

O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DA BNCC

Maria Ribeiro de Assis¹
Joélia Mara da Costa²
Lúcia Helena de Brito³
Sirneto Vicente da Silva⁴

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que intenta analisar como o componente curricular de História para os anos finais do Ensino Fundamental está posto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como entendimento que este é um documento normativo originado de reformas educacionais que se intensificam no Brasil, mormente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, no início da década de 1990. O método de análise adotado é o materialismo histórico-dialético apoiado em pesquisa bibliográfica, a partir de referencial teórico crítico, qual seja: Ponce (2001), Brandão (2007), Saviani (2024), Silva (2023), Malanchen (2021), dentre outros; e pesquisa documental, mediante análise da BNCC de 2017. Os resultados parciais apontam que as competências específicas da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental estão restritas à compreensão do fazer historiográfico, de modo a não colaborarem para a formação crítica dos estudantes, dado que tal modelo de ensino renega a existência da luta de classes, com vistas à adaptação dos indivíduos às demandas da sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Componente Curricular de História. Anos Finais do Ensino Fundamental. BNCC.

THE CURRICULUM COMPONENT OF HISTORY FOR STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE BNCC GUIDELINES

ABSTRACT

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: maria.assis@aluno.uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6904-970X>. Endereço do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7892194227688867>.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: joelia.costa@aluno.uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2839-6628>. Endereço do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9710008848344396>.

³ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: lhelena.brito@uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0242-0709>. Endereço do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7931653035871659>.

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: sirneto.silva@uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>. Endereço do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202524609328424>.

This article is an excerpt from an ongoing master's thesis that seeks to analyze how the history component of the curriculum for the final years of elementary school is addressed by the National Common Core Curriculum (BNCC), based on the understanding that this is a normative document stemming from educational reforms that have been gaining momentum in Brazil, particularly following the World Conference on Education for All, held in Jomtien, Thailand, in the early 1990s. The method of analysis adopted is dialectical historical materialism supported by bibliographic research, based on a critical theoretical framework, namely: Ponce (2001), Brandão (2007), Saviani (2024), Silva (2023), Malanchen (2021), among others; and documentary research, through an analysis of the 2017 National Common Core Curriculum (BNCC). The preliminary results indicate that the specific competencies of the History discipline in the final years of elementary school are limited to an understanding of historiographical practice, such that they do not contribute to the critical education of students, given that this teaching model denies the existence of class struggle, with the aim of adapting individuals to the demands of capitalist society.

KEYWORDS: Curriculum Component of History. Final Years of Elementary School. BNCC

INTRODUÇÃO

Diante dos constantes ataques ao currículo escolar da escola pública e seu consequente esvaziamento de conteúdos, ocorrido ao longo do processo histórico da humanidade, principalmente quando destinados à classe menos favorecida, questionamos: que interesses estão envolvidos na negação desses conhecimentos para a classe trabalhadora? Como esse esvaziamento se efetiva? O direito à educação é algo que se faz presente em diversos documentos. No entanto, será que de fato esse direito vem sendo garantido? Essas são inquietações que nos propomos a pensar no presente escrito.

Com vistas a responder tais questões, buscamos analisar como o componente curricular de História ofertado nos anos finais do Ensino Fundamental, está posto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentados na compreensão de que este documento normativo é parte das diversas reformas educacionais ocorridas no Brasil como resultado das orientações dos organismos multilaterais, por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990. Isso posto, torna-se relevante destacar que o esvaziamento do currículo se materializa diretamente pela negação do acesso e apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade.

Adotamos como método de análise o materialismo histórico-dialético, o qual contribui para o desvelamento do fenômeno para além das aparências imediatas, visto que as reformas educacionais, mormente a instituição da BNCC no ensino brasileiro, não pode ser analisada de forma isolada das demais determinações sociais, mas mediante a totalidade na qual está imersa. Nas palavras de Marx (2016, p. 248), “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Assim, partir do concreto, neste caso, do esvaziamento que se percebe dos conhecimentos na disciplina de História, na escola contemporânea, conduzirá nossa investigação ao desvelamento do concreto real que se apresenta para nós.

Apoiados na técnica da pesquisa bibliográfica realizamos um levantamento de artigos já produzidos, visando o aprofundamento teórico acerca dos estudos que vêm sendo realizados sobre o componente curricular de História na BNCC, observando-se a ausência de produções com o foco em compreender a disciplina de História na BNCC, tornando-se ainda mais escassos, estudos que tratam especificamente do ensino de História ancorado na BNCC, nos anos finais do Ensino Fundamental. Optamos pela pesquisa bibliográfica, pois, Segundo Neto (2002) este modo de investigação,

[...] além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido (Neto, 2002, p. 52).

Para tal, apoiamo-nos em referencial teórico crítico, a partir dos estudos de Ponce (2001), Brandão (2007), Saviani (2024), Silva (2023), Malanchen (2021), dentre outros.

Também utilizamos a técnica de análise documental, a qual, conforme Lakatos (2003, p. 174) afirma que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. A análise será desenvolvida a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017 e anteriormente definida na Constituição Federal de 1988. Para tal, realizamos o recorte da seção que trata especificamente das orientações acerca do Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir

seguintes categorias de análise: luta de classes, competências, multiculturalismo e esvaziamento curricular.

A discussão do presente artigo, está disposta, em três partes: na primeira dialogamos com Brandão (2007), para realizarmos uma breve discussão sobre o papel da educação, ressaltando sua importância para a luta coletiva pela transformação social, em um contexto marcado pela incessante busca pela manutenção do status quo. Na segunda parte, detemo-nos a uma breve exposição de como ocorreu o processo de implementação na BNCC no Brasil, remontando à Constituição Federal de 1988, na qual esse documento já era sugerido. Por último, na terceira parte, dialogamos com Silva (2023), Malanchen (2021) e Saviani (2024), com foco na análise de como o componente curricular de História está posto na BNCC.

EDUCAÇÃO EM SENTIDO *LATO* E EDUCAÇÃO EM SENTIDO *ESTRITO*: O PAPEL DA EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Brandão (2007, p. 7) lembra-nos que “ninguém escapa da educação” e que o processo educativo é extremamente complexo e não se restringe apenas ao ambiente formal da escola, mas atravessa todos os espaços de sociabilidade em que nos encontramos inseridos. Para o autor, o problema é que, em grande parte, temos uma ideia limitada de educação, pois a concebemos como sendo um mero ato de instrução que ocorre em um espaço restrito, chamado escola. Nas palavras de Brandão (2007),

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação [...] (Brandão, 2007, p. 7).

O nosso fazer cotidiano está impregnado de educação. Em todos os espaços que frequentamos somos levados a aprender ou a ensinar algo a outras pessoas. Portanto, com Brandão (2007) aprendemos que a educação não é um ato limitado com espaço predeterminado, ela pode e acontece para além dos muros das escolas, ocorrendo nas ruas, em momentos de lazer nos movimentos, manifestações, nas organizações sindicais, comunitárias etc. Se fizermos um retrospecto, o que não será possível no limite de um artigo, perceberemos que nem sempre existiu escola

formal, e nem por isso as pessoas deixaram de aprender, ensinar e de transmitir conhecimentos às novas gerações. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; e a escola não é o único lugar onde se aprende e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante, Brandão (2007).

De acordo com Aníbal Ponce (2001) a educação das crianças nas comunidades primitivas não estava a cargo de ninguém em específico, a educação destas se dava por meio da assimilação do que acontecia no meio ambiente em que estavam inseridas, e um pouco mais tarde passavam a ser instruídas pelos adultos da própria comunidade. Nas comunidades primitivas, a educação acontecia de forma intrínseca às vivências e experiências que os indivíduos iam adquirindo por meio de práticas cotidianas de atividades como o trabalho, o ato de caçar, pescar, plantar, colher etc. Era a partir daí que as pessoas educavam umas às outras, não havendo obviamente nesse período uma educação formal e sistemática como na atualidade. No entanto, o processo educativo de ensino e aprendizagem para absorver os saberes necessários para a vida em coletividade já acontecia. Para Ponce (2001),

[...] estamos tão acostumados a identificar a Escola com a Educação, e está com a noção individualista de um educador e um educando, que nos custa um pouco reconhecer que a educação na comunidade primitiva era uma forma espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral [...] (Ponce, 2001, p. 19).

Com o avanço da sociedade primitiva, ao chegarmos na sociedade antiga greco-romana se estabelece um processo educativo semelhante ao processo educativo moderno, no qual as crianças ao completarem determinada idade passavam a frequentar um espaço formativo seja para prepará-las para a guerra ou assumir a administração das cidades-estados, ou para o convívio do lar, como era o caso das mulheres. Logo, percebe-se que o acesso à educação não se dava de forma igualitária: escravizados, por exemplo não tinham acesso a esses espaços, dado que a educação para essas pessoas continuava atrelada ao mundo do trabalho. Com a sociedade dividida em classes sociais, essa ótica começa a se modificar, a educação passa a ser mediação de imposições ideológicas para a manutenção de classes e interesses diversos da classe dominante.

Com base em Brandão (2007), a Educação nos primórdios da humanidade acontecia de forma espontânea, contudo, de acordo com o avanço tecnológico da

sociedade, foi sendo necessário um processo de educação que instrísse para a realização de atividades, como o trabalho e a confecção de ferramentas, equipamentos a serem utilizados pelos seres humanos. Dentro desse processo, a educação foi adquirindo funções de acordo com o tipo de sociabilidade determinada por em períodos históricos diferentes. Se a educação de cada época é voltada para atender suas demandas sociais, podemos aferir que a educação na contemporaneidade não foge, então, aos interesses do sistema capitalista que necessita da exploração de força de trabalho qualificada para atender as demandas de mercado. Nesse sentido, Marsiglia *et al.* (2017) destaca:

Com o desenvolvimento do capitalismo, deslocou-se o eixo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. As forças produtivas se desenvolveram e tornou-se necessária a apropriação de uma série de conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade. Como consequência desse desenvolvimento, a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 108).

A educação formal mediada pela escola é um ato sistemático e intencional que visa atender a determinados interesses da sociedade. A depender do sistema econômico que atravessa a organização social, muda-se a organização do sistema de ensino. Dentro da sociedade capitalista cuja força de trabalho é imprescindível para a produção do mais valor, a educação é cooptada pelo Estado para atender as demandas de formar força de trabalho minimamente qualificada para o mercado.

Consoante as análises de Silva (2023), com a crise estrutural do capital que remonta a década de 1970, e como possível solução para essa crise, o neoliberalismo passa a exercer forte influência na área da educação. Nessa perspectiva, a formação proporcionada pelas escolas passa a seguir as orientações dos organismos multilaterais cujo foco é formar para o mercado do desemprego, pois não há e não haverá emprego para todas as pessoas, principalmente frente ao avanço tecnológico que é incentivado pelo capital para aumentar sua margem de lucro, dispensando força de trabalho. Nesse sentido, a educação precisa ser encaixada dentro desse contexto e atender a essas novas exigências impostas pela estrutura econômica.

Apoiados em Saviani (2024), podemos compreender que o papel principal da escola é transmitir às novas gerações os conhecimentos que foram ao longo do tempo produzidos e sistematizados pela humanidade. A escola, portanto, é esse espaço de mediação, para que os estudantes se apropriem de tais conhecimentos.

Negar esses conhecimentos é negar o direito à educação assegurada pela Constituição brasileira⁵ na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶, bem como em vários outros documentos que regulamentam a educação no Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Nesse contexto, cabe-nos analisar de que educação esses documentos estão a se referir: se é uma educação em prol da classe menos privilegiada da sociedade, visando possibilitar-lhes o desenvolvimento integral para uma formação crítica, que lhes possibilite reconhecer na realidade as contradições e agir sobre elas, ou uma educação restrita à oferta de conteúdos mínimos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Ademais, somos conhecedores de que a educação brasileira, ao longo dos anos, vem passando por várias reformas sob a influência da Conferência de Jomtien (1990), cuja finalidade é ajustar os objetivos da educação para responder às necessidades de manutenção da sociedade vigente. Em meio a essas reformas, recentemente, foi aprovado um documento que estipula um currículo base para todas as escolas brasileiras cujo foco principal é desenvolver nos educandos competências e habilidades para se adequarem à sociedade. Assim, a educação como mediação para aprendizagens diversas como ocorria nas sociedades primitivas está sendo esvaziada dentro da sociedade contemporânea, sendo o seu papel redefinido de modo a formar educandos com conhecimentos mínimos, conformados, alienados para que seja mantida a ordem estabelecida pelo capital. Na próxima seção, discorreremos sobre o processo de implementação da BNCC no Brasil, compreendido por nós como uma proposta de padronização curricular para a Educação Básica.

⁵ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123).

⁶ “Art. 26: 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (Brasil, 1988, p. 1).

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser discutida durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), sendo sua primeira versão disponibilizada, em setembro de 2015 e, entre o período de 2 a 15 de dezembro do mesmo ano se deu o período de mobilização para que as escolas realizassem a discussão do documento preliminar. Segundo Calil (2015), esse processo de debate correspondeu ao período de novembro a março que foi prejudicado por corresponder justamente entre o final e o início do ano letivo, período de sobrecarga de trabalho dos docentes e férias, impossibilitando o debate mais sistematizado sobre o documento proposto.

A segunda versão da BNCC, de acordo com informações extraídas do próprio *site* da base, é disponibilizada em 3 de maio de 2016. Nesse período, estava em curso no Brasil o *impeachment* de Dilma Rousseff, a primeira mulher a chegar à Presidência da República brasileira. Esse golpe político, ocorreu para que reformas neoliberais que atingem diretamente direitos conquistados pela classe trabalhadora fossem atingidos, como por exemplo a Reforma do Ensino Médio (Lei Federal N.º 13.415/2017), a Reforma Trabalhista (Lei N.º 13.467/2017) e a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional N.º 103/2019).

Em agosto de 2016 foi redigida a terceira versão da BNCC, sendo homologada no dia 20 de dezembro de 2017, com normatizações correspondentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018 foi homologada a etapa correspondente ao Ensino Médio.

Nesse contexto de ataque aos direitos fundamentais assegurados à classe dos trabalhadores, uma área sempre atingida é a educação, com cortes de verbas e reformas na estrutura da educação. Nesse cenário, foi imposto o documento que passou a nortear os currículos das escolas brasileiras, a BNCC, com o intuito de estabelecer um conjunto de competências e habilidades padronizadas como sendo a base do ensino no país. Essa proposta de elaborar um documento para nivelar os currículos escolares estava presente na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, quando ressalta uma formação básica e comum: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124).

Para Silva (2023), esses são preceitos alinhados às determinações dos organismos multilaterais:

O que os organismos multilaterais propõem, é uma educação que priorize as necessidades básicas de aprendizagem, sendo o termo “básico” entendido em dois sentidos: “em nível básico”, o que correspondia, em 1990, às séries iniciais do primeiro grau, e com a LDB 9.394/96, a educação básica passou a englobar a educação infantil, o ensino fundamental em nove anos e o ensino médio; e “básica” em relação aos conhecimentos de leitura, escrita e aritmética (Silva, 2023, p. 155, grifos do original).

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB N.º 9394/1996) é reforçada novamente a ideia da criação de uma base nacional no capítulo II, seção I, artigo 26⁷. Segundo a LDB (Brasil, 1996),

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, p. 1).

O Plano Nacional de Educação de 2014 também faz referência à criação desse documento, na estratégia 2.2 da meta de número 2, conforme pode destacado:

Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (Brasil, 2015, p. 51).

Em suma, a Base Nacional Comum Curricular é um documento que norteia os currículos das escolas brasileiras. Como o próprio nome anuncia, esse documento tem por objetivo estabelecer um currículo base e comum para todos os estados e municípios da federação brasileira. Nesse quadro, algumas questões podem ser levantadas, embora não seja o nosso objetivo respondê-las de modo aprofundado: é realmente possível estabelecer esse currículo comum sem deixar de fora as multiplicidades da cultura brasileira que é tão diversa? A quem interessa esse currículo padrão? Quem o determina? Que critérios de seleção utilizam? No tópico a seguir, analisaremos como o componente curricular de História está posto na BNCC.

⁷ Cumpre destacar que a LDB passou por alterações no ano de 2013.

A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação está refém das determinações dos organismos multilaterais, que incidem sobre a formação dos estudantes com vistas à manutenção da sociedade de privilégios para alguns em detrimento de outros, por meio da propriedade privada dos meios de produção, exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, extração da mais-valia e geração de lucro. As reformas que ocorrem no âmbito educacional são na verdade imposições as quais a escola tem que seguir, como por exemplo, elaborar um currículo seguindo as normas da BNCC. Nesse sentido, a BNCC é mais uma dessas imposições feitas à educação brasileira sem diálogo prévio com os profissionais da educação que de fato conhecem e sentem as problemáticas que marcam esse campo.

Ao analisarmos a BNCC (Brasil, 2017), podemos perceber seu caráter pragmatista, construtivista, tecnicista e multiculturalista. Logo no texto de apresentação está posto que uma das metas que o país deve almejar alcançar, é uma “aprendizagem de qualidade”, no entanto não explicita que qualidade seria essa e como conquistá-la, mas coloca que a Base será, portanto, elemento fundamental para que se consiga alcançar esse objetivo. Considerando que esse documento é fruto das reformas que tiveram início na década de 1990 e que estas foram fortemente influenciadas pela ideologia neoliberal, concordamos com Freitas (2016) que a qualidade muito apregoada hoje no âmbito educacional corresponde tão somente a dados, números, notas que visam medir o aprendizado dos estudantes por meio de um sistema de avaliações padronizadas. A depender dos números e resultados obtidos nessas avaliações, propagandeia-se a existência de um ensino e aprendizagem supostamente de qualidade segundo as diretrizes neoliberais. No entanto, essa qualidade mensurável para a lógica neoliberal não corresponde de fato à essência desse processo. Observa-se ainda no texto da BNCC que o conjunto de orientações nela posto corresponde às demandas do estudante desta época, porém não cita que demandas são essas.

Outro ponto a ser destacado é sobre a preparação do estudante para o futuro. Que futuro seria esse? O mercado de trabalho? Prepará-lo para adentrar a faculdade para que se desenvolva dentro de sua integralidade? Compactuamos das análises de Silva (2023) ao afirmar que essa preparação dos jovens para o futuro, a

qual o documento se refere está atrelado ao desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à formação para uma conformação social, de modo que os jovens não se rebelem, não questionem a realidade social vigente marcada pela crise estrutural do capital, onde não se terá espaço e emprego para todos. Consoante a isso, o texto da BNCC (Brasil, 2017) anuncia:

[...] Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e continuidade dos estudos (Brasil, 2017, p. 5).

O termo “aprendizagens essenciais” chama a atenção e nos leva a questionar: quais seriam então as aprendizagens essenciais defendidas pela BNCC que teoricamente garantem o desenvolvimento integral dos estudantes? Se elas são tidas como essenciais pode significar que determinadas aprendizagens não são essenciais. Logo, não têm importância dentro da lógica pragmatista que permeia a educação; não sendo essenciais não precisam ser estudadas nas escolas. Sendo assim, as disciplinas do currículo que mais sofrem ataques e passam por esvaziamentos são as disciplinas da área de Ciências Humanas, como é o caso da História. Ao analisarmos o contexto da educação brasileira atual, podemos levantar a hipótese de que o conjunto de aprendizagens essenciais estejam centrados em ensinar, treinar os alunos para dominarem as competências que são foco das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática mensuradas nas avaliações externas.

A ideia de aprendizagens essenciais remonta a concepção de conteúdos mínimos presente na Constituição Federal de 1988 e na Declaração Mundial sobre Educação para todos, documento oriundo da Conferência de Jomtien (1990). Este último documento composto por 10 artigos com os objetivos a serem alcançados na área da educação, cujo primeiro⁸ objetivo é satisfazer as necessidades básicas de

⁸ “1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo” (UNESCO, 1998, p. 3).

aprendizagem, as quais, de acordo com o documento são: leitura, escrita, expressão oral, cálculo, soluções de problemas. Com relação aos conteúdos tidos como básicos da aprendizagem são conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Esses são preceitos que se encontram presentes BNCC, inclusive na seção que trata especificamente da disciplina de História. Na parte introdutória da área de Ciências Humanas, o documento reconhece que os conhecimentos dessa área contribuem para o desenvolvimento cognitivo e para a compreensão de conceitos fundamentais em História e Geografia como tempo e espaço. No entanto, defende que “[...] a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença” (Brasil, 2017, p. 353), deixando evidente a concepção multiculturalista presente na base para a respectiva área do conhecimento. Ainda segundo o documento,

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (Brasil, 2017, p. 354).

Diante do exposto, percebe-se que o documento não concebe uma formação assentada na criticidade, visando à compreensão da realidade dentro de uma totalidade marcada pela luta de classes e pela desigualdade social. A preocupação com a desigualdade social citada, não está associada a compreendê-la e saber por que ela existe e quais possíveis caminhos para superá-la. A Base defende que para o campo das Ciências Humanas, sejam desenvolvidas competências e habilidades por meio das quais os estudantes possam ser capazes de compreender diferentes culturas e sociedades, e determinados tempos e espaços históricos diferentes com ênfase em compreender melhor o Brasil e a diversidade cultural brasileira. Característica que, segundo Calil (2015), se fez muito presente na primeira versão da base, fundamentando a estrutura e a distribuição dos conteúdos da disciplina de História com ênfase na História do Brasil.

Podemos perceber também diante da análise da BNCC que há uma tentativa de responsabilização individual para problemas vivenciados na sociedade, e que não são levados em consideração fatores conjunturais que marcam a sociabilidade humana. Nesse sentido, a culpa de problemas como desigualdade social, racial de gênero etc., são colocados na esfera da individualidade, desconsiderando as relações econômicas e de poder que marcam a vida na sociabilidade capitalista. Diante disso, é imposto à educação e ao currículo que forme cidadãos responsáveis, respeitosos e tolerantes para com as diferenças como solução para os problemas. Para tal, o documento defende que

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo (Brasil, 2017, p. 354).

Percebe-se, portanto, que o foco não é o fomento de um ensino que proporcione a compreensão pela raiz da forma como a sociedade está organizada e os problemas que são intrínsecos a ela, mas um ensino esvaziado de conhecimentos que se restringe a uma compreensão superficial do mundo e das relações sociais. O documento normativo ainda define para a área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental Anos Finais, que este nível tem o compromisso de aprofundar

[...] os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive (Brasil, 2017, p. 356).

Reiteradas vezes, o documento explicita a ênfase nas diferenças sob o argumento de que por meio das diferenças pode-se compreender a sociedade e as relações nela estabelecidas. Embora esse trecho traga a questão de que o ensino de humanas nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve compreender as relações de produção e de poder, essa questão parece solta, sendo apenas citada. Como se dará

a compreensão dessas relações pautadas por meio de um ensino que prioriza a compreensão superficial das relações culturais? Para a compreensão das relações de produção e poder é indispensável o ensino de conhecimentos históricos que podem levar à compreensão de tais relações dentro de um movimento de construção histórica presente na totalidade. Dessa forma, os indivíduos poderão vir a compreender as relações sociais como construção histórica para além dos interesses e vontades individuais, mas definidas pelas condições materiais de cada período histórico. Esse trecho da BNCC reforça mais uma vez o caráter da responsabilização e culpabilização individual pelas desigualdades, proposição esta que está intimamente atrelada ao discurso da meritocrático neoliberal.

Ao observarmos as competências específicas para a área de Ciências Humanas, conclui-se que o foco principal é a valorização das diversidades, respeito às diferenças, compreender identidades diferentes, protagonismo, consciência socioambiental, características que reforçam qual é a base teórica em que a BNCC está fundamentada, ancorando-se não na perspectiva crítico-revolucionária, mas nas perspectivas pós-moderna e multiculturalista. De acordo com Malanchen (2016) apoiada nos estudos de Duarte, essa concepção multiculturalista começa a aparecer nos currículos concomitantemente ao período das discussões pós-críticas sobre o currículo, que enfatizaram a questão da diversidade cultural, do pluralismo de ideias e do relativismo cultural e epistemológico. Malanchen (2016) assevera que

A questão multicultural aparece como alternativa que visa, por meio do currículo, corrigir problemas referentes à desvalorização de movimentos sociais e tem apoio nos estudos culturais dos anos 1990. Para os defensores do Multiculturalismo, o que deve ser analisado e denunciado é como discriminações relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares. Em meio a estas questões ganha cada dia mais espaço o currículo numa perspectiva multicultural, portanto pautada no relativismo cultural e epistemológico (Malanchen, 2016, p.127).

O multiculturalismo como afirma Silva (2009, p. 85) “[...] não pode ser separado das relações de poder [...]” relações essas que colocaram povos com culturas diferentes em uma convivência forçada, a exemplo da colonização da América, da escravização dos povos. Pressupomos que dispor do multiculturalismo como solução para os conflitos sociais é de certo modo um equívoco. Pensamos não ser suficiente inserir nos currículos escolares o trabalho sobre respeito às diferenças

e a valorização da diversidade. É preciso também, para além dessas discussões ou concomitante a essas discussões, refletir sobre o modo de produção capitalista no qual está assentado a sociedade que promove migrações forçadas, desigualdades sociais e diversos outros conflitos.

A perspectiva multiculturalista ancorada na ideologia pós-moderna tende a relativizar problemas sociais e negar as estruturas nas quais se estabelecem as desigualdades sociais, fazendo parecer que os conflitos sociais como racismo, preconceito, desigualdades sociais, violência de gênero, intolerância religiosa entre tantos outros, são fruto de questões subjetivas que podem ser superadas por meio de um currículo que fomente a prática do respeito e da tolerância. Nessa esteira, o currículo é tido como redentor para vários problemas sociais. Duarte (2018, p. 140) nos alerta que “[...] O currículo não deveria ser resultante de uma queda de braço sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser configurado e reconfigurado para atender a demandas mercadológicas, como no caso das BNCC [...]”.

É imprescindível que essas questões sejam debatidas também no âmbito escolar. No entanto, o que por vezes ocorre é que essas questões previstas no currículo para serem trabalhadas nas escolas acontecem de forma pontual em datas específicas e até de forma superficial, sem levar os educandos a compreenderem o que está para além da superficialidade da aparência, não propiciando a compreensão dos problemas pela raiz. Consoante a isso, tendo por base Duarte, Malanchen (2016) afirma que o discurso pós-moderno promove uma falsa escolha para a educação entre o etnocentrismo e o relativismo cultural.

A autora ainda ressalta é possível perceber a articulação entre o pensamento pós-moderno e o multiculturalismo ao observar seus pressupostos que explicitam a impossibilidade de superação da sociedade capitalista tendo em vista todas as suas implicações, acreditando que tão somente as lutas sociais por garantias e ampliação de direitos para os grupos subalternizados culminará em uma sociedade mais justa. Abandona a ideia da luta de classes como motor da história, enaltece as diferenças oriundas das individualidades e subjetividades, negando a possibilidade de compreendê-las em sua totalidade. Os conhecimentos sistematizados presentes nos livros didáticos são considerados suspeitos, há a negação de uma verdade, passando-se a ser questionada uma verdade absoluta em detrimento de verdades múltiplas.

Malanchen (2026) ressalta que o objetivo que deveria ser o da transformação da sociedade em busca da superação de suas problemáticas passa a ser o da inclusão e valorização das diversas culturas sem pensar em mudanças estruturais radicais do modo de produção capitalista que provoca as exclusões, subalternizações e desvalorizações.

Como historicamente os grupos marginalizados dentro da sociedade não tinha ênfase dentro do currículo como a história dos povos originários, africanos etc., a ideia do multiculturalismo se apresenta como sendo uma solução para rever esse currículo eurocêntrico. A questão problemática do multiculturalismo, é que ele enfatiza um conhecimento cultural baseado no respeito a outras culturas, sem levar em conta aspectos que atravessam todos os grupos marginalizados como a luta de classes e deixa de lado os conteúdos clássicos que são fundamentais para a compreensão da sociedade, inclusive para o entendimento de problemáticas enfrentadas por esses grupos. O multiculturalismo reforça o desenvolvimento de lutas fragmentadas e individualizadas, o que se torna prejudicial para a luta organizada contra o capitalismo. Concordamos com Malanchen (2021) ao afirmar que

[...] o que devemos combater não é a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais. De acordo com Malanchen (2016), não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas somos contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, que acabam por relativizar a ciência e o conteúdo escolar, e desse modo acabam servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, elaboração de currículos aligeirados e com um viés tecnicista como é o caso da BNCC (2017-2018), direcionados para um conteúdo pragmático pautado no saber fazer, sem o saber pensar (Malanchen, 2021, p. 128).

Não se trata de negar a importância de compreender e respeitar a diversidade cultural. Esta pode e deve estar presente no currículo escolar. Não somos anuentes com a ideia de deixar os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade relegados, como observamos estar ocorrendo, diga-se de forma intencional, de modo que o currículo passa a ser esvaziado, negando os conhecimentos fundamentais para a compreensão de mundo pelos filhos da classe trabalhadora. Esse esvaziamento é percebido diante das objetivações das competências e habilidades da BNCC tanto nas disciplinas de cada área do conhecimento, quanto na sobreposição das competências e habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no currículo escolar que se materializa

nas escolas públicas brasileiras, sob sua prioridade frente os sistemas de avaliação padronizada.

No tocante ao ensino de História, o documento recomenda que professores e alunos devem assumir uma postura historiadora, que se trabalhe nas aulas de História com fontes históricas para serem analisadas: “[...] a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora [...]” (Brasil, 2017, p. 401). Tal proposta reflete-se nas orientações acerca do desenvolvimento de competências. Para tanto, observa-se que as competências específicas voltadas para o Ensino Fundamental da referida área do conhecimento dão ênfase à compreensão do fazer historiográfico. Essa ênfase é percebida, por exemplo, nas competências específicas de número três, quatro e seis:

[...]

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

[...]

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. [...] (Brasil, 2017, p. 402).

Para além do caráter do fazer historiográfico, incentivado nessas competências, percebe-se a perspectiva do multiculturalismo no tocante ao trabalho da empatia, respeito e solidariedade. Como desdobramento, o documento destaca para a área de História a capacidade de comunicação e diálogo como saberes que são produzidos pelos indivíduos e estes são vistos como elementos fundamentais para o respeito às diferenças e necessários para o enfrentamento de conflitos. Ou seja, a comunicação e o diálogo são postos como possíveis solucionadores das contradições sociais sejam elas econômicas, políticas ou sociais sem uma transformação radical da sociedade. Em contrapartida, a história nos revela que as transformações sociais ocorrem por meio de protestos e luta por parte dos que mais sofrem com a desigualdade social imposta pelo capitalismo.

Na competência específica de número cinco é estipulado que o Ensino de História deve “Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no

tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações”. Brasil (2017, p. 402) O destaque não é para a compreensão das relações de poder e econômicas que provocam migrações, que levam milhões de pessoas a abandonarem seus territórios, a morte de milhões de pessoas, a precarização da força de trabalho. O foco é no respeito e na solidariedade para com essas pessoas que são obrigadas a viverem em outros territórios. Mais uma vez, o respeito, a empatia e a solidariedade são valores tidos como redentores, como se apenas em praticá-los o mundo se tornaria mais justo. Dessa forma, ainda reforça a responsabilização individual pelos problemas globais.

Ainda sobre as competências específicas para o Ensino de História, as competências de número um e dois destacam:

- 1 Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. [...] (Brasil, 2017, p. 402).

Das sete competências, podemos perceber que essas são as que mais se aproximam de uma compreensão mais crítica da realidade. No entanto, para que ocorra a compreensão dos acontecimentos históricos, das relações de poder e das transformações e manutenções das estruturas sociais é necessário um arcabouço teórico consistente, levando-nos a refletir se a BNCC ao valorizar o desenvolvimento competências e habilidades possibilita a aquisição desses conhecimentos. Com relação a competência dois, o destaque está em problematizar as lógicas de organização cronológica, que consideramos importantes, no entanto o enfoque poderia ser compreender as bases estruturais que alicerçam a sociedade vigente. Outro ponto observado é que não encontramos em nenhuma parte palavras e conceitos como capitalismo, capital, burguesia, classes sociais, resistência, revolução, revelando que sua concepção não é neutra e, portanto, não contribuirá para a formação crítica dos estudantes.

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental, pauta-se em três

procedimentos básicos, quais sejam: identificar os principais eventos considerados mais importantes no ocidente em especial os do Brasil de forma a ordená-los cronologicamente e localizados no espaço geográfico; desenvolver condições para que os alunos possam ser capazes de refletir sobre as produções e circulações e realizar críticas sobre essas produções consolidadas; conseguirem reconhecer interpretações diferentes sobre o mesmo fato a fim de elaborar proposições próprias.

Essa concepção engendrada no documento demonstra que o ensino de História deve enfatizar a História do Brasil, deixando relegados a segundo plano outros conhecimentos que são fundamentais, inclusive para que os estudantes compreendam a História do Brasil. Torna-se nítida também a tentativa de transformar o ensino de História em algo defendido pela própria BNCC que é o “fazer historiográfico”. Com isso, o currículo com o arcabouço de conhecimentos historicamente produzidos é esvaziado, tornando-se o ensino precarizado para os filhos da classe trabalhadora, conforme denúncia Saviani (2024):

[...] nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...] (Saviani, 2024, p. 44).

É imprescindível que defendamos o acesso aos bens culturais para a classe trabalhadora e, portanto, o acesso ao campo intelectual do conhecimento para que tenhamos a possibilidade de uma educação que de fato forme para a criticidade, para a compreensão do real em sua totalidade. Para isso, os conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento são fundamentais. Ainda na esteira de Saviani (2024) as camadas populares precisam dominar os conteúdos culturais que a classe dominante domina, se não ficam desarmados e não conseguem lutar para reivindicar seus direitos, sendo, portanto, o conhecimento um instrumento de suma importância para a transformação social.

Nesse contexto, compreende-se que o currículo é um campo de disputas. Conforme acentua Ribeiro (2010), há pelo menos duas instâncias responsáveis por definir o currículo: o Estado que define um currículo mais permanente e o governo que define um currículo mais transitório. Assim sendo, para o autor, o currículo não é neutro ele é marcado por disputas cujo poder hegemônico do Estado e dos governos se sobressaem na definição do que será ensinado, como será ensinado, para quem

será ensinado e como será avaliado o processo de ensino e aprendizagem desse currículo. Sendo assim, os professores não têm poder de decidir sobre o currículo, tornando-se reféns dos documentos curriculares impostos pelo Estado e governos, cabendo-lhes apenas executá-lo.

APONTAMENTOS PARCIAIS

A educação é um processo complexo e bem mais amplo do que podemos imaginar. Ao longo do tempo, a educação foi deixando de ser apenas um processo intrínseco às atividades humanas e passou a ser um processo formal sistematizado. Como processo formal de ensino, a educação foi sendo cooptada para atender aos anseios de cada sociedade em períodos históricos distintos, passando também nas últimas décadas por reformas impostas por organismos multilaterais a serviço do capital.

Como fruto dessas reformas foi homologada em 2017 a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, documento que norteia a elaboração dos currículos das escolas dos estados, Distrito Federal e municípios do Brasil. A base enfatiza um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades que, segundo as análises realizadas, compactuam para o conformismo e a aceitação da realidade como ela é, sem questioná-la, promovendo um esvaziamento dos conteúdos para os filhos da classe trabalhadora que tem a escola como o principal meio para acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

No contexto educacional da atualidade, no qual vigora a dominação do capital através das políticas neoliberais, em que a liberdade e a democracia vão sendo cerceadas dentro das escolas, fica mais difícil desenvolver o pensamento crítico que vislumbre uma práxis revolucionária. No entanto, não podemos perder de vista que a realidade é dialética e, assim sendo, os processos de resistência contra a hegemonia do capital também ocorrem, inclusive dentro das escolas. Ainda que a expressão hegemônica seja a da reprodução da sociedade burguesa, devemos continuar resistindo. Esta não deve ser vista como a única via de transformação da sociedade para que possamos superar as desigualdades como está posto, por exemplo, na BNCC, mas é um meio de transformação possível.

Por fim, a educação tem um papel fundamental, independente do projeto político ao qual esteja atrelada, seja na manutenção do *status quo* da sociedade, seja

na superação deste. Ela é uma ferramenta que deve ser apropriada pela classe trabalhadora. E a nossa luta deve ser para garantir um ensino que possibilite a formação para a criticidade e a contestação da realidade posta e não para a conformação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 193).

CALIL, Gilberto. Uma História para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.2 nº. 4, p. 39 – 46, 2015. Disponível em: <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/60>>. Acesso em: 01 ago. 2025.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, nº. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MALANCHEN, Julia. Currículo Escolar e Pedagogia Histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p. 123 – 132, 2021. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch>>. Acesso em: 04 ago. 2025.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, **Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, et all. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, nº. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. Revisão da tradução: Carlos Roberto F. Nogueira. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2026.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 19ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Questões atuais sobre a reforma curricular. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício (Org.). **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 132-145.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O Projeto de Educação Integral no Ceará**: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológico, concepções e competências socioemocionais. 2023. 254f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. (1998). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 25 jul. 2025.