

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular: estrutura e pressupostos ideológicos

*Andressa da Silva GONÇALVES¹
Wilma de Nazaré Baía COELHO²*

RESUMO

Neste texto, tenciona-se analisar a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto ser o documento que estrutura toda a educação nacional. Para tanto, inicia-se por balizar o *projeto de cultura* da Base mediante o histórico e então a estrutura dessas diretrizes curriculares e, por fim, refletir sobre as bases ideológicas em que se firmam nesse documento. Para tanto, são acionados os conceitos de *poder simbólico*, de Pierre Bourdieu (1989); *currículo*, de Michael Apple (2011), Ivor Goodson (1997) e Gimeno Sacristán; e *análise de conteúdo* de Laurence Bardin (2016). Constatou-se que a BNCC defende predominantemente a ideologia neoliberal e neoconservadora, por meio de habilidades e competências, valorização do mercado e precariedade no trabalho de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Nacional Comum. Ensino De História. Ensino Fundamental.

¹ Doutora em Educação na Amazônia (PPHIST/UFGA). Professora de História na Secretária Municipal de Educação em Altamira/PA.

ORCID: 0000-0003-1576-8453. E-mail: andressa_g.m@hotmail.com

² Doutora em Educação pela UFRN. Professora Titular da Universidade Federal do Pará. (2005).

ORCID: 0000-0001-8679-809X. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

(Re)cognizing the National Common Curricular Base: structure and ideological assumptions

Andressa da Silva GONÇALVES
Wilma de Nazaré Baía COELHO

ABSTRACT

This text aims to analyze the structure of the National Common Curricular Base (BNCC), since it is the document that structures all national education. To this end, it begins by outlining the Base's cultural project through the history and then the structure of these curricular guidelines and, finally, reflecting on the ideological bases on which they are based in this document. To this end, the concepts of symbolic power, by Pierre Bourdieu (1989); curriculum, by Michael Apple (2011), Ivor Goodson (1997) and Gimeno Sacristán; and content analysis by Laurence Bardin (2016) are used. It was found that the BNCC predominantly defends neoliberal and neoconservative ideology, through skills and competencies, market valorization and precariousness in education work.

KEYWORDS: National Common Curricular Base. History. Teaching. Elementary. School.

(Re)conociendo el BNCC: estructura y presupuestos ideológicos del Currículo Nacional Común

Andressa da Silva GONÇALVES
Wilma de Nazaré Baía COELHO

RESUMEN

En este texto, se analiza la estructura del Currículo Nacional Base Común (BNCC), por tratarse del documento que estructura toda la educación nacional. En este sentido, se empieza por recoger el proyecto cultural de la Base a través de la historia y estructura de estos lineamientos curriculares y, finalmente, reflexionar sobre los fundamentos ideológicos en los que se basan en este documento. Para ello, se utilizan los conceptos de *poder simbólico* de Pierre Bourdieu (1989), *currículum* de Michael Apple (2011), Ivor Goodson (1997) y Gimeno Sacristán, y *análisis de contenido* de Laurence Bardin (2016). Concluye-se que el BNCC avanza predominantemente una ideología neoliberal y neoconservadora, a través de habilidades y competencias, el culto al mercado y la precariedad del trabajo docente.

PALABRAS CHAVE: Currículo Nacional Común. Enseñanza De La Historia. Educación Primaria.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui, no campo educacional, como o documento que estrutura toda a educação nacional, suscitando diversas controvérsias, contrárias e favoráveis à sua efetividade na busca por uma educação de qualidade. Assim sendo, é de vital importância analisar como essa diretriz se estrutura e, consequentemente, quais são suas premissas ideológicas. Assim sendo, neste texto procura-se analisar qual é o *projeto de cultura* encaminhado pela diretriz nacional, com apoio em Apple (2008) Goodson (1997) e Sacristán (2000).

Com isso, na esteira de Pierre Bourdieu (1989), considera-se que a BNCC, como toda produção simbólica, reproduz um tipo de poder simbólico que reflete as relações de dominação econômica, ressignificadas no campo de produção simbólica e dando origem à violência simbólica. Esses bens simbólicos, para Bourdieu, são duplamente determinados, de um lado pelos interesses dos que os produzem, conforme as regras do campo a que pertencem, e de outro pelos interesses dos grupos sociais que representam. Essa produção da cultura dominante estabelece uma ordem em que todas as outras culturas são classificadas. Assim, percebe-se na BNCC a imposição de um modelo neoliberal e neoconservador que estrutura toda a educação nacional, por meio da reestruturação das diretrizes de formação de professores(as), currículos estaduais, currículos municipais e outros determinantes.

Tendo isso em vista, tenciona-se aqui, por meio da *análise de conteúdo* e de acordo com Laurence Bardin (2016), analisar o histórico e a estrutura da BNCC, principalmente para refletir sobre as premissas ideológicas afirmadas pelo documento. As possibilidades de investigação delineadas pela *análise de conteúdo* permitem ultrapassar os primeiros significados encontrados na legislação educacional, principalmente na BNCC, e então descortinar as axiologias e ideologias ancoradas por detrás das comunicações aparentemente claras e chegar às motivações de determinado enunciado e às consequências que ele pode provocar. A verificação da documentação proposta para este artigo se realizou em fases fundamentais da análise de conteúdo, as quais se constituem em três etapas: a pré-análise, na qual uma primeira leitura será feita, assim como a escolha dos documentos e a preparação do material; na segunda fase se explora o corpo documental selecionado, por meio da definição de *unidades de registro* (recortes semânticos relativos ao tema) e de *contexto* (em que as unidades de registro são efetivamente interpretadas nos âmbitos da frase, parágrafo ou tópico); e a terceira fase, com o tratamento dos resultados por intermédio da inferência e interpretação. Nesta fase, há ainda a categorização de eixos temáticos e a consequente interpretação e análise desses dados, para responder aos questionamentos e objetivos do estudo. Acredita-se que, com o auxílio desse processo de trato da

documentação, pode-se obter a efetiva compreensão das mensagens esboçadas, não apenas por seus significados imediatos, mas sobretudo por meio do oculto, do subentendido, da latência do que não é evidenciado. Para atingir essa leitura, este artigo é dividido em quatro partes, esta inicial, com os preâmbulos do estudo, a próxima seção, que traz o histórico da BNCC, uma terceira, que delineia sua estrutura e, por fim, as considerações finais, tratando dos resultados.

Histórico da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o resultado de um processo de formulação iniciado em 2014, porém já preconizado pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. A Constituição ainda hoje em vigor assevera em seu art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica corrobora a necessidade da elaboração de uma base nacional para os currículos do ensino fundamental e médio:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Como se pode perceber, essas prescrições legais preveem a necessidade da criação de um denominador que unifique os currículos nacionais (Freitas; Silva; Leite, 2018). De acordo com Emerson Branco (2017), outro marco importante na regulamentação da Educação Básica se constitui na promulgação, na década de 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que instituíram alguns pressupostos fundamentais para cada disciplina.

Além disso, Ana Marsiglia, Leonardo Pina, Vinícius Machado e Marcelo Lima (2017) acrescentam que a BNCC também se conformou como exigência de organismos internacionais, como o Programa das Nações para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que se materializou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No que tange aos reflexos dessa resolução na América Latina e no Caribe, foi instituída uma reforma educacional com uma perspectiva superficial e seletiva, baseada em aprendizagens mínimas para exercício de atividades simples no mercado de trabalho (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular:
estrutura e pressupostos ideológicos

Da mesma maneira, Jane Bittencourt (2017) também aponta a influência de instâncias internacionais nas diretrizes que orientaram a construção da BNCC, entre as quais destacam-se a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Ainda de acordo com a autora, essas organizações exercem uma política de interferência transnacional baseada em diretrizes, entre as quais se destaca o documento formulado em 2012 pela UNESCO *Educação para a Cidadania Global*. Nesse texto, apresentam-se fundamentos que influenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de diretrizes que demarcam a modernidade, como encaminhamentos voltados para as mudanças climáticas, assim como a noção de *competências*.

Já no contexto nacional, líderes empresariais, em encontro realizado em 2005, constataram que a educação brasileira não se comprometia com os interesses da elite empresarial brasileira. Com base nessa averiguação, foi criado o movimento Todos pela Educação, que representou o *capital econômico* na construção de um currículo nacional e foi fundamental para a aprovação da BNCC. Com isso, as principais bandeiras do movimento foram a defesa das competências, metas de desempenho e avaliações padronizadas (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

Além da influência das organizações internacionais e nacionais na proposição da Base, salienta-se também que a previsão da BNCC está presente na formulação mais recente do Plano Nacional da Educação, na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Essa premissa consta na meta 7 do documento, que se refere à Base como um meio para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reduzindo a qualidade do ensino ao aspecto quantitativo:

META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. [...] Estratégias: 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil, 2014)

Dessa forma, o formato de currículo nacional que propõe o Plano Nacional da Educação (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014), por meio de tais prioridades, já definia a produtividade e a eficiência como prioritários para a educação em detrimento da diversidade, da infraestrutura e de condições de trabalho docente. Logo, as escolhas curriculares são intrínsecas ao modelo de cidadão(ã) que se almeja formar, já que, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), a estrutura curricular é o reflexo do *projeto de cultura* que se pretende materializar. Ainda segundo o autor, é necessário refletir

sobre a prescrição curricular como um processo de equilíbrio de forças, resultado de uma construção social e histórica.

Nesse sentido, é fundamental destacar que anteriormente ao início da formulação da BNCC, houve outras tentativas de estabelecer as diretrizes para a educação nacional. Ainda nos anos de 2003 e 2004, foi realizada pela Diretoria de Ensino Médio do Ministério da Educação a primeira tentativa de construir uma Base Nacional. No entanto, a falta de unidade na atuação dos vários setores do órgão e a divergência entre os formuladores(as) do documento dificultou o avanço da iniciativa (Oliveira; Freitas, 2018).

Já entre os anos de 2009 e 2012, foi construído um documento nomeado *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* que, entregue ao Conselho Nacional de Educação, sofreu diversas modificações e revisões até ser finalizado em 2012. Apesar de tais encaminhamentos, o documento foi retirado do *site* do Conselho Nacional de Educação (CNE) sem maiores esclarecimentos sobre o descarte (Oliveira; Freitas, 2018). Nesse ínterim, outra tentativa de construir uma Base Nacional aconteceu em 2013, orientada pela Coordenação do Ensino Médio. O objetivo era formular uma matriz curricular que não se limitasse às imposições instituídas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Novamente, o documento foi constituído por diversas vezes, mas não chegou a ser enviado ao CNE (Oliveira; Freitas, 2018).

Em relação à formulação da Base atualmente em vigor, pode-se indicar que o pontapé inicial da construção dessa diretriz curricular foi o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Nesse documento, a proposta para a BNCC previa que a matriz curricular nacional deveria conter 60% de conteúdos comuns e 40% de conteúdos voltados às especificidades regionais. Com tais determinações, houve a mobilização do CNE que organizou, com base na Portaria CNE/CP n. 11/2014 (Brasil, 2014), uma Comissão para discutir e assessorar o Ministério da Educação na construção da BNCC. Ainda sob a orientação do Ministro Renato Janine Ribeiro, no governo de Dilma Rousseff, com a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2015), foi formada uma comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.

Destaca-se, na formulação da primeira versão, significativa participação de alguns setores da educação, já que na produção da Base houve a participação de representantes da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pesquisadores(as) dos diversos

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular:
estrutura e pressupostos ideológicos

campos do conhecimento (Juzwiak, 2021; Valladares; Girardi; Novaes; Nunes, 2016). Segundo a portaria que institui a comissão:

§ 1º - A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores, pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (Brasil, 2015).

De acordo com a portaria, foi expressiva a participação de especialistas de vários setores na construção do documento, mesmo que os(as) agentes estivessem restritos a círculos acadêmicos, sem a efetiva participação popular. Ainda segundo o documento, a comissão deveria englobar profissionais de todos os espaços da federação (em nível municipal, estadual e federal), além de atender às delimitações de áreas de conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (Juzwiak, 2021). No que se refere à disciplina de História, foram selecionados 12 especialistas, que estavam diretamente ligados a pesquisas sobre o currículo, além de priorizarem, em suas discussões, a diversidade (Juzwiak, 2021; Franco; Munford, 2018). Segundo Victor Juzwiak (2021), apesar das divergências entre os setores responsáveis pela elaboração da Base e das interferências políticas que permearam o processo, a construção da primeira versão da BNCC se deu de forma colaborativa e democrática. Ainda em 2015, a primeira versão do documento foi finalizada e disponibilizada para consulta pública por meio do *site* do Ministério da Educação – MEC (Silva, 2018). No entanto, o dispositivo curricular de História não foi publicizado com os componentes das outras disciplinas:

A não publicação da proposta da História foi justificada pelo Ministro por não apresentar ‘conteúdos canônicos’, como História Antiga e Medieval, priorizar conteúdos ligados à História indígena e africana[...], e por apresentar um conteúdo carregados de ideologia ‘Lulo-pestista’ (Juzwiak, 2021, p. 7).

Como salienta o autor, a formulação do componente curricular de História, na primeira versão da BNCC, foi criticada e rejeitada pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. Com base nas declarações públicas do Ministro, iniciou-se um intenso debate público em relação à disciplina de História na BNCC. Segundo Jean Moreno (2016), o debate sobre o assunto foi acalorado e suscitou diversas opiniões. Entre elas estava uma vertente conservadora, com destaque para o

movimento Escola Sem Partido³, que apontava “um complô maquiavélico que se arquiteta nos espaços educativos brasileiros” (Moreno, 2016, p. 12).

Na discussão, participaram não apenas análises aprofundadas de historiadores e educadores, mas também surgiram opiniões superficiais e radicais provenientes desses mesmos grupos. Além disso, existiu uma indignação contundente dos(as) pesquisadores(as) e professores(as) de História Medieval em relação a essa versão da BNCC, pois o referido período histórico perdeu destaque na formulação do documento. A proposta curricular da disciplina de História passou por readequação, mas ainda manteve sua estrutura inicial, o que continuou gerando críticas em torno de uma proposição que se afastava da história tradicional (Moreno, 2016).

Além disso, Marcos Neira, Wilson Alviano e Déberson Almeida (2016) acrescentam que as maiores críticas surgiram em torno de dois polos opostos: conservadores e progressistas. Os primeiros acreditavam que o documento não supria o desejável em torno das metas de aprendizagem, já os grupos progressistas condenavam os alinhamentos do texto com as perspectivas neoliberais. Além do mais, esse setor esperava uma proposta que se aliasse mais às demandas sociais.

É, ainda, necessário salientar que na primeira versão do documento já são situadas as diretrizes formuladas pelas instâncias internacionais centradas em uma perspectiva reguladora da educação, padrões mínimos de qualidade e avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Nesse sentido, a Diretriz Educação para a Cidadania Global, formulada pela UNESCO, ganha destaque nos fundamentos da BNCC. Frisamos que, embora a primeira

³ O Movimento da Escola Sem Partido (ESP) foi um programa criado em 2003 com o objetivo de combater uma suposta “doutrinação ideológica de esquerda marxista” que estaria ocorrendo desde o ensino básico até o superior. Esse movimento baseou diversos Projetos de Lei (PL) e políticas públicas que se situaram no campo conservador e direitista, promovendo justamente o que alegava combater, ou seja, uma doutrinação política partidária. Além disso, o ESP tem em suas bases a desqualificação dos(as) agentes escolares em favor do discurso educacional em favor das classes dominantes e valores conservadores.

Além disso, destaca-se que as causas defendidas pelo movimento Escola Sem Partido devem ser entendidas em um contexto maior de desmonte da educação e direitos sociais no contexto capitalista, em que o controle ideológico das massas é necessário para a hegemonia burguesa. Nesse sentido, o movimento é em si mesmo contraditório, visto professar uma neutralidade que ele não possui, com o alinhamento a ideologia da classe dominante.

Além disso, Fernando Penna (2018) defende o caráter antipolítico e antidemocrático do movimento visto seu objetivo de evitar debates sobre a organização e aspectos políticos de nossa sociedade por meio de um argumento de autoridade. Soma-se a isso da definição de todos(as)aqueles(as)que são contrários à proposta como inimigos(as) além da exclusão destes(as)do debate. Assim, este movimento se constitui como essencialmente reacionário, pois visa excluir do ensino a política, dimensão intrínseca a vida social contemporânea. De acordo, com a idealização do movimento a atuação do(a) professor(a)deve se restringir a burocracia da transmissão dos conteúdos aprovados pelas instâncias competentes, sendo qualquer formação para a cidadania e direitos humanos completamente eliminada. (

Cf. ORTEGA, André; HOLLERBACH, Joana D.'Arc Germano. Corre que o bicho do comunismo vai te pegar: o programa escola sem partido em trâmite. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 53, p. 142-170, 2023.; Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3727>>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

MEIO. Dn

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular:
estrutura e pressupostos ideológicos

formulação da Base utilize a terminologia cunhada pela referida instância internacional, não faz referência a sua fonte, o que só passará a acontecer na segunda versão (Bittencourt, 2017).

Todavia, o processo de construção da BNCC foi descontinuado quando o CNE foi reestruturado, por meio da Portaria do MEC n. 790, de 26 de julho de 2016, instituída pelo presidente Michel Temer. Com isso, outra comissão seria formada para discutir a BNCC. Na mesma Portaria em que se estabeleceu novo comitê gestor, também se anunciou a Reforma do Ensino Médio, o que também retirou essa etapa da terceira versão da BNCC:

Art. 3º - A proposta de reforma do Ensino Médio terá por diretriz a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação.

Art. 4º - O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC (Brasil, 2016).

O documento citado, além de delegar somente a funcionários(as) do MEC a elaboração da BNCC, ainda institui a Reforma do Ensino Médio, que mais tarde seria regulamentada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). É fundamental destacar que essa ruptura foi fruto de um golpe parlamentar contra a então presidenta Dilma Rousseff, fato que deu início a um governo conservador e liberal, e ainda a uma série de retrocessos em relação à política educacional. Essa nova conjuntura afetou também a construção da BNCC, pois impôs a urgência da pauta, a reestruturação do documento e a precária participação democrática ao processo de construção da Base (Dourado; Oliveira, 2018).

Esse contexto impossibilitou que houvesse, na segunda versão do documento, uma continuação dos trabalhos anteriores. Em vez disso, uma versão paralela foi construída por especialistas que não haviam sido nomeados pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, tendo sido designada a eles somente a assistência da apresentação do documento correspondente à segunda versão. Diante dessa situação, tais especialistas optaram por deixar a equipe de construção da BNCC, ainda que seus nomes ainda tenham sido adicionados na segunda versão da base. A inclusão dos nomes desses(as) profissionais pelo Ministério da Educação tentou mostrar a continuidade do trabalho anteriormente iniciado (Juzwiak, 2021).

A segunda versão da BNCC, disponibilizada em maio de 2016, foi resultado das considerações de cidadãos(ãs), especialistas e instituições obtidas por meio da consulta pública. Essa versão foi submetida à discussão de educadores(as), por meio de eventos organizados pela União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). As contribuições desses(as) profissionais foram filtradas, por meio das diretrizes do MEC e parcialmente incluídas em 2018, na terceira versão da BNCC, que apresentou uma proposta que mutilou a organização da Educação Básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), visto que a formulação não contemplou o ensino médio, a Educação de Jovens Adultos e a Educação do Campo (Franco; Munford, 2018). Além disso, Luiz Franco e Danusa Munford (2018) destacam que a esfera administrativa sobrepujou as questões pedagógicas, visto que os pareceres pouco foram levados em conta na composição da terceira formulação do documento. Assim, aspectos considerados pertinentes pelos(as) especialistas foram retirados, enquanto elementos criticados foram mantidos (Franco; Munford, 2018).

Por outro lado, Bittencourt (2017) pontua algumas mudanças na segunda versão em relação à primeira, como a referenciação expressa no documento do uso de noções cunhadas pela diretriz “Educação para Cidadania Global” que, apesar de ser utilizada na formulação anterior, não era citada. Ainda de acordo com a autora, também há a identificação dos princípios (éticos, políticos e estéticos) adotados, que são denominados *direitos de aprendizagem*. Além disso, apresenta-se o reconhecimento às peculiaridades das modalidades da Educação Básica e à inserção de temáticas sociais, como a temática étnico-racial, educação inclusiva e as questões de gênero.

Dessa maneira, Neira, Alviano e Almeida (2016) ressaltam que a primeira e a segunda versão da BNCC não se constituíram como um currículo mínimo, mas sim como uma ferramenta para fundamentar o trabalho da elaboração das propostas curriculares estaduais, municipais, privadas, e também de cada escola. Segundo os autores, nas duas primeiras versões foram privilegiadas as contribuições de indivíduos externos na elaboração do documento. Essa conjuntura possibilitou o aperfeiçoamento da versão preliminar, o que resultou em acréscimos e aprofundamentos na composição da segunda versão, entre os quais se destacam a sedimentação dos conceitos de área, componente e segmentação, além da alteração da concepção dos direitos de aprendizagem. Ainda conforme os autores, a segunda formulação da BNCC não sucumbe à vontade dos grupos conservadores e empresariais, o que não parece ter acontecido com a terceira versão, que representa a afirmação dos interesses desses setores.

Em consonância com os autores anteriormente citados, Silva e Almeida (2017) afirmam que até a segunda versão havia uma continuidade na construção da Base, o que não caracteriza a terceira formulação, que, embora tenha se apresentado como encadeamento das anteriores, foi totalmente

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular:
estrutura e pressupostos ideológicos

reestruturada, já em consonância, como uma política educacional liberal, cujo início foi marcado pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

No que diz respeito ao componente curricular História na terceira versão da BNCC, ele foi construído por dois(as) redatores(as), ambos especialistas em história da América, contando com o auxílio de profissionais de outras áreas temáticas. Os(as) redatores(as) do componente curricular de História debruçaram-se sobre a formulação realizada na segunda versão, com o auxílio de um banco de dados construído pela Fundação Vanzolini, contendo dados das audiências públicas (Juzwiak, 2021).

Em relação a essa última formulação da Base, o CNE promoveu o estudo e o debate do documento, com a promoção de cinco audiências públicas, uma em cada região da Federação – na Região Norte foram 228 participantes e 38 intervenções, na Região Nordeste se contou com 428 participações e 57 intervenções, já na região Sul foram 340 participações e 62 intervenções, na Região Sudeste tiveram 491 participações e 54 intervenções, e finalmente, na Região Centro-Oeste houve 220 participações e 72 intervenções. Os debates foram profícuos no sentido de acrescentar à proposta aspectos voltados aos povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros, assim como para apontar a necessidade da inclusão de ferramentas e elementos digitais. Os(as) conselheiros(as) da Comissão do CNE também apresentaram seus pareceres (Aguiar, 2018).

É indispensável ressaltar, de acordo com Silva e Almeida (2017), que a terceira versão reestrutura a concepção de aprendizagem da Base, pois, nos documentos anteriores, o que devia ser aprendido estava assegurado pelos direitos de aprendizagem, com o diálogo efetivo com a interdisciplinaridade e as Diretrizes para a Educação Básica, além de uma relação orgânica com as questões coletivas e sociais, a diversidade e o investimento na potencialidade criativa dos(as) alunos(as). Já na terceira composição, os direitos de aprendizagem cedem lugar para a operacionalização individual do conhecimento, deslocando o dever do Estado para a responsabilização particular de cada aluno(a).

Ainda é necessário demarcar que, nessa última versão, a filiação da Base às diretrizes internacionais se estreita, com o efetivo diálogo em relação às diretivas determinadas pela UNESCO e OCDE. A terceira versão afirma o seu delineamento em conformidade com as avaliações internacionais e seu comprometimento com as metas internacionais demarcadas, além de fortalecer a noção de competência como eixo estruturador do currículo, de acordo com as orientações da UNESCO. Dessa forma, há o perfeito alinhamento da última versão da Base com as determinações e perspectivas internacionais (Bittencourt, 2017).

Nessa mesma época, em dezembro de 2017, o MEC apresentou as inclusões feitas na BNCC, baseadas nas contribuições anteriores, não houve justificativa ou discussão sobre a não inserção de diversas considerações encaminhadas. Na ocasião, três conselheiras pediram vista das minutas de Parecer e Resolução, em razão das inúmeras fragilidades do documento. No entanto, a presidência do CNE, além do curto prazo delegado para o recurso, também enfatizou o caráter de urgência da votação, revelando que a prioridade não era um processo que resolvesse inconsistências e fortalecesse o documento, e sim a rapidez para a aprovação da matéria (Aguiar, 2018).

É indispensável salientar que o alinhamento aos organismos internacionais representa também a adesão da educação brasileira ao modelo econômico capitalista, que incentiva a mínima interferência do Estado em direitos sociais, assim como as determinações do capital. Desse modo, desde a década de 1990 o Estado se incumbiu de progressivamente *regular, controlar e avaliar* o desenvolvimento da educação brasileira e alinhá-la ao sistema capitalista neoliberal (Oliveira; Lagares; Pinho, 2022). Isso quer dizer que até mesmo as legislações que promoveram avanços na educação brasileira, como a LDB (Brasil, 1996) e os PCNs, estavam subordinadas a um projeto baseado nas teses do neoliberalismo que foram transformadas em política oficial por meio das diretrizes educacionais e avaliações.

Acrescenta Mathias (2011) que a reforma educacional, ocorrida nos anos 1990 com a promulgação da LDB e os PCNs, fez parte de uma adequação do estado brasileiro às orientações da Organização das Nações Unidas e a organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que financiaram a reforma educacional. Segundo Mathias (2011) e Tura, Macedo e Marcondes (1999), a formulação dos PCNs foi uma tentativa de padronização do currículo brasileiro, visto que “ao colocar esse sistema em prática, os especialistas do Ministério apontaram a necessidade de um Currículo Nacional, que funcionasse como padrão para a avaliação” (Tura; Macedo; Marcondes, 1999, p. 63).

Não obstante, as mesmas Tura, Macedo e Marcondes (1999) afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram parte de uma estratégia de centralização que começou no início da década de 1990, com a implementação de um Sistema Nacional de Avaliação. Como se vê, já no início da adequação da educação brasileira às metas neoliberais, um currículo padronizado era um meio para a aplicação de *avaliações de larga escala* (Apple, 2011).

Ademais, Tura, Macedo e Marcondes (1999) identificam que os PCNs se baseiam em um desenvolvimento curricular, em que as mudanças educacionais podem ser alcançadas apenas por mudanças no currículo, sem a consideração da formação, condições de trabalho e salário dos(as)

professores(as). A transformação pretendida é alocada na mudança e no aperfeiçoamento dos conteúdos que, por si mesmos, promoverão igualdade e diversidade. Nesse sentido, as autoras indicam que a igualdade promovida pelos PCNs se baseia nos conteúdos escolares que, por sua vez, são vagos, genéricos e não pressupõem a ação e a reflexão discente. Por outro lado, a diversidade do documento centra-se nas diferenças individuais e com um viés psicológico, sendo difícil identificar a qual diversidade os PCNs se referem, visto que é citada, superficialmente, a diversidade geográfica, social, cultural e econômica. Assim, a padronização curricular com vistas à diminuição das discrepâncias educacionais parece não considerar as diferenças regionais e pluralidade educacional brasileira (Tura; Macedo; Marcondes, 1999).

Nessa conjuntura, a educação passa a se pautar pela formação por competências para o atendimento ao mercado, por meio da competitividade e normatividade liberal para a formação do *cidadão mínimo* (Frigotto, 2002). Nesse sentido, a última versão da BNCC representa a culminação de um projeto ideológico iniciado na década de 1990, com Fernando Henrique Cardoso, para transformar os(as) alunos(as) em sujeitos produtivos de acordo com a perspectiva neoliberal (Aguar, 2019).

Infer-se, por meio do curso de aprovação da BNCC, um processo fragmentado e pouco democrático, já que foi interrompido e reestruturado. Saliente-se que nessa ruptura houve uma importante mudança nas bases ideológicas, visto que na primeira e segunda versão do documento se preconizam os direitos de aprendizagem, ou seja, o Estado reforça sua responsabilidade em relação à aprendizagem da população estudantil. Já na terceira versão da BNCC, essa categoria se transforma em competências, o que exime o Estado da responsabilidade sobre o processo educativo e a reendereço aos alunos(as) e professores(as) (Freitas; Silva; Leite, 2018). Apesar do termo *competência* já ser usado desde os PCNs, autores como Breno Mendes (2020) acreditam que o discurso de habilidades e competências foi mobilizado e intensificado na Base para acatar demandas relacionadas ao mundo do trabalho, o que culmina em um documento voltado às exigências neoliberais e meritocráticas, em detrimento das demandas sociais, da equidade e diversidade.

Assim, parece que a educação se atrela a concepções neoliberais por meio de uma gestão que visa ao controle de resultados com uma perspectiva mercadológica, com aferição quantitativa dos resultados por meio das *avaliações de larga escala*. Tais resultados, em vez de serem usados para diagnóstico e intervenção em regiões e contextos escolares vulneráveis, servem para a responsabilização e hierarquização de resultados (Oliveira; Lagares; Pinho, 2022). Para aprofundar-

se nessa inferência, é necessário esquadriñar a estrutura da BNCC e dos currículos estaduais nortistas com a análise da filiação desses documentos às premissas neoliberais.

Estrutura e organização da BNCC

A versão final da BNCC publicada em 2018, conta com 600 páginas e está dividida basicamente em 4 partes: a primeira, que dá conta dos encaminhamentos iniciais e embasamentos legais e pedagógicos; a segunda, que se volta à Educação Infantil; a terceira, que se concentra no Ensino Fundamental; e a quarta e última fase, que detalha o Ensino Médio. A seguir, se encontra um quadro resumindo o sumário da Base, para melhor visualização:

Quadro 1 – Sumário da Base nacional Comum Curricular

APRESENTAÇÃO	
1. INTRODUÇÃO	A Base Nacional Comum Curricular Os marcos legais que embasam a BNCC Os fundamentos pedagógicos da BNCC O pacto interfederativo e a implementação da BNCC
2. ESTRUTURA DA BNCC	
3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular A Educação Infantil no contexto da Educação Básica 3.1. Os campos de experiências 3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil 3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica 4.1. A área de Linguagens 4.1.1. Língua Portuguesa 4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades 4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades 4.1.2. Arte 4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 4.1.3. Educação Física 4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 4.1.4. Língua Inglesa 4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular:
estrutura e pressupostos ideológicos

	4.2. A área de Matemática
	4.2.1. Matemática
	4.2.1.1. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.2.1.2. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.3. A área de Ciências da Natureza
	4.3.1. Ciências
	4.3.1.1. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.3.1.2. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.4. A área de Ciências Humanas
	4.4.1. Geografia
	4.4.1.1. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.4.2. História
	4.4.2.1. História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.4.2.2. História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.5. A área de Ensino Religioso
	4.5.1. Ensino Religioso
	4.5.1.1. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
	4.5.1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades
5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO	O Ensino Médio no contexto da Educação Básica
	A BNCC do Ensino Médio
	Curriculos: BNCC e itinerários
	5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias
	5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades
	5.1.2 Língua Portuguesa
	5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades
	5.2. A área de Matemática e suas Tecnologias
	5.2.1. Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades
	5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias
	5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades
	5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
	5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades
FICHA TÉCNICA	

Fonte: Elaborada pelas autoras com dados de Brasil, 2018.

Como se pode ver no quadro acima, na parte que delinea a Educação Infantil são destacados: *Os campos de experiência, Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Já nas partes que dizem respeito ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a estrutura se baseia em uma breve discussão inicial sobre o percurso e na divisão por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Pelo escopo deste artigo, ele se concentra nos encaminhamentos feitos na parte inicial e nas indicações para o Ensino Fundamental.

A introdução da BNCC dá conta de alguns eixos estruturantes como *aprendizagens essenciais*, que se constituem como o mínimo que os(as) alunos(as) devem desenvolver. Também são destacadas as competências, das quais as gerais totalizam dez e são descritas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (Brasil, 2018, p. 8). Com isso, nas primeiras páginas, já aparecem alguns alicerces que baseiam toda a narrativa da Base e que conformam o documento em uma padronização e gerencialismo, que visam uniformizar a Educação Básica (Giroto, 2018).

Ao destrinchar os marcos legais que sustentam a BNCC, o documento prescreve sua consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, no entanto, diversos estudos dão conta que a BNCC representa um retrocesso nos avanços realizados pelo arcabouço legal citado, visto que tais avanços davam conta de uma parte diversificada, direitos de aprendizagem e uma pluralidade étnico-racial que, embora sejam citadas na BNCC, apresentam-se apenas como constatações, as quais não são aprofundadas, o que sugere que tais citações ocorrem apenas para dar conta do arcabouço que a BNCC diz respeitar (Dourado; Oliveira, 2018; Aguiar, 2019).

A BNCC, ao apresentar seus fundamentos pedagógicos, alinha-se à noção de *competências*, que são descritas como um conceito inovador na discussão educacional nas últimas décadas. No entanto, apesar das competências já serem usadas anteriormente em diretrizes curriculares, na Base elas ganham uma clara delimitação voltada ao mundo do trabalho (Mendes, 2020). Essa acepção se confirma quando o texto afirma que a categoria deve ser uma:

indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (Brasil, 2018, p. 13).

Logo, há uma hierarquia clara entre o *conhecimento em si* e o *conhecimento para fazer algo*, sendo este último priorizado pela Base, o que evidencia a opção pelo gerencialismo liberal e performatividade fomentados pela lógica do mercado. Isto é, o conhecimento pragmático voltado para a reflexão e a crítica perde espaço nas diretrizes nacionais, em favor de um modelo que atende aos interesses do mercado (Macedo, 2016; Girotto, 2019; Melo; Marochi, 2019).

Além disso, a BNCC também assegura por meio de um pacto interfederativo o respeito às “identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p. 15) por intermédio dos currículos estaduais, de modo que se possa garantir “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. Dessa forma, esclarece-se que os currículos têm papéis que se complementam, tendo os documentos estaduais a função de adequar a Base à realidade regional. Ademais, a Base se compromete também com o atendimento às demandas dos grupos historicamente marginalizados:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (Brasil, 2018, p. 15-16).

Como mostra o excerto acima, a BNCC reconhece a necessidade do currículo se adequar a uma postura de enfrentamento das desigualdades sofridas por povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. No entanto, diversos estudos atestam que a diversidade não é tratada na BNCC para transformar a realidade, mas apenas para *constatar e gerenciar as desigualdades* (Macedo, 2016; Girotto, 2019). Por meio de nossa análise da Base, corroboramos o entendimento anterior, tendo em vista que a *diversidade e a diferença* contidas na BNCC são apenas admitidas, todavia, o documento não apresenta possibilidades para que haja a subversão dessa realidade e nem mesmo a inflexão do modelo eurocêntrico (Silva, 2012).

Ainda na parte inicial do documento, é apresentada sua estrutura, que conta com uma parte específica para a Educação Infantil, na qual são incluídos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Já o Ensino Fundamental é a etapa que mais apresenta categorias de organização, conforme segue.

Quadro 2 – Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL	Áreas do conhecimento	Competências Específicas de área	Componentes Curriculares	Competências específicas de componente
ANOS INICIAIS E FINAIS	---	--	--	Unidades Temáticas
				Objetos de conhecimento
				Habilidades

Fonte: BNCC (2018) / **Elaboração:** (Gonçalves; Coelho, 2025).

Como se pode perceber no Quadro 2, as categorias integrantes da etapa do Ensino Fundamental são *áreas do conhecimento*, *competências específicas de área*, *componentes curriculares*, e *competências específicas de componente*, sendo que desta última categoria derivam as *unidades temáticas*, *objetos de conhecimento* e *habilidades*. No Ensino Médio, são elencadas as *áreas do conhecimento*, *Competências específicas de área*, e destas últimas derivam as *habilidades* nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É indispensável destacar que o Ensino Fundamental é a etapa que possui mais categorias e delimitações, o que evidencia que o percurso é o que mais recebe intervenções da BNCC. Essa inferência é confirmada quando se constata que a referida etapa ocupa quase 400 páginas, entre as 600 páginas totais.

Ainda em relação ao Quadro 1, ao se observar o componente história, que está incluído na Área de Ciências Humanas, vê-se que ele apresenta uma introdução, a apresentação das competências específicas de História para o Ensino Fundamental, além de se separar um tópico específico voltado para os Anos Iniciais e outro para os Anos Finais. Dessa forma, cada tópico inclui uma introdução que discute as particularidades do percurso escolar, as competências específicas de cada fase e o quadro curricular que contém *Unidade temáticas*, *Objetos do conhecimento* e *Habilidades*.

Torna-se imperativo ressaltar as linhas gerais das orientações da BNCC contidas no componente história, para se balizar como essas premissas são ou não aplicadas nos currículos amazônicos. Salienta-se o trato da diversidade que, no documento, é tratada com base no Eu, no Outro e em Nós:

Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Brasil, 2018, p. 398).

Dessa forma, a diferença é reconhecida, mas sempre de forma hierárquica, em que é baseado no Eu e no Nós que o Outro será medido, com o encaminhamento de atitudes de respeito, tolerância

e conciliação, traduzindo na *esfera simbólica* as desigualdades existentes no campo econômico, social e político (Bourdieu, 1989). Essa posição adotada pela BNCC é delineada por uma pedagogia liberal, que consiste:

em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade cultural”, mas que não engloba a reflexão crítica das relações sociais que fomentam a identidade e a diferença, além do não reconhecimento do racismo, desigualdades e eurocentrismo (Silva, 2012, p. 97).

Em sentido análogo, Colares e Colares (2011) afirmam que, para que a educação considere a diversidade, é necessário ir além do respeito e da tolerância com o diferente, com um currículo que busque as transformações dos motivos que promovem a desigualdade.

Para além disso, quando se menciona a necessidade de se abordar a diversidade cultural, baseada na história dos povos indígenas e africanos, destaca-se a obrigatoriedade dessas temáticas contida na legislação vigente, além da necessidade de a discussão ultrapassar o nível teórico com a problematização dos estereótipos existentes sobre a população indígena e negra. No entanto, além de reservar poucas linhas para tratar da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em nenhum momento o texto menciona o racismo, as mazelas sociais e o espaço periférico que é relegado à cultura desses povos. Nesse sentido, o trato com a *diversidade* é feito pontualmente e a diferença é considerada, mas não é discutida com profundidade, a reflexão crítica não é realizada e nem a possibilidade de transformação social é pesada (Silva, 2018; Colares; Souza, 2015).

Demarcou-se também que esse panorama é composto por uma diretriz nacional, que se estrutura por uma matriz eurocêntrica, visto que baseia seus conteúdos e perspectivas na história do Ocidente, elencando como um dos procedimentos básicos a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil)” (Brasil, 2018, p. 416). Ao se referir à história do Ocidente, a África também é referida. No entanto, ao analisar o quadro curricular, percebe-se que a África e sua cultura são pouco citadas, e quando são, posicionam-se em lugar periférico em relação à Europa. Logo, a BNCC tem um viés predominantemente eurocêntrico (Silva, 2018; Macedo, 2016).

Ademais, percebe-se que, além do caráter eurocêntrico, também está presente uma narrativa que prioriza a história pertencente aos polos de poder no Brasil, principalmente o Sudeste. Fica claro que a BNCC considera a história dessa parte do país como a história da totalidade do Brasil, e isso se confirma pelo fato de outras regiões como a Amazônia não serem consideradas, visto a região ter sido citada uma única vez em todo o documento curricular. Para dar conta dessa conjuntura, utiliza-se o

conceito de *sudestecentrismo*⁴, que visa nomear a tendência de as narrativas estruturarem a história do Brasil considerando apenas regiões que coordenaram o projeto de nação, com o destaque para o Sudeste.

Em relação a tal aspecto, identificou-se uma estrutura construtivista do Ensino Fundamental na BNCC, haja vista a separação de espaços entre o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. A primeira fase é reservada para o estudo da comunidade, da cidade e região, enquanto os Anos Finais visam ao estudo de outras sociedades. Logo, a história, cultura e identidade dos(as) estudantes são alocadas em um patamar de complexidade menor, ao passo que as temáticas exógenas se posicionam em anos de nível mais avançado. Dessa forma, há uma tendência nas diretrizes curriculares, entre as quais se inclui a BNCC, de elencar a história regional predominantemente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto na última fase do Ensino Fundamental o protagonismo pertence à história do Brasil e à mundial (Bittencourt, 2008; Lima; Muniz, 2020; Brasil, 2018). Percebe-se, dessa forma, em consonância com outros trabalhos (Branco, 2017; Silva, 2018) a predominância, na BNCC, de uma abordagem eurocêntrica e *sudestecentrista*.

Considerações finais

Por meio da análise exposta, pôde-se verificar que a BNCC encaminha um *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) em que a educação é pautada pelos interesses do mercado e do neoconservadorismo. Com isso, constatou-se um alinhamento da Base Nacional com uma concepção utilitária da educação, no qual o conhecimento voltado para a dimensão prática é elevado a uma posição de maior importância em relação ao conhecimento estruturado, voltado para a reflexão e a criticidade. Essa conjuntura é muito bem demonstrada pelo uso das competências e habilidades, que filtram qualquer conteúdo ou prática pedagógica encaminhada. A educação, por meio desse formato curricular, torna-se uma ferramenta do *sistema neoliberal*, com a adoção da performatividade e cosmopolitismo como parâmetros de concretização do processo de ensino e aprendizagem (Apple, 2011; Macedo, 2016; Melo; Marochi, 2019).

⁴ O conceito de *sudestecentrismo* e suas diversas variações já foi acionado em estudos anteriores, como na pesquisa de Tavares, Roriz e Oliveira (2013) que utilizam a visão sudestecêntrica para relativizar as manifestações ocorridas em Goiás no ano de 2013 com as ocorridas em São Paulo no mesmo período. Em outro estudo, Paula (2022) usa o termo *sudestecentrismo* para se referir ao destaque do Rio de Janeiro e do Sudeste na história do Brasil. Em que pesem os usos anteriores dessa noção exemplificados pelas pesquisas citadas, na reflexão esboçada neste texto o *sudestecentrismo* ganha um sentido novo na medida em que visa situar a posição de subordinação em que a história, cultura e formação étnico-racial amazônica é colocada (também pelos sujeitos da região) em favor de uma tradição seletiva conformada por um colonialismo interno advindo do Sudeste.

Como diversos estudos demonstram, uma estrutura que usa as noções de competências e habilidades para promover a padronização dos currículos escolares não tem como objetivo principal a promoção de conhecimentos essenciais para a população estudantil, mas sim a estruturação de *avaliações de larga escala*, que somente são possíveis com o estabelecimento de parâmetros seguidos por todos os estados, municípios, escolas e salas de aula (Apple, 2011). Nesse sentido, essa prescrição curricular é concretizada pelos(as) agentes escolares que, embora não tenham tido efetiva participação na construção da Base, são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus(suas) alunos(as) nas avaliações nacionais. A conjuntura ensejada pela Base acentua a *precariedade do trabalho docente*, que passa pelo esvaziamento da autonomia e complexidade da atuação do(a) professor(a), que se torna um tarefeiro(a) treinado(a) para cumprir os descritores da BNCC, sem questionamentos ou críticas (Sacristán, 2000; Macedo, 2016).

Destaca-se, na esteira de Apple (2008), Goodson (1997) e Sacristán (2000), que todo currículo é um *projeto de cultura*, no qual estão intrínsecos alguns objetivos e interesses que, no caso da Base, estão alinhados ao fortalecimento do neoliberalismo e neoconservadorismo, que impõem à educação uma padronização que reserva pouco espaço e profundidade para questões como a identidade regional que passa pela diversidade e história amazônica. Nesse sentido, a Base e seus desdobramentos apresentam, em primeiro plano, uma suposta igualdade baseada em um cosmopolitismo liberal que exclui o diferente, o diverso, o regional.

Com isso, como Apple (2008) explicita, a pressuposta igualdade proporcionada por parâmetros uniformes não promove a justiça social, isso porque nem todos(as) os(as) estudantes partem da mesma realidade, seja em oportunidades, seja identidade, seja racialidade. Portanto, a própria neutralidade a que se propõe a Base é contraditória à equidade na educação, visto que, se há pontos de partidas diferentes, as ferramentas e as condições ofertadas aos(às) alunos(as) também seriam mais efetivas, se considerassem essas diferenças. Em relação aos currículos estaduais estruturados pela Base, acentua-se que eles estão inseridos em uma realidade que apresenta uma *experiência compartilhada* (Thompson, 1981), que envolve uma história, diversidade e cultura particulares, que seriam um excelente ponto de partida para qualquer proposição curricular e educacional para as respectivas regiões brasileiras, por causa da importância de considerar o universo disponível aos sujeitos alcançados por essas políticas e que por isso não podem estruturar o ensino de História baseado no eurocentrismo e no *sudestecentrismo*, como comumente ocorre.

Nessa perspectiva, torna-se essencial que o processo de aprendizagem adquira significado mediante um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e o repertório prévio do(a) aluno(a). Sem

essa interação, a aprendizagem tende a ser meramente mecânica, caracterizada pela mera memorização, sem efetiva produção de conhecimento (Moreira, 2006). Ademais, defende-se uma aprendizagem significativa subversiva, em que o(a) aluno(a) aprende com base em sua cultura, mas também situa e reconhece outras culturas, o que permite ao indivíduo lidar com as mudanças e não ser dominado pelo sistema hegemônico por meio do pensamento crítico e independente (Moreira, 2006).

Para que isso seja possível, é indispensável que as diretrizes curriculares considerem a cultura do(a) aluno(a), ou no caso dos currículos baseados na BNCC, garantir a presença de 40% de parte diversificada em seus documentos, para que a população estudantil consiga se perceber como parte integrante do que está sendo ensinado. Sem que haja essa conjuntura, o ensino se torna exógeno à realidade estudantil e utilitário visando, apenas, às avaliações de larga escala e à dimensão prática da vida, em detrimento da produção de conhecimento, o estímulo à criticidade e à justiça social.

Dessa forma, é profícuo que outros estudos se dediquem a aprofundar o impacto da BNCC no contexto concreto de ensino dos(as) estudantes na educação básica, inclusive com o estudo dos currículos que foram baseados na diretriz nacional, como os currículos estaduais e municipais. Essas incursões possibilitariam delinear o contexto educacional brasileiro depois da reestruturação curricular ocasionada pela Base, além de sopesar a influência dessas mudanças curriculares na qualidade da educação brasileira.

Referências

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>

AGUIAR, M. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba-PR. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017, p. 553-569.

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular:
estrutura e pressupostos ideológicos

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANCO, E. P. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 2017. 136 p. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de história) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná. Paranaíba, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.145, de 25 de junho de 2014**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão Final). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20592%2C%20DE%2017,que%20lhe%20confer%20o%20art. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 790, de 26 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20790%2C%20DE%2017,vista%20o%20di%20posto%20no%20art. Acesso em: 5 jan. 2024.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Diversidade Cultural: Desafios educacionais no contexto amazônico. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. Anais XXV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação. Rio de Janeiro: ANPAE, 2011.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, 30 abr. 2018, p. 158-171. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FREITAS, F.; SILVA, J.; LEITE, M. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar.; SEMERARO, Giovanni. (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.53-67, 2002.

GIROTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

JUZWIAK, V. R. **Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História**. Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História. 2021. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

LIMA, J. S. de; MUNIZ, É. S. História da Amazônia, História do Brasil? Uma análise sobre os conteúdos regionais na BNCC. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/5424/3730>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica.

História Unisinos, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/5798/579866826006.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MENDES, B. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revistas Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MENEZES, R. O. *et al.* O Escola sem Partido no Amazonas: diferentes concepções educacionais. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 29, p. 463-478, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1054>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 21, p. 15-32, 2006. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 5 jan. 2024.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, W. A.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS–Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>. Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, C. V. S.; LAGARES, R.; PINHO, M. J. de. Accountability e gestão pública na Educação: perspectivas gerencial e democrática. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 24, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/4010>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, M. M. D. de; FREITAS, I. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, E. *et al.* **História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. São Luís: Editora da UFMA, 2018, p. 49-63.

ORTEGA, A.; HOLLERBACH, J. D.'A. G. Corre que o bicho do comunismo vai te pegar: o programa escola sem partido em trâmite. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, p. 142-170, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3727>. Acesso em: 5 de jan. de 2024.

PAULA, L. K. de. **Cultura histórica, visões do ensino**: das obras fundacionais aos primeiros escritos para o ensino de história do Brasil (1817-1861). 2022. 275 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022.

PENNA, F. de A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240>. Acesso em: 5 de jan. de 2024.

SACRISTÁN, J. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, J. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. 2018. 40 p. Trabalho de conclusão de Curso (Monografia em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, M. A. D.; ALMEIDA, P. F. Um estudo comparativo das versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, V, 2018, Olinda-PE. **Anais [...]**. Pernambuco: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 73-102.

STAVENHAGEN, R. Clases, Colonialismo y Aculturación: Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. **Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca**, n. 19, p. 1-76, 1968.

TAVARES, F. M. M.; RORIZ, J. H. R.; OLIVEIRA, I. C. de. As jornadas de maio em Goiânia: para além de uma visão sudestecêntrica do junho brasileiro em 2013. **Opinião Pública**, v. 22, p. 140-166, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/tsnXjkTmjzH9fB4RqyfbJpn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2024.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TURA, M. de L.; MACEDO, E.; MARCONDES, M. I. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise dos conceitos de cidadania, qualidade e diversidade cultural. **Revista Educação em Questão**, v. 9, n. 2, p. 59-81, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9949>. Acesso em: 5 jan. 2024.

VALLADARES, M. T. R.; GIRARDI, G.; NOVAES, Í. F. DE; NUNES, F. G. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, n. 3, vol 6, p. 7, jun. 2018. DOI: 10.33025/grgcp2.v3i6.1661



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

(Re)conhecendo a Base Nacional Comum Curricular:
estrutura e pressupostos ideológicos

Recebido em: 16/02/2024
Aprovado em: 10/04/2025