



A construção da BNCC no Ensino de História nos Anos Iniciais: o contra-ataque ao direito à educação

The construction of the BNCC in History Teaching in the Early Years: the counterattack on the right to education

Renata Maldonado da Silva

<http://orcid.org/0000-0001.79-1-623X>

Pós Doutora pela Universidade Nova de Lisboa. Doutora em Educação pela UFF.
Professora Associada I na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro;
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1905542802440033>
E-mail: renmaldonado@uenf.br

Laryssa Gonçalves dos Santos

<https://orcid.org/0000-0003-0435-057X>

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Licenciada em Pedagogia pela UENF.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6650823063310425>
E-mail: larysantosg76@gmail.com

Resumo

O objetivo do artigo é discutir o avanço do bloco neoliberal ortodoxo (Boito Jr, 2018) e do neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras, a partir de 2016. O trabalho visa problematizar a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e os embates e disputas na elaboração da BNCC para o ensino de História. Por fim, o texto busca identificar a ofensiva neoconservadora na terceira versão da BNCC para o ensino de História nos anos iniciais, a partir do esvaziamento das lutas sociais dos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar, acentuando o projeto de “colonialidade do mundo do trabalho” (Quijano, 2005) proposto para as populações colonizadas. A pesquisa realizada foi uma revisão bibliográfica e análise documental, das publicações sobre o tema, das versões da BNCC e de um livro didático do 4º ano do ensino fundamental, com base nos pressupostos teóricos do materialismo-histórico, a partir das indicações de Evangelista e Shiroma (2019).

Palavras-chave

BNCC. Ensino de História. Neoliberalismo. Livro Didático.

The construction of the BNCC in History Teaching in the Early Years: the counterattack on the right to education and historical knowledge for the working classes

Abstract

The objective of the article is to discuss the advancement of the orthodox neoliberal bloc (Boito Jr, 2018) and neoconservatism in Brazilian educational policies, starting in 2016. The work aims to problematize the construction of the National Common Curricular Base (BNCC) for Elementary and the clashes and disputes in the preparation of the BNCC for the teaching of History. Finally, the text seeks to identify the neoconservative offensive in the third version of the BNCC for the teaching of History in the initial years, based on the emptying of the social struggles of Afro-Brazilians and indigenous people in the school curriculum, accentuating the project of “coloniality of the world of work” (Quijano, 2005) proposed for colonized populations. The research carried out was a bibliographical review and documentary analysis, of publications on the subject, of the BNCC versions and of a textbook for the 4th year of elementary school, based on the theoretical assumptions of historical-materialism, based on the indications of Evangelista and Shiroma (2019).

Keywords

BNCC. History Teaching. Neoliberalism. Textbook.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é o de discutir o avanço das propostas neoconservadoras nas políticas educacionais brasileiras, a partir da instauração do bloco neoliberal ortodoxo (Boito Jr, 2018) no



país. O trabalho visa problematizar, primeiramente, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e suas articulações com o setor empresarial. Em seguida, busca discutir as concepções pedagógicas norteadoras da última versão da Base, lançada em 2017 pelo Governo Federal, para o ensino de História, no âmbito da pedagogia das competências. Por fim, o texto busca identificar a ofensiva neoconservadora na terceira versão da BNCC, a partir do esvaziamento das lutas sociais das minorias e acentuando a escola enquanto um *locus* estratégico da disseminação de uma nova hegemonia (Gramsci, 2000).

As discussões em torno de uma Base Nacional Comum remontam ao contexto da redemocratização brasileira, a partir da forte atuação das entidades sindicais e das associações educacionais, dos quais se destaca a Associação Nacional de Formação de Professores, criada em 1983 (Saviani, 2016). Segundo o mesmo autor, a ideia de uma Base Nacional Comum surgiu para orientar a organização dos cursos de formação de professores, a partir de debates e experiências realizadas. As orientações em torno da construção de uma Base Nacional permaneceram ao longo das décadas de 1980 e 1990, no contexto da promulgação da Constituição Federal, 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

Entretanto, a partir dos anos 2000, surgiram novas propostas e atores envolvidos na proposta de elaboração de uma Base Nacional Comum, sobretudo a partir da instauração do programa do Governo Federal - Currículo em Movimento, em 2009 (Franco; Munford, 2018), que passou a defender um currículo comum. Segundo os mesmos autores, esse debate ganhou maior expressão a partir das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que incluiu a BNCC em quatro das vinte metas relacionadas à educação básica. Nesse contexto, o Governo Federal assumiu como prioridade a construção dos chamados direitos de aprendizagem e a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019).

Segundo Macedo (2015), a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, presentes no PNE e nas discussões da BNCC conduziram para o esvaziamento do direito à educação enquanto direito público subjetivo, que foi uma conquista da organização do campo democrático no contexto da redemocratização brasileira e que significou uma maior intervenção do Estado nesse âmbito. Além disso, a mesma autora apontou a inexistência de articulação, apesar dos documentos acima indicarem, entre direitos e objetivos e, que, em tese, sinalizam a defesa da concepção de “educação como um bem privado, cuja performance é mediada



pelo Estado (Macedo,2015, p.894)”, a partir da atuação dos grupos empresariais que atuam na construção da BNCC, como se mencionará mais adiante.

Contudo, a partir de 2015, durante o conturbado governo Dilma Rousseff, iniciaram-se os debates em busca da construção da Base Nacional Comum Curricular, a partir da convocação de uma:

equipe composta pelos professores e professoras indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades, consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria de um país com dimensões continentais, desvencilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilombolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão (Neira; Júnior; Almeida, 2016, p.35-36).

A partir da publicação da primeira versão, mediante um contexto de embates e disputas, surgiram críticas, por um lado, dos movimentos neoconservadores, que almejam um documento mais alinhado aos seus parâmetros. Por outro lado, as organizações educacionais, científicas e os movimentos sociais questionaram o caráter neoliberal presente na proposta (Neira; Júnior; Almeida, 2016). Esse processo conduziu à elaboração da segunda versão do documento, em 2016, que ocorreu mediante a organização de seminários pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). Além destes, o Ministério da Educação (MEC) organizou um Comitê Gestor, com o objetivo de acompanhar as sugestões dos seminários, que foram compostos unicamente pelos integrantes das secretarias dos ministérios (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019).

A construção da segunda versão ocorreu no contexto do esgotamento do chamado “neodesenvolvimentismo”¹, que foi uma política que buscou articular algum nível de desenvolvimento, a partir de algum nível de intervenção estatal, dentro das limitações do capitalismo neoliberal (Boito Jr, 2018). Entretanto, de acordo com o mesmo autor, o agravamento

1 Para um aprofundamento do conceito de neodesenvolvimentismo, ver: SOUZA, Renata Melo de; SILVA, Renata Maldonado da. A financeirização das políticas sociais no 'neodesenvolvimentismo': estratégias de ampliação do capital financeiro. **Barbarói**, p. 63-96, 2021.



das contradições do modelo “neodesenvolvimentista”, articulada à grande crise mundial do capitalismo iniciada em 2008, os conflitos de classes e as correlações de forças que se alteraram em decorrência da crise política e econômica; além da neutralização gradativa dos movimentos sindicais, resultou no golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do Executivo Federal.

No que se refere à elaboração da BNCC, Peroni, Caetano e Arelalo (2019) destacaram a forte atuação, desde a primeira versão, da coordenação do processo pelo chamado Movimento pela Base (MNBC) do qual, em um primeiro momento, não haviam integrantes do Governo Federal. Esse movimento, sob o patrocínio da Fundação *Lemann*, se apresentou à sociedade como um grupo autônomo, não-governamental, composto por professores e pesquisadores do campo educacional, de instituições públicas e privadas, que vinham atuando desde 2013, com foco no discurso de promover a ‘qualidade’ da educação e inspirado no modelo norte-americano de um currículo único.

O Movimento pela Base (MNBC) é composto por 15 instituições públicas², tais como o MEC, a Undime, o Conselho Nacional de Educação (CNE), além de secretarias municipais e estaduais fortemente associadas ao aprofundamento da concepção empresarial na educação pública e por distintas frações e classe burguesa, que vem atuando nas orientações das políticas educacionais³, tais como: o Instituto Ayrton Senna; Fundação Itaú-Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, dentre outros, além do grande representante do chamado terceiro setor no âmbito educacional: O Movimento Todos pela Educação. Destacam-se, ainda, empresas produtoras de materiais didáticos para a educação básica, com vínculos com o capital internacional, tais como a Fundação Santillana⁴ (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019) .

Apesar da presença hegemônica dos setores empresariais e da legitimidade a eles atribuída pelas mídias, a primeira e segunda versão da BNCC ainda mantiveram uma proposta de coesão curricular para toda a educação básica. Contudo, a partir de 2017, com a ocupação do bloco neoliberal ortodoxo (Boito Jr, 2018) no Executivo Federal, os mecanismos formais de participação

2 As instituições são: Universidade de Brasília. Universidade Federal de Minas Gerais; Consed; Undime; CNE; MEC; INEP; Fórum Nacional dos Conselheiros Estaduais de Educação; Frente Parlamentar de Educação; SME-Salvador; SMEED-SP; SEED-Paraná; CEED-GO; CEED-Ceará e CEED-SP

3 Para maiores informações sobre todos os componentes dos setores empresariais, ver: PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel, ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

4 A Fundação Santillana é um grupo espanhol produtor de material didático, que atua atualmente em 22 países, no qual a Editora Moderna hoje é integrante.



democrática foram esvaziados. Além da exclusão do Ensino Médio, a terceira versão foi marcada por uma audiência promovida pelo CNE em:

cada uma das cinco regiões do Brasil de junho a setembro de 2017, da qual participaram entidades, professores e interessados. De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC. A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas (Peroni, Caetano, Arelalo, 2019, p.43).

Contudo, mesmo em um contexto caracterizado pela redução dos espaços de participação, a oposição ao avanço da privatização da educação pública foi assegurada, principalmente pelas entidades educacionais, como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED. A principal crítica foi direcionada à disseminação das competências socioemocionais como um dos eixos norteadores da BNCC, que teve forte apoio do MEC e das entidades empresariais articuladas ao MNBC, questionando as suas concepções epistemológicas e a adoção destes parâmetros para aferir a qualidade da educação pública (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019).

Desde 2015, a partir da criação do eduLab21, o Instituto Ayrton Senna vem se dedicando ao estudo e avaliação das chamadas competências socioemocionais, que seriam caracterizadas pelo desenvolvimento e estímulo de formas de pensar, agir e atuar na sociedade. Em um cenário caracterizado pelo desemprego estrutural e pelo avanço do capital no processo de destituição de direitos sociais, os estudantes devem exercitar atitudes de resiliência, conformação e, sobretudo, criatividade para conter o ímpeto destrutivo do projeto neoliberal, desconsiderando as desigualdades sociais e educacionais intrínsecas ao sistema (Magalhães, 2022).

Portanto, a partir do exposto, a escola torna-se um importante ponto de apoio na disseminação da sociabilidade burguesa, buscando atenuar as contradições do capitalismo, esvaziar as lutas de classes e também promover estratégias de consenso acerca do projeto hegemônico e inexorável do capital. Nesse cenário, o ensino de História necessita ser reconfigurado, para atender às demandas



do setor empresarial e do avanço do projeto neoconservador na educação brasileira. Em função disso, a construção da BNCC do ensino de História tornou-se um campo de embates e disputas pela hegemonia de um projeto educacional voltado aos interesses do novo bloco no poder (Boito Jr, 2018).

2. *Desenvolvimento*

A construção da BNCC do Ensino Fundamental para a área de História: embates e disputas

Nas últimas décadas, sobretudo em função da articulação das entidades educacionais e sindicais no contexto da redemocratização brasileira, com o objetivo de romper com o caráter tecnicista da política educacional imposto pela ditadura empresarial-militar e o esvaziamento da disciplina de História com a criação dos chamados Estudos Sociais, o ensino de História passou por profundas transformações. A mobilização dos movimentos sociais, dos quais destacamos o movimento negro e os articulados aos direitos dos povos originários, até então identificados como sujeitos passivos nos livros didáticos, resultou na obrigatoriedade, na primeira década do século XXI, do estudo da cultura afro-brasileira e indígena por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Knack e Friderichs, 2018). Assim,

o ensino de história, bem como sua pesquisa, adquire novas dimensões sob a luz de uma discussão sobre a memória e a identidade de sujeitos até então ignorados, ou colocados em um segundo plano da história. Pensar esses atores em toda sua complexidade, sua historicidade e cultura possibilita um momento para repensar o papel da história na educação (Knack e Friderichs, 2018, p.101)

Entretanto, assim como a BNCC da educação básica, as disputas em torno da elaboração do currículo para o ensino de História representaram diferentes construções do conhecimento histórico e, sobretudo, diferentes projetos de sociedade. O currículo é aqui compreendido como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola (Saviani, 2005, p.16)”, de modo que a organização curricular é estratégica para a compreensão de todos os educandos, e deverá ter como referência a organização da sociedade atual (Ibidem, 2005). Portanto, nessa perspectiva, o currículo deve estar associado à finalidade da escola na sociedade de classes, que é “a exigência de



apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (Saviani, 2005, p.15)”. Além disso, o currículo deve ser elaborado tendo como objetivo a apropriação do conhecimento que potencialize o desenvolvimento dos indivíduos e, “simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura (Duarte, 2021, p.92)”.

Portanto, a partir da defesa dos conteúdos escolares para a compreensão das relações sociais e, sobretudo para sua transformação (Saviani, 2005), é que o ensino de História pode contribuir para a problematização da realidade social e para a compreensão das desigualdades intrínsecas ao capitalismo, as relações de exploração e de disseminação de um projeto hegemônico, que conduziram determinados sujeitos à invisibilidade ou à ocupação de um lugar secundário na História, assim como a dinâmica social, de lutas e encontros que as diferentes classes adotaram em diferentes contextos.

Não por acaso, o campo do ensino de História tornou-se um foco de extrema atenção das entidades acadêmicas e da imprensa durante o processo de elaboração da BNCC. Segundo Pereira e Rodrigues (2018), a seleção dos conteúdos curriculares no ensino de História é considerada estratégica, na medida em que incide sobre escolhas de como se apropriar do passado e de estabelecer referências sobre a produção de memórias, que contribuirão para disseminar uma concepção de mundo sobre um determinado evento. De acordo com Caimi (2016),

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um locus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (Caimi, 2016, p. 87-88).

Em função disso, no decorrer do processo de construção da BNCC para a área de História, ocorrido em 2015, foram selecionados doze professores da área de História e do Ensino de História, no qual o site do MEC foi o meio utilizado para propor mudanças. De acordo com Caimi (2016), a equipe composta definiu algumas indicações teórico-metodológicas e historiográficas para a área



nas últimas décadas, em busca de ultrapassar a visão da História factual, centrada em um conjunto de fatos e de conteúdos a serem transmitidos. Embora tenha se reconhecido as limitações do documento, houve a tentativa de superar a visão eurocêntrica, assim como a ideia de um progresso linear e de contemplar o campo das diversidades étnicas e culturais (Cami, 2016, p.90).

Na primeira versão da BNCC, identificou-se a preocupação dos pesquisadores em enfatizar os conteúdos curriculares relacionados à História do Brasil. Após a realização de consultas públicas e de debates durante o período de seis meses, no contexto da execução do golpe parlamentar (Boito Jr, 2018), o MEC decidiu dissolver a comissão de especialistas e constituir uma “nova” comissão, mais alinhada à composição do Ministério durante o Governo Temer. Nesse sentido, Caimi (2016) apontou que os profissionais que elaboraram a segunda versão pertenciam todos à mesma instituição de Ensino Superior e que não possuíam uma trajetória de estudos e pesquisas no campo da História e do Ensino da História. Nesse contexto, a primeira versão, que sofreu críticas das entidades acadêmicas pelo seu viés excessivamente centrado na História do Brasil, desconsiderando as discussões sobre História Antiga e Medieval, foi completamente reformulada.

A Associação Nacional de História – ANPUH, em 22 de junho de 2016⁵, publicou uma nota criticando a abordagem presente na segunda versão da BNCC, tais como a inserção de critérios eurocêntricos na abordagem da Antiguidade, ou na invisibilidade de determinados temas, tais como a Era Vargas, na História do Brasil, o período medieval ibérico, e, sobretudo, as experiências vivenciadas por povos africanos e americanos. Além disso, desconsiderou a primeira versão, com propostas distintas no âmbito do ensino de História e que foi considerado como um retrocesso por desconsiderar as pesquisas que vêm sendo realizadas nas últimas décadas (Caimi, 2015).

A constituição da BNCC para o ensino de História foi organizada a partir dos seguintes elementos: Competências Gerais da Base; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas; Objetos do Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes etapas do Ensino Fundamental (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018). De acordo com os mesmos autores, além da formulação da BNCC estar centrada no desenvolvimento de habilidades e competências a serem desenvolvidas, trata-se de “uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

5 Ver: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc#>. Consulta realizada em 14/12/2023.



O conceito de competências é um dos eixos estruturantes da BNCC, tanto no âmbito geral, quanto no campo específico do ensino de História. Nessa perspectiva, o trabalho docente é reorganizado de modo a cumprir as normatizações indicadas pela BNCC e que serão intensificadas nos livros elaborados de acordo com as “orientações da BNCC”. Cabe ao professor, portanto, enquanto operacionalizador dos conteúdos prescritos, a ingrata tarefa de responsabilização do “sucesso” ou “fracasso” das competências exigidas. Segundo Ramos (2001), o conceito de competências emerge em um contexto específico do capitalismo neoliberal e, simultaneamente, no processo de reestruturação produtiva (Harvey, 2012), em substituição ao termo qualificação, considerado já superado neste estágio do capitalismo. Tem origem na psicologia e nas ciências cognitivas e que é incorporada à sociologia do trabalho com base na ideia da desqualificação do trabalhador, que é assegurada pela certificação necessária, por meio dos títulos acadêmicos e profissionais.

A apropriação do conceito de competências para o campo educacional, e sobretudo, para o currículo escolar, critica a ideia de um conjunto de conhecimentos disciplinares, que devem ser substituídos, por experiências vivenciadas concretamente pelos diferentes sujeitos como espaços significativos de aprendizagem (Ramos, 2001). Nesse sentido, “testemunha-se, assim, a passagem de um ensino centrado em conteúdos disciplinares para uma pedagogia reconhecida e validada pelas competências que desenvolve nos alunos (Ramos, 2001, p.50)”. Não por acaso, a ANPED teceu contundentes críticas à permanência das habilidades e competências como eixos estruturantes da BNCC, desconsiderando outras formas de construção curriculares que vinham sendo discutidas desde a Diretrizes Curriculares Nacionais (Pereira e Rodrigues, 2018).

Conforme explicitado no site do MEC, a terceira versão da BNCC foi publicada em abril de 2017, em que é perceptível as suas concepções que, por um lado, flexibilizam os conhecimentos necessários aos educandos para se apropriarem do saber elaborado por meio da escola, e, por outro lado, normatizam e ajustam esses conhecimentos aos parâmetros de avaliação orientados pelo mercado e pelo terceiro. No que se refere ao Ensino de História, é importante tecer algumas considerações. Primeiramente, a terceira versão resgatou, um modelo curricular predominante na ditadura empresarial-militar, na disciplina de Estudos Sociais, que, se pretendia ser uma fusão dos conteúdos de História e Geografia, porém destituindo o seu caráter problematizador, denominado círculos concêntricos (Santos; Ribeiro; Onório, 2020). De acordo com essa perspectiva, os autores



apontaram que o conhecimento histórico deveria partir do concreto (por proximidade geográfica), para o considerado mais distante ou, o que seria considerado “diferente”. Segundo o documento:

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (Brasil, 2017, p. 355).

Outro ponto importante a ser considerado é o esvaziamento de lutas sociais que vinham sendo incorporadas nos currículos da educação básica nas últimas décadas, no contexto dos governos social-liberal (Castelo, 2013), como a inserção das discussões sobre os afrodescendentes, indígenas ou pautas específicas, bem como os direitos das mulheres ou as discussões acerca da orientação sexual ou de gênero, aqui contemplados como dimensões de classe no capitalismo dependente (Fernandes, 2005). Nesse aspecto, o avanço do neoconservadorismo⁶ (Peroni, 2020) na educação brasileira e, no que se refere ao ensino de História, reorganizou os conteúdos curriculares em prol de um modelo pautado na redução de conflitos, embates e, sobretudo, pela possibilidade de diálogo com as questões atuais no Brasil e no mundo.

A Base Nacional Comum Curricular e o livro didático: afinal, de que “História” estamos falando?

A metodologia utilizada neste trabalho foi, primeiramente, a pesquisa bibliográfica, a partir da utilização de textos que analisaram a construção da Base e, especificamente, sobre a elaboração da BNCC no ensino de História no Ensino Fundamental. Em seguida, foi realizada uma análise documental, sob o enfoque teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, a partir das diferentes versões da BNCC produzidas entre 2015 e 2017. Parte-se do pressuposto, segundo Evangelista e Shiroma (2019), de que as fontes documentais são detentoras de objetividade, mas que não se manifestam de modo aparente.

⁶ O neoconservadorismo é aqui compreendido como o aprofundamento do projeto neoliberal, com foco no privatismo e na defesa dos valores do libertarianismo, e conservador, em busca da manutenção do poder patriarcal (Peroni, 2020)



Nesse sentido, para que o pesquisador consiga extrair dados da realidade objetiva, é necessário que ele assuma uma posição ativa na produção do conhecimento, que, sob a vigência do capitalismo, está relacionado à produção do conhecimento sobre a hegemonia burguesa. Portanto, é necessário o aprimoramento de um arcabouço teórico que permita ultrapassar a aparência dos fenômenos e capturar sua essência, pois, “o documento indica a essência da política, mas, ao mesmo tempo, esconde-a (Evangelista e Shiroma, 2019, p. 89)”.

Por fim, analisou-se um livro didático da Coleção Diálogo, publicado pela Editora Ática⁷, criada em 1965 com ampla atuação no mercado editorial. O livro utilizado foi o do 4º ano do Ensino Fundamental, em função do material estar ajustado às orientações da BNCC. A escolha deste livro se deu mediante a seleção estabelecida em Campos dos Goytacazes/RJ para constituir o seu PNL de 2023. Segundo informações contidas no livro, sua confecção fora realizada por três autores, dos quais dois são da área de História e a terceira é psicóloga, com atuação na educação básica. Além da análise textual, também foram consideradas as ilustrações do conteúdo relacionado às migrações e às contribuições dos diferentes povos na organização do Brasil. Seguindo a perspectiva de Evangelista e Shiroma (2019), utilizou-se o livro didático de História do 4º ano do Ensino Fundamental a fim de desvelar quais elementos ideológicos foram utilizados para disseminar o consenso ou as implicações desse discurso para a educação da classe trabalhadora.

Além disso, com base em Abud (2012), defende-se o ensino de História nos anos iniciais como “o pilar fundamental no qual se apoia a iniciação do desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social, para que nele possa se assentar o conhecimento a ser desenvolvido quando se alcançam estágios de aprendizado passíveis de maior aprofundamento, já na segunda fase o ensino fundamental (p.560)”. Em função disso, é importante ressaltar que no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a disciplina de História é ministrada pelo professor generalista, com formação no curso de Pedagogia. Nesse sentido é necessário chamar a atenção para a importância do conhecimento histórico nos anos iniciais, que, em função da centralidade das disciplinas de Português e Matemática nas políticas de avaliação em larga escala, permanece no currículo como algo subalterno.

7 A Editora Ática foi criada por um grupo de pessoas que elaboravam material didático para ao antigo curso de madureza, uma modalidade de EJA, e atualmente, atua junto com o Grupo Scipione. Fonte: <https://aticascipione.com.br/quem-somos>. Consulta em 18/10/2023.



Além disso, Bernardo (2010) chama a atenção para a utilização exclusiva do livro didático como mediador das práticas pedagógicas dos docentes neste nível de ensino, o que ressalta a importância de analisar as suas concepções. Ademais, no contexto atual, em que a BNCC é “compreendida como expressão de um projeto de nação com função normativa e reguladora (Oliveira e Caimi, 2021, p. 6)”, os livros didáticos integrados ao PNLD passaram a ser avaliados nas “orientações” propostas pela BNCC, modificando os elementos de seleção e organização do conhecimento histórico. Segundo as autoras, o “PNLD, por sua vez, parece assumir o papel de guardião do currículo prescrito na BNCC (Oliveira e Cami, 2021, p.1)”, o que vem contribuindo para a possibilidade de reduzir aspectos locais e regionais.

Deste modo, definiu-se enquanto recorte as questões que a Base trata em observância às leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino e estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Segundo análise da Base, essa temática surge, pela primeira vez, no 4º ano do Ensino Fundamental, na unidade temática 4 na coleção Diálogo e tendo como objetivo o desenvolvimento das seguintes habilidades:

As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960
(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	
(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	
(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)



Além dessa unidade temática 4, a menção aos povos africanos e indígenas ocorre nas seguintes unidades: A formação do povo brasileiro; os caminhos e a vida social e comercial e a imigração no Brasil. Contudo, nesse artigo, somente será abordado a unidade temática 4. A menção ao continente africano surge pela primeira vez no 4º ano, em dois momentos distintos na BNCC: primeiramente, na unidade temática “Transformação e Permanência nas Trajetórias dos Grupos Humanos (Brasil, 2017)”, em que o continente africano ‘emerge’ como o lócus de surgimento da humanidade, e em seguida, na unidade temática “Questões históricas relativas às migrações (Brasil, 2017)”. Como foi anteriormente mencionado, o reaparecimento dos povos africanos ressurgiu a partir da articulação entre a expansão marítima europeia e a utilização do trabalho escravo, conforme abaixo:

Nas várias localidades da África e da América em que havia disponibilidade de metais preciosos, eles foram amplamente explorados para atender à necessidade crescente de moeda que o comércio exigia.

Esse aumento da produção de mercadorias em todos os continentes exigiu um grande aumento da mão de obra disponível para realizar todo tipo de trabalho necessário.



Mercado dos negros. Johann Moritz Rugendas. 1835, litogravura.

Fonte: Reis, Jr, Antônio; Teixeira, Gilberto; Borella, Regina Nogueira (2021)

Primeiramente, é importante ressaltar a concepção eurocêntrica presente no texto, em que a população africana surge estritamente para justificar a necessidade de produção de mercadorias, que, no livro didático, é apontado como o resultado das chamadas ‘Grandes Navegações’. Em segundo lugar, o livro desconsidera qualquer discussão sobre as sociedades africanas antes do surgimento do tráfico negreiro, reafirmando a perspectiva da “inexistência” do passado histórico do continente africano. Segundo Oliveira e Caimi (2021), no que se refere à questão da “diversidade”

cultural, a BNCC ressalta o lugar de subalternidade dos negros e indígenas na história ocidental, quando afirma que “a relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira (Oliveira e Cami, 2017, p.401)”.

Oliveira e Caimi (2021) ressaltam, ainda, que a organização das unidades temáticas se articula à proposta teórico-metodológica construída pela BNCC, em que “a relação passado-presente é orientadora da dinâmica do ensino-aprendizagem, privilegiando-se um passado que dialogue com o tempo atual (Brasil, 2017, p.397)”. Contudo, na perspectiva das autoras, essa construção não eliminou a tradição historiográfica, marcada pelo eurocentrismo, de elencar os principais eventos da História Ocidental, mantendo uma sequência cronológica linear, que vinha sendo problematizada nas últimas décadas no âmbito do ensino de História.

As Grandes Navegações e o processo de colonização de “novos” continentes é aqui considerada na perspectiva de Quijano (2005), como a primeira relação espaço/tempo de um novo processo de poder, que poderia ser caracterizado pela identidade da Modernidade. Dentro dessa perspectiva, o autor aponta a construção do conceito de raça como uma “construção mental (Quijano, 2005, p.1)” que justificaria os mecanismos de dominação colonial, estabelecendo distintas constituições biológicas e, conseqüentemente, instaurava situação consideradas “naturais” de inferioridade em relação ao outro.

Quijano (2005), destaca que não há registros da utilização do conceito de raça, no sentido moderno, em contextos históricos à exploração comercial do século XVI. Contudo, esse contexto originou relações sociais historicamente novas, com o surgimento de categorias até então inexistentes, como indígenas, negros e mestiços, ao mesmo tempo em que redefiniu outras, como europeu, que, além da indicação geográfica, passou a ter uma conotação racial. Segundo o autor,

na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p.118).

Portanto, a partir dessa nova configuração mundial, o autor supracitado ressaltou que a exploração comercial inaugurou novas e diversificadas formas de controle e expropriação do



trabalho, que inaugurou um novo padrão de relações de poder. A partir da consolidação do sistema capitalista em nível mundial, as formas de controle sobre o trabalho se articularam à concepção de raça, impondo uma divisão racial no âmbito dos processos de trabalho e critérios de classificação. Portanto, trata-se de um processo construído historicamente, a partir da consolidação da hegemonia de uma classe sobre outras.

Além da ausência de problematização da temática, destaca-se como o transporte dos africanos, fora retratado:

Para suprir essa necessidade, o continente africano teve um papel decisivo. Portugal, e depois outros países, foi responsável pelo transporte de grandes quantidades de população da África para diferentes pontos do mundo para trabalharem escravizados.

Durante mais de 300 anos esse comércio de pessoas abasteceu as necessidades de mão de obra em todo o mundo. Estima-se que, apenas para o Brasil, mais de 4 milhões de homens e mulheres africanos foram transportados e escravizados.

Fonte: Reis, Jr, Antônio; Teixeira, Gilberto; Borella, Regina Nogueira (2021)

As condições degradantes nas quais os negros foram submetidos pelos países colonizadores durante o percurso marítimo, assim como as consequências do tráfico negreiro para a população negra, que, em um primeiro momento, resultou em altos índices de mortalidade em função dos maus-tratos, por exemplo, sequer foram contemplados. A diversidade étnica e, conseqüentemente, linguística, dos diferentes povos escravizados é outra lacuna a ser apontada, assim como os mecanismos de resistência criados pelos cativos em função da opressão e da violência submetidas, que poderiam ser utilizados para discussões sobre o papel do negro na sociedade brasileira atual. Na perspectiva de Aguiar e Lombardi (2022), o ensino de História deve ter como objetivo não só o conhecimento do saber sistematizado, mas, sobretudo, a problematização de temáticas que contribuam para desvelar a “naturalização” dos processos históricos e sociais.

Por fim, na unidade temática 4, o aparecimento dos povos indígenas ocorre para discutir a utilização da mão-de-obra indígena nas lavouras açucareiras. O texto aponta o processo de escravização desses povos, assim como menciona a resistência e os acordos estabelecidos com os portugueses em território brasileiro. Contudo, a abordagem sobre os povos originários é bastante superficial, desconsiderando a pluralidade de comunidades e culturais que ocupavam anteriormente



ao início da colonização portuguesa. Segundo o texto, a escravidão negra só foi ampliada quando a mão-de-obra indígena já não era suficiente para atuar nos engenhos de cana-de-açúcar, descontextualizando o tráfico de escravos como um dos pontos altos e mais lucrativos da expansão colonial. Além disso, ignora resultados de pesquisas que vem sendo produzidas pela historiografia nas últimas décadas, que aponta permanência e coexistência da utilização das mãos-de-obra negra (consensualmente hegemônica) e indígena⁸, além de outras modalidades de exploração do trabalho⁹.

A ausência do resgate da historicidade das comunidades africanas e indígenas em contextos anteriores à exploração comercial instaurada no século XVI, aqui considerada como o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de produção capitalista incide no ensino de História, ao nosso ver, sobre quatro aspectos principais. Primeiramente, reafirma a tradicional perspectiva eurocêntrica, agora remodelada pelas chamadas unidades temáticas na BNCC, e que nas últimas décadas vinha sendo problematizada no campo do ensino de História. Em segundo lugar, esvazia a possibilidade de, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, haver a compreensão dos processos históricos como frutos de relações de hegemonia (Gramsci, 2000) mas também de conflitos e embates que incide na realidade histórico-social.

Posteriormente, a BNCC, e o livro didático vem contribuindo para acentuar o processo de destituição de direitos dos povos africanos e indígenas na preservação das suas memórias, e, conseqüentemente, para a consolidação de um projeto hegemônico no ensino de história que já vinha sendo questionado pelos movimentos sociais e entidades educacionais. Por fim, a inserção periférica da temática sobre a expropriação do trabalho negro e indígena relativiza a problematização sobre a existência de outras formas de organização social, anteriores ao capitalismo, naturalizando o processo denominado por Quijano (2005) de “colonialidade do mundo do trabalho”, em que o novo padrão de acumulação determinou às raças colonizadas a execução do trabalho não-remunerado, e, aos colonizadores, na medida em que o controle do capital localizou-se geograficamente no continente europeu, a possibilidade do trabalho assalariado. É urgente, portanto, a organização do campo educacional no combate às políticas que acentuem o programa neoliberal e destituem o acesso ao saber escolar, que possibilite com que as classes trabalhadoras construam um outro projeto de sociedade.

8 Ver: ALMEIDA, R. C. de. Escravidão indígena e trabalho compulsório no Rio de Janeiro colonial. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 11–25, 2014.

9 DIAS, Camila Loureiro. Os índios, a Amazônia e os conceitos de escravidão e liberdade. **Estudos avançados**, v. 33, p. 235-252, 2019.



3. Considerações Finais

Nesse trabalho, buscou-se problematizar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, que foi pensada no contexto da redemocratização brasileira, pelo chamado “campo democrático de massas (Neves, 2008)”. A partir da crise do projeto social-liberal (Castelo, 2013), no qual o PNE (2014-2024) se insere, e a intensificação do projeto neoliberal, emerge a urgente necessidade de construção de um “currículo comum¹⁰” para a educação básica brasileira, e a elaboração da BNCC assume outros contornos. Nesse cenário, o setor empresarial assume o protagonismo no processo de construção das políticas educacionais, determinando as “competências e habilidades” mais adequadas à conformação do projeto imposto pelo capital às classes trabalhadoras. Esse quadro se intensificou, sobretudo, a partir de 2016, diante da ascensão do bloco neoliberal ortodoxo (Boito Jr, 2018), no qual os mecanismos formais de participação social foram desidratados pelo Estado, principalmente pela adoção da consulta pública como a principal forma de “participação”.

As disputas sobre qual projeto de conhecimento histórico deveria ser apropriado pelas classes trabalhadoras na educação básica tornou-se um cenário de disputas e embates na BNCC. Diante da ofensiva do neoconservadorismo (Peroni, 2020) no campo educacional, o direito à preservação da memória pelas populações que sofreram os efeitos da “colonialidade no mundo do trabalho”, que ocorreu a partir do século XVI, vêm sendo relativizados. No campo do ensino de História para os anos iniciais, as conquistas das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que representaram avanços no campo da preservação da memória dos negros e indígenas e na problematização de uma visão tradicional pensada a partir dos marcos ocidentais, foi subalternizada a partir da terceira versão da BNCC, que se impôs enquanto uma política normativa e reguladora no âmbito do currículo da educação básica. Segundo Aguiar e Lombardi (2022, p.3), “o âmbito escolar, essa violência também se desdobra por meio de políticas educacionais que negam a ciência, esvaziam o conhecimento escolar e terminam por revisar os conteúdos comprometidos com a transformação civilizatória da sociedade”.

10 De acordo com Lopes, a proposta de currículo comum foi reduzida a de conhecimento comum (2018). Ver: LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018 v. 2024, p. 23-27.



Portanto, segundo os autores supracitados, nesse cenário a rearticulação do campo educacional não pode prescindir do combate aos parâmetros neoliberais elaborados pelo mercado e presentes na educação pública, como a presença da pedagogia das competências impostas na BNCC. No âmbito do ensino de História, é necessária a defesa de um currículo construído a partir dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, que englobaria o campo das ciências, da filosofia e das artes, em busca de um conhecimento voltado para a formação humana e aos interesses das classes trabalhadoras. Nesse sentido, o ensino de História tem um papel estratégico nesse contexto, na medida em que o saber escolar deve propiciar discussões acerca da realidade sócio-histórica atual em articulação com a prática social do aluno e a busca da superação um projeto hegemônico imposto pelo capital, ainda em curso. Portanto, a precarização das condições de vida e trabalho dos negros e indígenas, ainda a serem superados nas primeiras décadas do século XXI, é um projeto urgente e necessário para toda a sociedade brasileira.

4. Referencias

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 555–565, 2013.

AGUIAR, R. O. de. LOMBARDI, J. C. A Pedagogia Histórico Crítica como alternativa às pedagogias hegemônicas: possibilidades para o ensino de História em sala de aula. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 9, p. 1–20, 2022.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático. **História & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 81-98, 2010.

BOITO Jr, Armando. **Reforma e Crise Política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: SP, Editora da Unicamp/São Paulo, SP: Editora UNESP, 2018.

Brasil, Ministério da Educação. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Primeira versão*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>.



Brasil, Ministério da Educação. (2016). *Base Nacional Comum Curricular: Segunda versão*. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Terceira versão*. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>.

CAIMI, Flávia Eloisa. Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalco-mum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>.

_____. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CASTELO, R. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 11, n. 31, 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios Teórico-metodológicos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional: Contribuições do Marxismo. In: ECÊA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). **Trabalho e Educação: Interlocuções Marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, pp. 83-120.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5 ed. São Paulo, Global, 2005

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018.



FRIDERICHS, Lidiane; KNACK, Eduardo Roberto Jordão. História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas. **Revista Outras Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 85-104, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel notas sobre o Estado e a Política. Vol 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 15 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE**. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018 v. 2024, p. 23-27.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MAGALHÃES, Ramom Mendes da Costa. O INSTITUTO AYRTON SENNA E O APRENDER A APRENDER: O ESVAZIAMENTO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-16, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS–Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Por que dois planos nacionais de educação? In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 147-182.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.



PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 107-107, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: **Clacso**, p. 107-126, 2005.

RAMOS, Marise. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. **Movimento-revista de educação**, n. 04, 2001.

REIS Jr, Antônio. TEIXEIRA, Gilberto. Borella, Regina Nogueira. **Diálogos: História: 4º ano. - 1. ed.** São Paulo: Editora Ática S.A., 2021.

SANTOS, M. A. L. dos; RIBEIRO, S. L. S.; ONÓRIO, W. O. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 961–978, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

_____; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.** 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.



Artigo submetido em 15/10/2023, aceito em 30/11/2023 e publicado em 10/12/2023.

TexTos e DebaTes, Boa Vista, vol.29, n.02, e7930, jul./dez. 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v29i02.7930>

<https://revista.ufrr.br/textosedebates/>

ISSN: 2317-1448



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).