nos planos de ensino dos professores(as) comprometidos com as pautas sociais (Melo, Araújo & Sousa, 2022). Hoje, contudo, a possibilidade de debater tais temas torna-se mais suprimida. Emerge, assim, uma conjuntura de predomínio da vigilância e do controle, cerceando tanto dos professores, quanto dos alunos a oportunidade de debater temas fundamentais para a formação de cidadãos.

O professor, ao se deparar com este contexto, comumente se pergunta “como garantir um ensino de história de qualidade dentro desse novo formato?” Tal questionamento deve ser levado em consideração, pois, além de todos os problemas levantados anteriormente, o componente curricular de História possui muitos conteúdos para serem percorridos num espaço curto de tempo.

Algumas críticas e fragilidades da BNCC, entretanto, são expostas por uma corrente teórica de autores, os quais evidenciam que a base nacional impõe o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas do Brasil (Abud, 2017; Arroyo, 2021; Bittencourt, 2018; Caimi, 2016; Cerri, 2011; Costa, Torres & Grosfoguel, 2020; Ferreira & Oliveira, 2019; Franco; Silva Junior & Guimarães, 2018). Tais pesquisadores apresentam suporte teórico para a construção de uma reflexão sobre a reestruturação do currículo a partir dos projetos curriculares nacionais contemporâneos postos – como a BNCC – e suas interferências no campo do ensino de História.

Compreender a forma disputada e verticalizada com que foi construída a “base” nos leva a refletir sobre as grandes implicações para o ensino de História no contexto neoliberal e conservador que estamos vivendo na sociedade brasileira. Assim, analisar a relação da BNCC com as práticas de ensino mostra-se fundamental. Como pressuposto para tal análise, entende-se, *a priori*, que tal documento é regressivo por estabelecer, por exemplo, o sujeito como empreendedor e desenvolvedor de competências individuais. Em outras palavras, a base nacional não pensa o protagonismo de forma coletiva. O aluno é observado como um produto e não como um SER em sua plenitude. Em contraponto, o processo do ensino de história deve ser multifacetado e proveniente de epistemologias diversas. Sendo assim, há uma urgência em se debater a base em torno do cotidiano das aulas, bem como de entendermos o processo cognitivo de aprendizagem, do discurso e da interdisciplinaridade.

Vê-se, portanto, que são muitos os desafios a serem percorridos e, por isso, consideramos importante a reflexão sobre o Currículo de História, a relação da BNCC com as práticas pedagógicas e o ensino de história no contexto da educação pública. Frente ao exposto, este artigo tem por objetivo discorrer criticamente sobre a promulgação da Base Nacional Comum Curricular e as suas implicações, influências e conflitos em relação ao ensino de História.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

No que se refere ao percurso metodológico adotado, essencialmente o trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Para a primeira, foram pesquisadas publicações disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do uso do descritor “BNCC”, tanto a sigla, quanto o nome por extenso, adicionado dos operadores booleanos *AND* combinados com os termos “história” e “ensino de história”. Após a triagem, foram selecionados os artigos que se referiam às ciências humanas, em específico, à disciplina de História.

Com relação à pesquisa documental, foram analisados relatórios técnicos, legislações e normativas produzidas pelo Ministério da Educação (MEC). Os documentos analisados foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN Resolução CNE/CEB nº 04/2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), o texto preliminar da BNCC (1ª versão), a 2ª versão e o seu texto final.

3 A ESTRUTURA DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

A estrutura da BNCC na educação básica se inicia pela apresentação das competências gerais, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Ao definir essas competências, o texto da BNCC apresenta a proposta nacional como um documento revestido de valores e ações capazes de transformar a sociedade, “tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, em consonância com documentos globais, como a Agenda

2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Vê-se, contudo, uma discrepância entre tal definição e o conteúdo da base em si, considerando, para tal análise, os conteúdos que foram excluídos ou aqueles que sequer figuraram nas propostas da base nacional.

Foram estabelecidas dez competências gerais da Educação Básica na Base Nacional, descritas da seguinte forma:

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;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também 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;
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, 2018, p. 9-10).

Essas competências permeiam todos os níveis de ensino, de modo que se interrelacionem e desdobrem-se nas propostas de cada etapa da educação. De forma direcionada para cada etapa de ensino, foi pensado um formato diferente, com habilidades e competências específicos.

Ressalta-se que, inicialmente, na primeira versão da base nacional, só eram mencionados o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Na segunda versão, foram contempladas as três etapas da educação básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A seção da base destinada ao Ensino Médio foi a última a ser aprovada em sua versão final, após diversas consultas públicas. As suas áreas de conhecimento foram estruturadas da seguinte forma: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas. A organização das competências pode ser vislumbrada na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Organização da BNCC considerando o ensino médio.



Fonte: Brasil (2018, p. 471).

A análise da BNCC a partir da proposta para o Ensino Médio também “concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica”, estando “articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 473).

As ligações e a estrutura desenhadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio buscam “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral”, de modo que os estudantes estruturem seu projeto de vida à luz da justiça, ética e da cidadania. De modo geral, o eixo das Ciências Humanas busca uma aprendizagem focada no desenvolvimento das competências de “identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos e fenômenos” (Brasil, 2018, p. 473).

Na visão daqueles que formularam a base, o documento é capaz de permitir que os estudantes tenham base para construir hipóteses e argumentos, de modo a atuar no mundo, recorrendo ao amparo de conceitos e fundamentos da área. Todavia, apenas no Ensino Médio é que os conteúdos de Filosofia e Sociologia são contemplados, por exemplo. Tais áreas do conhecimento são fundamentais para a construção da argumentação e do raciocínio, bem como do processo analítico e interpretativo, tão caros à BNCC, em sua totalidade. Igualmente, ter uma visão crítica e contextualizada da realidade exige que diversas situações e contextos estejam postos, o que não é o caso da base, conforme já discutido.

A partir do formato desenhado, vide Figura 1, cada área do conhecimento possui competências específicas que, por sua vez, devem ser relacionadas a um conjunto de habilidades, correspondentes às aprendizagens fundamentais a todos os alunos. No caso do Ensino Médio, os componentes considerados obrigatórios são Língua Portuguesa e Matemática e, por isso, devem ser trabalhadas habilidades específicas dessas disciplinas.

Nesse caso, História, Geografia, Filosofia e Sociologia estão como disciplinas agregadas. Além disso, a BNCC fala da flexibilização da organização curricular desta etapa, por meio dos itinerários formativos previstos na legislação brasileira. Esses itinerários formativos ainda são desconhecidos pela maioria dos professores, porém já estão vigorando nas escolas.

Para esse aspecto, há um ponto delicado: torna-se cada vez mais difícil identificar o professor da disciplina de sua formação. Com a nova estrutura proposta, os professores são classificados por área de conhecimento. Ou seja: o professor que fez graduação em História não será mais professor de História, mas de ciências humanas e sociais aplicadas. Essa área, portanto, é formada por professores de Geografia, História, Filosofia, Sociologia, bem como de disciplinas eletivas e transversais, como Empreendedorismo e Projeto de Vida, Educação Socioemocional, Investigação Científica e Estudo Orientado.

A realidade já era frágil e, com a nova proposta, se tornou mais difícil. Além dos problemas e críticas que permearam a elaboração da Base Nacional, como já mencionado, outro problema consiste na aplicação e na prática diária da BNCC no contexto escolar. Não houve um preparo dos docentes ou divulgação prévia das premissas que respaldavam o documento: a BNCC entrou em vigor e o ambiente da escola ficou envolto em desencontro de informações, estranhamento, angústia, medo e, principalmente, trabalho desarticulado. As formações continuadas – as quais deveriam acontecer antes – estão ocorrendo em paralelo.

Especialmente para a disciplina de História, além da ênfase na apresentação cronológica, os professores passaram a ter menos espaço na grade curricular, tendo em vista a Lei 13.415/17, que versa sobre a Reforma do Ensino Médio, a qual pode ser definida como a materialização da BNCC.

Conforme dispõe Ferretti (2018), a Reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/2017, promulgada pelo governo de Michel Temer, promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. A proposta flexibiliza o currículo, reduzindo-o. Tal legislação foi decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), sendo objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, gerando, inclusive reações de ocupações a escolas públicas em todo o país.

A iniciativa teve por base a justificativa de tornar o currículo flexível para, assim, atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio. Com isso, buscava-se resolver: (i) a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; e (ii) a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Todavia, alguns pontos basilares não foram considerados no problema (ou na solução) apresentada pela Reforma, como “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola” e que “o afastamento de muitos jovens da escola e, particularmente do Ensino Médio, pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar” ou por conta de violência familiar e violência na escola (Ferretti, 2018, p. 26-27).

A Reforma foi imposta como uma alternativa a uma escola menos interessante e atrativa. Todavia, o convívio diário com os alunos apresenta-nos uma outra realidade, de tragédia social e de insatisfação por parte dos estudantes, os quais reclamam da carga horária extenuante e das disciplinas vistas como descontextualizadas, ao relatarem que “não sabem nem para que servem”.

Tais reformas são projetos societários fadados ao fracasso e caminham para mais desigualdades. Por mais que as resistências e os enfrentamentos tenham possibilitado vitórias por representatividade e causas diversas, as quais mostram-se expressas, inclusive, nas Leis nº 10.639/2003, a qual inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira; e a Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

No entanto, notam-se alicerces tradicionalistas no componente curricular de História, com uma grande lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Um dos pontos que chama a atenção nesse aspecto é a definição das dez competências gerais, argumentadas a partir da ideia de que é fundamental garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros. Essas competências gerais são resumidas a: conhecimento; pensamento científico e crítico; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018, p. 9).

Entendemos que os saberes, como prática educativa, não se resumem a dez competências, principalmente quando são ditadas dentro de uma perspectiva hegemônica, com o intuito de conduzir as escolas brasileiras. Mesmo assim, estas serão utilizadas para a relação com o ensino de história no contexto da educação pública.

Ressalta-se que não é a primeira vez que estes temas aparecem em um documento oficial. Questões como sexualidade, gênero, relações étnico-raciais, interculturalidade e diversidade já constavam nos PCN, até de forma mais explícita (Santos & Oliveira, 2021). Além da menção aos temas nos PCN, também se visualizava amparo nas DCN e na LDB, documentos que garantem o desenvolvimento dessas abordagens.

Independente de tais considerações, as dez competências nos possibilitam continuar rompendo com a história factual. Elas são importantes para fazer com que professores(as) levem os alunos a analisar fontes históricas, interpretá-las, formular hipóteses, argumentarem, serem críticos, empáticos, cooperadores, entenderem o autoconhecimento, autocuidado, serem responsáveis e, por fim, exercerem sua cidadania. O contraditório é o fato de os professores terem de assegurar todos os pormenores, mas não terem – em sua maioria – um horário e espaço definido para isso. Pelo contrário, a disciplina de História sofreu mais esvaziamento. O papel do docente, enquanto profissional, é mediar o conhecimento continuamente. A grande questão é: como contemplar todos esses itens se a disciplina e temas não são prioridades?

Nesse mesmo sentido de contrassensos e de crítica à falta de espaço às abordagens propostas, uma pesquisa de Ralejo, Mello & Amorim (2021) apresenta um levantamento de palavras presentes na BNCC, de modo a identificar a representatividade e o espaço atribuído a alguns temas. Os achados apontam que:

Os significantes “negro”, “africano” e correlatos estão presentes 65 vezes, a maioria deles (25), no componente de História, mas que também estão presentes em Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia e Religião. Já o significante “indígena” e correlatos são citados 77 vezes, também com maioria no componente de História. Por outro lado, o significante “gênero” e correlatos estão presentes 269 vezes, mas todos fazem referência ao campo textual da Língua Portuguesa. Assim, numa busca mais precisa, utilizamos o significante “mulher” que apareceu 4 vezes, 3 delas em História, e “homossexuais”

apareceu somente uma vez. Podemos concluir brevemente, [...], que há alguns avanços e reconhecimentos dessas lutas na BNCC, mas há ainda muito a avançar, principalmente na questão de gênero. (Ralejo, Mello & Amorim, 2021, p. 13).

Percebe-se, então, que o conhecimento é engessado dentro de um ordenamento pré-estabelecido. A possibilidade de compreender, analisar e valorizar a multiplicidade de narrativas históricas é, praticamente, inviável.

Além das competências gerais, a BNCC também aponta uma articulação com outras competências, voltadas especificamente para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as quais devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para serem alcançadas nessa etapa de sua formação (Brasil, 2018, p. 569). Desse modo a BNCC discorre sobre as seguintes competências específicas da área:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais. Portanto, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 570).

As ideias e conteúdos elencados nas competências não deixam de ter ligações com o ensino tradicional. Nesse formato, não será assegurada a plena cidadania. O que se nota, ao contrário, é que a base busca valorizar a liberdade empreendedora. Aparentemente, houve uma mudança nos eixos estruturantes da educação básica, sem inovações significativas no ensino de História. Ao interpretarmos os tópicos anteriores, percebemos uma visão positivista no uso de conceitos, fontes e metodologias. A efetivação do ensino de História – que entendemos como o ideal – está além de uma cidadania voltada para o mercado de trabalho.

Para tanto, os objetivos da BNCC não conseguiram superar os problemas educacionais antigos, principalmente voltados ao ensino de História. Esta educação por competências da BNCC fragmenta, individualiza, dificulta e desinteressa os públicos envolvidos com a aprendizagem, principalmente, os alunos. Da forma como está estruturada, a BNCC só interessa mesmo às políticas globalistas e aos valores internacionais. Essa constatação pode ser verificada a partir de uma análise crítica do conteúdo da base, conforme elencado a seguir.

As habilidades de área são vinculadas a habilidades dos alunos em analisar fatos e processos políticos, econômicos e sociais nos seus mais diferentes níveis de abrangência, de modo a se posicionar criticamente. As

competências foram estruturadas, majoritariamente, a partir dos verbos “analisar” e “identificar”, os quais sugerem uma postura mais passiva por parte do aluno. Apenas a última das propostas discorre sobre a possibilidade de “participar”, tentando inserir o aluno como sujeito-participante do debate público, como indivíduo dotado de consciência crítica e responsabilidade.

Os outros temas apontados nas competências são referentes à geopolítica, com a formação dos territórios, em diferentes tempos e espaços; questões ligadas à produção, distribuição e consumo, com ênfase nos impactos econômicos e socioambientais; as relações de produção; e o debate sobre Direitos Humanos. Na BNCC, questões específicas para a disciplina de História são propostas apenas para o Ensino Fundamental. As sete competências propostas são assim definidas:

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, 2018, p. 402).

Vê-se que as competências propostas para o Ensino Fundamental são apresentadas, em sua maioria, a partir dos verbos “compreender” e “problematizar”, os quais remetem a ações como entender, perceber e interpretar, mais alinhadas à disciplina de História. O conteúdo das competências contempla, conforme descrição da própria Base Nacional, a construção do sujeito, processo este que se inicia na infância, quando a criança se conscientiza sobre a existência de um “Eu” e do “Outro”.

A construção desses itens da BNCC foi baseada nessas premissas, bem como no “exercício de separação dos sujeitos”, como “método do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 403). O documento aponta que tal processo é fundamental para que o indivíduo tome consciência sobre si e consiga se visualizar como parte integrante de um corpo social, a partir de uma família e de uma comunidade.

A proposta de trabalho das competências é dividida em temáticas distintas entre os anos que compõem o Ensino Fundamental. Do 1º ao 5º ano, por exemplo, o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, ainda figura como estrutura basilar, numa abordagem que enfatiza as referências do círculo pessoal e da vida em sociedade. Para o 3º e 4º ano são contemplados outros aspectos, como as dinâmicas em torno do local onde se vive, com poucas menções a outros temas, como escalas temporais, por exemplo. No ano seguinte, a ênfase é dada a pensar a diversidade dos povos e culturas, bem como suas formas de organização.

Em uma tentativa de se afastar das críticas vinculadas à proposta de educação homogênea e impositiva, a BNCC traz em seu texto a menção que cada sociedade carrega, em si, uma diversidade. Para tanto, a Base Nacional descreve que “busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado” (Brasil, 2018, p. 404).

É uma investida em prol de reconhecer a diversidade das sociedades, pressupondo o trabalho em sala que possa estimular o convívio e o respeito entre os povos. Para o 5º ano, também se espera o trabalho do estabelecimento de identidades e, não obstante, das memórias – as quais podem ser individuais ou coletivas – de modo a se constituírem significados variados. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental da memória para a criação do sentimento de identidade nos indivíduos e grupos (Pollak, 1992).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a Base traz três procedimentos básicos que compõem as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstos para estas séries. São eles:

1. 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. 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. 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, 2018, p. 416).

Conforme definição da própria BNCC, busca-se, nos Anos Finais, trabalhar uma dimensão espacial e temporal que contemple, por exemplo, a mobilidade das populações e como estas são incluídas ou excluídas na sociedade. Essa discussão é complementar àquela apresentada para os Anos Iniciais, de modo que a análise do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” seja feita a partir de outras variáveis, como a contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.

De forma sintética, a proposta sugere, para o 6º ano, o trabalho de temas como o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, além do período medieval na Europa e as formas de organização social e cultural em partes da África. Para o 7º ano, os “aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII”, entre a Europa, América e África (Brasil, 2018, p. 418).

No 8º ano, a ênfase recai sobre o século XIX e o mundo contemporâneo, inclusive os processos de independência dos países americanos. Também é proposta uma abordagem sobre o nacionalismo, o imperialismo e os processos de resistência a esses discursos, tanto na África, quanto na Ásia e Europa. Por fim, para o 9º ano, sugere-se o trabalho relacionado à história republicana do Brasil, alcançando até os tempos atuais. No aspecto mundial, são propostos conteúdos vinculados à Primeira e Segunda Guerra, Revolução Russa e diversidades identitárias, com processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI (Brasil, 2018, p. 418).

O intuito da Base, ao estabelecer a formação dos alunos por meio das competências, vislumbra o desenvolvimento integral dos estudantes. Porém, como exposto, trata-se de uma “reprodução fundamentalmente memorialista” em que o aluno aprende um capital cultural institucionalizado, estático, abstrato, retórico e estéril (Gomes, 2011, p. 92).

Os conteúdos de História, tal como foram estruturados no currículo, suscitam preocupação entre os docentes. Isso se deve ao fato de que os acontecimentos históricos ainda são frequentemente abordados de maneira superficial, seguindo uma linha cronológica rígida, com uma perspectiva eurocêntrica e elitista. Reforça, assim, a ingenuidade das interpretações dos dados históricos, como um dos componentes curriculares. Assim, a História continua ocupando um espaço aquém de sua importância na BNCC. É pobre em referenciais teóricos e métodos no seu *corpus*, indo em sentido oposto ao que é esperado do ensino de História, o qual requer uma reflexão mais crítica e um rigor epistemológico dos acontecimentos.

4 DISCUSSÃO

O processo de produção da Base Nacional Comum Curricular – principalmente vinculado à disciplina de História – foi marcado por um embate entre valores, normas e fundamentos (Franco, Silva Junior & Guimarães, 2018). Ao analisar os debates em torno da abordagem histórica a ser adotada na BNCC, fica evidente que ainda há muito a ser feito para valorizar o ensino de História (Miranda, Almeida, 2020; Lucena, 2022) como um espaço de formação e produção de conhecimento, bem como o campo de pesquisa e investigação no Ensino de História.

Outra questão importante a discutir é a própria essência do documento “BNCC”, que estabelece os conteúdos mínimos para todas as áreas do conhecimento. Irrompe a dúvida se o “mínimo” não acaba por se tornar o todo, o que poderia dificultar a emergência de abordagens alternativas que busquem formar indivíduos capazes de agir de maneira transformadora na sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento (Catelan, Henn & Marquazan, 2020). Além disso, também há um questionamento se a criação da BNCC visa, principalmente, aumentar os índices de avaliação da Educação. Com avaliações focadas em conteúdos determinados pela Base, torna-se mais fácil o alinhamento entre o “currículo avaliado” e o “currículo prescrito”.

É fundamental refletir sobre a imposição de um currículo comum e que tipo de sociedade e de estudantes/cidadãos queremos formar. Ao se estabelecer uma base nacional comum que não prioriza o conhecimento como ferramenta de transformação social, estamos indo na contramão de todo o processo. Na proposta da BNCC, o aluno deixa de ser, novamente, o objeto central da escola, em um modelo que privilegia o “Currículo avaliado” o Governo Federal e os governos estaduais, por sinal, passaram a construir várias avaliações, que almejam homogeneizar e universalizar os assuntos que os alunos devem aprender de forma obrigatória para responderem tais provas (Guimarães & Morgado, 2016).

O currículo avaliado corresponde ao “currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação, representando a dimensão visível do processo” (Sacristán, 2013, p. 26). Nessa concepção, representa a outra ponta do modelo; em como o currículo prescrito se constituiu na prática, especialmente em relação aos resultados de todo o processo (Sacristán, 2017). Sobre o tema, Bertolin & Marcon (2015, p. 107) descrevem que,

em certa medida, “os exames se tornaram referência para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos”. Os conteúdos exigidos em tais exames, dessa forma, passaram a balizar e se transformar em ‘quase diretrizes’ para muitas instituições. No caso do Brasil, como exemplos de exames, tem-se a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (Bittencourt, 2018, p. 83).

O que tem se enfatizado, portanto, são os números de uma política de resultados e não no próprio aluno. Nesse sentido, Catelan, Henn & Markezan (2020) defendem que, caso os conteúdos exigidos se limitem àqueles determinados pela Base, acabam assim por funcionar de maneira similar às cartilhas escolares tradicionais, tão comuns no ensino brasileiro ao longo do século XX.

Outro tópico que merece destaque é o fato de que, apesar dos avanços na produção historiográfica – que tem explorado novas teorias, abordagens, procedimentos e perspectivas – ainda persiste uma dificuldade em criar e validar novos arranjos para o ensino de História. Estes arranjos deveriam considerar temporalidades menos influenciadas por perspectivas eurocêntricas, dando visibilidade a sujeitos historicamente negligenciados e promovendo sentidos comprometidos com a transformação social (Costa, 2023).

O espaço de elaboração das diferentes versões da BNCC foi marcado por uma multiplicidade de disputas e conflitos, em um contexto político de extrema polarização e de rupturas, inclusive com um processo de *impeachment*. A produção da BNCC de História, “demonstrou uma tendência à acomodação de um modelo de ensino já consolidado, fundamentado em discursos pedagógicos de natureza neoliberal e tecnicista, assim como em pressupostos historiográficos eurocêntricos” (Costa, 2023, p. 247). Tais pressupostos, ainda conforme Costa (2023, p. 247), mantêm uma tradição de seleção e organização quadripartite e cronológica/linear de eventos históricos, que tendem a restringir de forma limitada e pouco inclusiva os sujeitos e espaços relevantes nas narrativas históricas ensinadas nas escolas brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, pudemos lançar luz para a discussão de que a melhoria da educação é um desafio extremamente complexo no nosso país. Inicialmente, espera-se que as análises aqui desenvolvidas possam fomentar o processo de busca de alternativas que visem amenizar o impacto da BNCC para o processo pedagógico.

Com relação às críticas a BNCC, ressalta-se que a intencionalidade para a articulação de uma proposta de base nacional é um movimento positivo. Todavia, a forma de elaboração de tal documento e o espaço para o diálogo com todos os interessados no projeto devem ser repensados, bem como o projeto em si. Nesse sentido, o currículo escolar deve ser estruturado não obedecendo apenas às legislações vigentes, mas também aos temas que emergem da sociedade – muitos dos quais, que foram ocultados das narrativas históricas por anos e, em meio a muitos embates, exigem agora seus espaços. Com isso, torna-se capaz de articular saberes e promover a equidade e inclusão, buscando incluir aqueles que, costumeiramente, são marginalizados.

Acredita-se que, para desenvolver indivíduos capacitados para desempenhar papéis ativos na sociedade contemporânea não é imprescindível a existência de uma base comum, que pode tender a uma forma de padronização. É fundamental proporcionar acesso aos conteúdos básicos em diversas áreas de ensino, porém

também é crucial estimular a identificação dos alunos com os temas abordados. Nesse sentido, a uniformização curricular pode dificultar a escolha de tópicos que reflitam a diversidade das realidades sociais brasileiras. É vital apresentar uma proposta educacional com características fortemente antineoliberais, que não se restrinja apenas à preparação para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, separar a experiência educacional do contexto social mais amplo é uma forma de simplificação, e a análise da relação entre ideologia e conhecimento escolar é essencial para compreender a sociedade como um todo, na qual todos os indivíduos estão inseridos. Se o objetivo é melhorar a qualidade da educação, as políticas públicas devem inicialmente focar na redução das disparidades sociais, enquanto as políticas educacionais devem considerar que o ensino de qualidade depende de condições materiais adequadas e de professores bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

Padronizar o currículo significa limitar as oportunidades educacionais dos estudantes e a liberdade dos professores; é negar o direito à diversidade e desrespeitar as diferentes culturas, mesmo que o texto oficial da legislação educacional reserve um espaço diversificado para cada estado (Gonçalves & Coelho, 2024). Trilhar esse caminho fácil para resolver um problema complexo não é eficaz, já que não aborda a necessidade de uma reformulação completa do pensamento educacional no Brasil. Utilizar o currículo como uma solução barata para substituir os investimentos necessários na educação é, portanto, uma medida ineficaz para resolver os sérios problemas que afetam o sistema educacional, mas é bastante eficaz para exercer controle sobre a população e manter a distância entre as classes sociais.

REFERÊNCIAS

- Abud, K. (org.). (2017). *Ensino de História e currículo. Reflexões sobre a Base Comum Curricular, formação de professores e práticas de ensino*. Jundiaí: Ed. Paço Editorial.
- Arroyo, M. R. (2021). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bertolin, J. C. G., & Marcon, T. (2015) O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. *Avaliação*, 20(1), 105-122, mar.
- Bittencourt, C. M. F. (2018). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Câmara Federal.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base*. Brasília: MEC.
- Caimi, F. E. (2016). A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, 4(3), 86-92, jan/jun.
- Cerri, L. (2011). *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Ed FGV.
- Costa, A. N. S. (2023). *Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017)*. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília.

- Costa, J., Torres, N., & Grosfoguel, R. (2020). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. São Paulo: Ed. Grupo Autêntica.
- Ferreira, M., & Oliveira, M. (2019). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42.
- Franco, A. P., Silva Junior, A. F., & Guimarães, S. (2018). Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Revista*, 25(n. spe.), 1016-1035.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Gonçalves, A. S., & Coelho, W. N. B. As singularidades regionais no ensino de História nos currículos estaduais da Região Norte reestruturados pela BNCC (Brasil). *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, 17(1), 238-263.
- Guimarães, E. R., & Morgado, J. C. (2016). Currículo e avaliação: os testes estandardizados. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(2), 373-392.
- Lucena, L. J. de A. (2022). BNCC: diálogos possíveis entre o ensino de história? *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, 3(1).
- Melo, P. C. C., Araújo, F. M. L., & Sousa, J. S. (2022). Temática indígena no livro de história a partir da vigência da BNCC. *Dialogia*, 40, p. e19986, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.19986.
- Miranda, S. & Almeida, F. (2020) Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, 2(5), 10-38. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 5(10), 200-212, 1992.
- Ralejo, A. S., Mello, R. A., & Amorim, M. O. (2021). BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, 37(1).
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Penso.
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In: Sacristán, J. G. (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso.
- Santos, M. A. L. dos, & Oliveira, A. R. L. de. (2021). Ensino de História e relações raciais na BNCC: interculturalidade funcional e subordinação à pedagogia das competências. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, 46(3), 1378–1394. DOI: 10.5216/ia.v46i3.67144.