UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KEILA DOS SANTOS CARVALHO

MANIFESTAÇÕES DO EUROCENTRISMO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vitória da Conquista – BA
2026

KEILA DOS SANTOS CARVALHO

MANIFESTAÇÕES DO EUROCENTRISMO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo
Coorientadora: Edinalva Padre Aguiar
Linha de Pesquisa 4: Conhecimento e Práticas Escolares

Vitória da Conquista – BA
2026

C325m

Carvalho, Keila dos Santos.
Manifestações do eurocentrismo nos documentos curriculares de história para os
anos finais do ensino fundamental / Keila dos Santos Carvalho, 2026.

124 f.
Orientador (a): Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 117 - 124
1. Currículo. 2. Eurocentrismo. 3. BNCC. 4. DCRB. 5. Ensino de história.
I. Carmo, Edinaldo Medeiros. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

Catalogação na fonte**: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

KEILA DOS SANTOS CARVALHO

MANIFESTAÇÕES DO EUROCENTRISMO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24/02/2026

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo – UESB (orientador)

_____

Prof. Drª. Edinalva Padre Aguiar - UESB (Coorientadora)

_____

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves - UNESP (Examinador externo)

_____

Prof. Drª. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio – UESB (Avaliador interno)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por me sustentar espiritualmente durante toda a minha trajetória, sem o amparo da espiritualidade, não teria o discernimento necessário para a construção dessa pesquisa. Com respeito a minha ancestralidade, direciono meu primeiro agradecimento a minha avó Eliene Sena de Carvalho, que, apesar do seu curto período de vida, foi essa vida que me guiou até aqui. Aos meus pais, Lucimário Sena de Carvalho e Maria Creusa dos Santos Carvalho, todo meu amor e admiração, obrigada por ter acreditado no poder transformador da Educação e não terem medido esforços para me incentivar nesse caminho, mesmo que o direito a ela tenha sido negado a vocês por tanto tempo. A minha tia Ivanete Sena de Carvalho e meu tio Ismenio Silva Machado, minha eterna gratidão por serem sustento e amparo nos momentos que mais precisei. A minha amiga e irmã do coração, Daniele Ferreira Mota, perder você no processo de construção dessa pesquisa foi uma das coisas mais difíceis que tive que lidar, mas as suas palavras de admiração e incentivo ecoaram mesmo após a sua partida e me deram forças para continuar. A minha psicóloga Iara Castro, por todo acolhimento, paciência e discernimento que serviram como suporte nessa caminhada. Ao meu grande amigo Welington de Sena Santos, meu eterno agradecimento por todo companheirismo, pela escuta aberta, consciente e respeitosa, sua parceria me sustentou nos piores e melhores momentos deste caminho. A Cindy Alanis Santos Souza Teixeira, cursar o mestrado ao seu lado me permitiu uma leveza nem sempre viável, mas que só poderia ser transmitida por ti. A Claudenia Ferraz, Ingrid Oliveira de Souza e Marina Amaral Leoni, vocês ocuparam espaços distintos, mas extremamente significativos nesse processo, por vocês detenho admiração profunda, vocês foram suporte emocional, psicológico e acadêmico, cada uma de uma forma específica e extremamente significativa. Aos meus orientadores Edinaldo Medeiros Carmo e Edinalva Padre Aguiar (Minha eterna Tininha), vocês foram exemplos de que a pesquisa pode seguir um caminho humanizado e respeitoso, obrigada pela acolhida em meio ao luto, pela paciência diante das circunstâncias adversas e pelo olhar cuidadoso e criterioso neste trabalho. A minha professora da graduação Maria Cristina Pina Dantas, pelo olhar sensível e atento não só ao meu trabalho, mas na profissional que me tornei. Ao grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente por serem presença em meio a solidão da escrita. Por fim, agradeço a todas e todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho fosse possível. Cada gesto de cuidado, escuta, incentivo e presença deixou marcas que ultrapassam as páginas desta dissertação. Que este trabalho também seja uma forma de honrar essas relações, as histórias que me atravessam

e o compromisso ético, político e humano com uma educação crítica, plural e socialmente referenciada. Nada disso foi construído sozinha.

RESUMO

O eurocentrismo tem historicamente orientado a forma como a História é ensinada, ao legitimar narrativas centradas na Europa como universais e ao marginalizar outras experiências históricas. Nesse contexto, esta pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, analisa como essa lógica se mantém nas políticas curriculares contemporâneas. Teve como objetivo geral analisar a manifestação do Eurocentrismo no ensino de História por meio dos documentos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, buscamos identificar a existência do Eurocentrismo nos currículos da Educação Básica da disciplina História; comparar a presença do Eurocentrismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no Documento Referencial da Bahia (DCRB) e no referencial curricular de Vitória da Conquista, Bahia (2020) verificar como o Eurocentrismo se manifesta nas habilidades e competências da BNCC e do DCRB; discutir como a escolha dos conteúdos no ensino de História, podem ou não reforçar a influência do Eurocentrismo. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza documental, analisando as prescrições curriculares aludidas, à luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, com foco nos contextos de influência e de produção. Os resultados indicam que, mesmo atravessados por discursos de diversidade, os currículos mantêm a centralidade europeia como referência organizadora do conhecimento histórico, revelando a permanência de um eurocentrismo estruturante e adaptado às demandas contemporâneas. Evidencia-se que essa lógica não se restringe somente aos conteúdos, como também orienta as formas de organização e legitimação do saber histórico. Ao explicitar essas permanências, a pesquisa tensiona os limites das atuais políticas curriculares e aponta para a urgência de perspectivas mais plurais no ensino de História.

Palavras-chave: currículo; eurocentrismo; BNCC; DCRB; ensino de História.

ABSTRACT

Eurocentrism has historically shaped the way History is taught by legitimizing Europe-centered narratives as universal while marginalizing other historical experiences. In this context, this research, developed within the Graduate Program in Education at the State University of Southwest Bahia, analyzes how this logic persists in contemporary curricular policies. Its general objective was to examine the manifestation of Eurocentrism in the teaching of History through curricular documents for the final years of Elementary Education. To this end, the study sought to identify the presence of Eurocentrism in Basic Education History curricula; to compare its presence in the National Common Core Curriculum (BNCC, 2017), the Bahia Reference Document (DCRB), and the curricular framework of Vitória da Conquista, Bahia (2020); to verify how Eurocentrism manifests in the skills and competencies outlined in the BNCC and the DCRB; and to discuss how the selection of content in History teaching may or may not reinforce the influence of Eurocentrism. The research adopted a qualitative, document-based approach, analyzing the aforementioned curricular prescriptions in light of Stephen Ball's Policy Cycle, with a focus on the contexts of influence and production. The results indicate that, even when permeated by discourses of diversity, the curricula maintain European centrality as an organizing reference for historical knowledge, revealing the persistence of a structuring Eurocentrism adapted to contemporary demands. It is evident that this logic is not limited to content alone, but also guides the ways in which historical knowledge is organized and legitimized. By making these continuities explicit, the research challenges the limits of current curricular policies and points to the urgency of more plural perspectives in the teaching of History.
Keywords: curriculum; Eurocentrism; BNCC; DCRB; History teaching.

SUMÁRIO

1. **CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO** 5

1.1. Aproximação, envolvimento com o objeto e questão de pesquisa 7

1.1.1. O recorte do objeto e os pressupostos teóricos 10

1.1.2. Abordagem qualitativa 12

1.1.2.1. Ciclo de Políticas 13

1.1.2.2. Fontes de produção de dados 17

1.1.2.3.Percurso metodológico 17

1.2. Mapeamento e análise crítica das pesquisas sobre o eurocentrismo no currículo de história 20

2. **CAMINHO TEÓRICO** 29

2.1. Currículo 32

2.1.1. Políticas Curriculares 38

2.2. Ensino de História 42

2.2.1. Eurocentrismo 47

3. **BNCC: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA** 52

3.1. A BNCC e a área de História 62

3.1.2. O contexto estadual: o DCRB 67

3.1.2.1.Ecos do discurso de Rui Costa 69

3.1.2.2.PPA 2016–2019: Políticas Educacionais, Currículo e Financiamento 73

3.1.2.3. Contexto de Influência local: Vitória da Conquista-Ba e a agenda educacional municipal 74

3.1.2.4.Análise comparativa do contexto de influência: esfera nacional, estadual e municipal 78

4. **CONTEXTO DE PRODUÇÃO: BNCC** 80

4.1. Historicidade e estrutura da bncc: disputas pelo controle curricular e epistemológico 81

4.1.1. Estrutura da bncc: O que diz o documento 83

4.1.2. Contexto de produção: DCRB 94
4.1.3. Estrutura do DCRB: O que diz o documento 96
4.1.4. Contexto de produção: RCM 102
4.1.5. Estrutura do RCM: O que diz o documento 103
CONSIDERAÇÕES FINAIS 111
REFERÊNCIAS 117

1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil foi marcado por disputas políticas e ideológicas em torno das escolhas sobre os conteúdos que deveriam compor o documento. No campo da História, essas disputas refletiram tensões entre diferentes grupos acadêmicos e sociais, especialmente na defesa de um currículo que rompesse com a tradição eurocêntrica, buscando promover um ensino mais significativo para estudantes de diferentes contextos socioculturais e mais inclusivo no que diz respeito à valorização das histórias e identidades indígenas, africanas, afro-brasileiras e latino-americanas (Brazao, 2018).

Vale destacar, no entanto, que o Eurocentrismo não foi inaugurado pela BNCC; ele é uma marca estruturante da historiografia escolar brasileira desde os primeiros códigos disciplinares e reformas curriculares, tendo sido reforçado e ressignificado em diferentes momentos históricos. Diante desse cenário, este trabalho propõe-se geral analisar a manifestação do eurocentrismo no ensino de História por meio dos documentos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando o modelo de análise do Ciclo de Políticas, desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores. Esse método permite compreender o dinamismo entre os contextos de influência, produção e prática presentes nos documentos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando os conflitos, as reinterpretações e as disputas que permeiam a formulação das políticas educacionais.

Para debater essa temática é preciso considerar a origem dos conhecimentos que temos acesso hoje, reconhecendo o papel determinante da Europa na disseminação da ideia de ser a detentora da civilização, poder e sabedoria sob as regiões por ela colonizadas. Esse discurso esteve intrínseco à própria noção de ocidente e, por vezes, difícil de dissociá-lo da concepção de Europa. Essa conjuntura, possibilitou uma produção de conhecimentos legitimadores dessa ótica eurocêntrica, tendo como base a História dos vencedores sem considerar a perspectiva dos vencidos.

Diante disso, é necessário debatermos sobre o conhecimento histórico trabalhado na Educação Básica, identificando as estruturas e permanências desse contexto, pois um ensino conteudista e excludente contribui para a naturalização de preconceitos e desconsidera a trajetória de grupos que tiveram participação direta na constituição da sociedade em que vivemos atualmente. É urgente trazer à tona a história dos diferentes povos, buscando compreender no passado elementos que são fundamentais para o presente, a fim de perspectivar um futuro transformador, com sujeitos capazes de pensar criticamente por meio do desenvolvimento da consciência histórica.

Para isso, a História das mulheres, negros, indígenas e demais grupos silenciados pela História oficial precisa ocupar um maior espaço na Educação Básica, vislumbrando um ensino mais significativo e que contribua na formação de sujeitos capazes de transformar o meio em que estão inseridos. As motivações para realizar este estudo surgem de inquietações que buscam analisar de que modo os documentos curriculares propostos para a Educação Básica -Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Referencial Curricular de Vitória da Conquista-Bahia (RCM) incorpora e adapta o que é indicado pela BNCC.

A comparação foi realizada por meio da análise dos seguintes elementos: a seleção de conteúdos, a abordagem das competências e habilidades, a presença ou ausência de referenciais históricos não eurocêntricos, além da maneira como cada documento contempla a valorização das identidades e culturas historicamente marginalizadas. Dessa forma, pretendemos contribuir para os questionamentos que envolvem o processo de produção desses documentos e suas implicações na prática pedagógica.

A estrutura deste trabalho foi organizada em capítulos e seções que traduzem o percurso reflexivo, teórico e investigativo desenvolvido ao longo da pesquisa. No Capítulo 1: Construção do objeto de estudo, a seção "Aproximação, envolvimento com o objeto e questão de pesquisa", apresenta minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, evidenciando como essas experiências foram fundamentais para a constituição das inquietações que deram origem à investigação. Em seguida, na seção "O recorte do objeto e os pressupostos teóricos", delimita-se o objeto de estudo, o currículo de História nos anos finais do Ensino Fundamental, e discutimos os referenciais teóricos que orientam a análise, destacando as implicações do ensino de História na formação dos sujeitos da Educação Básica.

Ainda nesse capítulo, a seção "Percurso metodológico" descreve o caminho investigativo adotado, explicitando a opção pela abordagem qualitativa, as fontes de produção de dados mobilizadas, BNCC, DCRB e o Referencial Municipal de Vitória da Conquista (RCM), e a utilização do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, como referencial teórico-metodológico para a análise das políticas curriculares.

O Capítulo 2, intitulado "Caminho teórico" é dedicado à fundamentação conceitual da pesquisa. Inicialmente, a seção "Currículo" discute as origens, definições e disputas em torno do conceito, compreendendo-o como uma construção histórica, política e cultural. Em "Políticas curriculares", analisam-se as políticas educacionais como instâncias normativas atravessadas por relações de poder e processos de recontextualização. A seção "Ensino de História" aborda essa área como um campo específico de conhecimento, discutindo conceitos como aprendizagem histórica e consciência histórica, bem como seu papel formativo na

Educação Básica. Por fim, a seção "Eurocentrismo" define o conceito central da pesquisa, problematizando suas manifestações no currículo e no ensino de História, especialmente a partir das contribuições da perspectiva decolonial e da História Global.

No Capítulo 3, Mapeamento e análise crítica das pesquisas sobre o eurocentrismo no currículo de História, realiza-se o estado do conhecimento, por meio do levantamento e da análise de produções acadêmicas que discutem a temática, situando esta pesquisa no campo e evidenciando suas contribuições e especificidades.

Os Capítulos 4 e 5 concentram-se, respectivamente, na análise dos contextos de influência e de produção das políticas curriculares. No Capítulo 4, são examinadas as agendas políticas, os discursos e as disputas que atravessaram a formulação da BNCC, do DCRB e do RCM. Já no Capítulo 5, analisa-se como esses discursos se materializam nos textos curriculares, discutindo a estrutura, a organização dos conteúdos, competências e habilidades da área de História, bem como as permanências e reconfigurações do eurocentrismo nos documentos analisados.

Por fim, nas Considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa e sistematizados os principais resultados, evidenciando como o eurocentrismo se manifesta de forma estruturante nos currículos de História e apontando os desafios e possibilidades para a construção de políticas curriculares mais plurais, críticas e comprometidas com uma formação histórica democrática

1.1. APROXIMAÇÃO, ENVOLVIMENTO COM O OBJETO E QUESTÃO DE PESQUISA

Sou uma pesquisadora que possui uma ancestralidade regada pela negritude e mestiçagem, não apenas por residir no país que carrega em sua história a escravidão, o genocídio, a violência e o estrupo na construção da sua sociedade, mas por compreender na prática, as permanências dessas estruturas. Neta de escrava doméstica[1], ouvi histórias de patrões paternais, em que a filha *adotiva* é responsável pelos filhos biológicos e por todos os afazeres da casa, seu pagamento era uma ajuda de custo aos pais que pouco via, além de comida e roupa usada que lhe ofertavam. Ainda assim, o sentimento de gratidão era perceptível nos inúmeros discursos que proferiu, antes de sua morte, a seus filhos e netos sobre seus "benfeitores".

Para alguém tida como "filha do coração", ela não recebeu a mesma alfabetização que os filhos biológicos dos patrões. Além disso, ninguém se atentou ao fato de que esse trabalho

[1] Conceito por mim empregado no sentido de escravidão moderna.

não era remunerado. Os filhos e netos que ela teve ao longo da vida nunca refletiram sobre essa realidade, nem ao menos associaram a similitude dessas histórias ao processo histórico do país. Logo, tais aspectos permeiam diversas instâncias, tornando impossível explorá-los completamente neste espaço. Todavia, nos debruçaremos sobre a importância da educação nesse contexto.

No decorrer da História, tivemos grandes pensadores que constataram o poder da educação. Platão (427-347 a.C.) acreditava que a educação contribuiria na construção de uma sociedade mais justa, Rousseau (1762) defendia que a autonomia deveria ser o seu principal objetivo e Paulo Freire (1970) via a educação como instrumento político de libertação pois, por meio dela, o indivíduo se conscientiza de sua realidade para então transformá-la. Esse era justamente o tipo de educação que os patrões de minha avó temiam.

Nossa protagonista se casou, teve filhos e netos, mas só teve acesso aos livros depois de se tornar avó. Isso se deu devido a uma política do governo[2] que visava a inclusão social e a erradicação do analfabetismo, abrangendo jovens, adultos e idosos, possibilitando-lhes um acesso, ainda que mínimo, à educação. Mediante o exposto, fica perceptível o poder da política pública educacional em sua atuação prática, contribuindo diretamente na transformação social.

Nesse sentido, tomemos como base os fundamentos dos estudos de Stephen Ball (1992), que interpreta a política pública por intermédio de um dinamismo complexo, isto é, está para além das diretrizes e prescrições do documento, encontra-se permeada por disputas e relações de poder que devem ser analisadas mediante as consequências para a equidade, inclusão e justiça social. Seu trabalho alerta para as intenções ideológicas que permeiam sua construção, contribuindo, na maioria das vezes, na reprodução das desigualdades sociais e privilegiando as classes média e alta. Dessa forma, a política prescrita não se apresenta do mesmo modo na prática pois, durante seu processo de atuação, sofre interferências dos contextos[3] que a envolvem.

Como neta dessa protagonista, cresci e alcancei um feito nunca antes realizado por um membro dessa família: ingressei em uma universidade pública e me graduei em história. Ainda assim, durante todo o meu processo formativo na educação básica, nunca me questionei sobre as histórias contadas por minha avó. Como poderia? Minha formação esteve ancorada na

[2] Projeto TOPA (Programa Todos pela Alfabetização) instaurado no Estado da Bahia

[3] Modo de análise presente no método do Ciclo de Políticas proposto pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball, no qual propõe analisar as políticas por intermédio do dinamismo entre os contextos de influência, produção e prática que serão melhor trabalhados na metodologia dessa pesquisa.

história de outrem. Compreender como os feitos de Napoleão Bonaparte se relacionavam com minha trajetória ou de que forma a mitologia greco-romana poderia contribuir para minha formação crítica nunca foi uma preocupação nesse período. Independentemente do conteúdo ministrado, nenhum parecia significativo ou me fazia sentir pertencente à história, muito menos capaz de transformá-la. Essa consciência só se consolidou após meu ingresso na Universidade, cujas reflexões permitiram reconhecer-me como sujeito histórico, capaz de atravessar e ser atravessado pela história. Esse relato demonstra como a seleção de conteúdos e a construção do currículo, bem como a forma como são trabalhados, desempenham um papel fundamental no processo formativo. Diante disso, discutiremos esses dois campos.

Sacristán (2013) aponta o currículo como um campo complexo, envolto de disputas que perpassam a seleção de conteúdos a ensinar. Seu poder regulador encontra-se intrínseco a um projeto político social, imbuído de interesses que determinam o tipo de conhecimento a ser trabalhado na formação de gerações futuras. Ele defende um currículo contextualizado e flexível, que atenda as demandas sociais, a diversidade do alunado e estimule seu potencial transformador.

Voltando as motivações desse estudo, a estrutura a qual nossa protagonista esteve inserida ainda se perpetua nos dias de hoje, pessoas como ela, permanecem agradecendo aos seus "benfeitores" sem ter consciência disso. Infelizmente, não avançamos muito nesse sentido, e preciso analisar o que tem sido ensinado nas escolas e o tipo de sociedade que estamos construindo, verificando se há alguma preocupação com a autonomia e desenvolvimento da consciência crítica no processo formativo do sujeito, ainda na Educação Básica.

Tomamos a disciplina de história como base para essa análise. O modo como os conteúdos de história na Educação Básica, especificamente os anos finais do Ensino Fundamental, são organizados, tendem a seguir uma lógica de progresso que privilegia a trajetória europeia. Esse fenômeno é compreendido como Eurocentrismo, discutido por autores como Conrad (2019) que o define como um conceito que busca padronizar o modo como se analisa a história, atribuindo-a uma natureza dominante, responsável por estabelecer padrões de poder e civilidade ao restante do mundo. Goody (2008) afirma haver uma apropriação da história global pela Europa, ou seja, esse conceito é concebido mediante a posse de outras histórias e culturas atribuídas à exclusividade europeia.

Apesar deste relato abrir margem para um debate racial, este não é o foco central dessa pesquisa pois, nosso intuito é discutir currículo enquanto política pública e isso perpassa as estruturas que envolvem o âmbito social como: economia, raça, cultura, gênero, saúde e

outros. Contudo, apresentei a minha trajetória pessoal e profissional porque ela incitou a questão problema base para essa pesquisa: De que maneira os documentos curriculares voltados para a disciplina de história, nos anos finais do Ensino Fundamental, favorecem e/ou reforçam o Eurocentrismo?

1.1.1. O RECORTE DO OBJETO E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Ao considerarmos que a história estuda as ações humanas ao longo do tempo e é constantemente reinterpretada a partir das questões do presente, a construção de um currículo adequado para a Educação Básica exige uma reflexão que relacione as demandas atuais às experiências do passado. Esse processo estimula o desenvolvimento de competências cognitivas no sujeito em formação, desenvolvendo habilidades que fortalecem a consciência histórica crítica. Vale destacar que estabelecer essas conexões requer um olhar criterioso, fundamentado na compreensão das transformações e permanências que marcam a trajetória humana.

Para Catelli Júnior (2019), o ensino de história, também, está interligado com a formação cidadã; para isso, o sujeito precisa ter uma dimensão coletiva, sendo este um indivíduo imerso em uma sociedade historicamente construída. Enquanto sujeito, a história possibilita que o posicionamento e a tomada de decisões se constituam por meio da sustentação do pensamento crítico, com escolhas bem fundamentadas em um alicerce argumentativo.

Os alicerces que constituem o conhecimento escolar, advém do período denominado de modernidade, disseminado no contexto de expansão e colonização europeia que atribuiu o mito da Europa como única capaz de levar civilização, poderio e sabedoria as regiões menos abastadas. Essas narrativas estiveram ancoradas em discursos universais de pretensão neutra (Melo; Ribeiro, 2016). A própria noção de Ocidente deve ser encarada como uma construção histórica eurocêntrica, haja vista que atravessa as limitações geográficas e se constitui enquanto um conceito a ser difundido. Diante disso, a ocidentalização possibilitou a organização de sistemas de relações de poder e influenciou a produção do conhecimento (Hall, 2016).

Para Conrad (2019), o Eurocentrismo se configura enquanto um padrão analítico interpretativo, cujas normas e conceitos estão suscetíveis a uma perspectiva de análise que legitima o caráter dominante da Europa, colocando-a como responsável pela gênese da civilização do mundo e, portanto, a única capaz de progredir. Essa colonialidade estabelece padrões de poder pautados na ótica capitalista de dimensão global, e projeta uma noção de

soberania de um povo em detrimento do outro, amparada na forma intersubjetiva, em que o conhecimento e a autoridade se baseiam na lógica do trabalho, para que atenda ao mercado e a hierarquização racial da população (Melo; Ribeiro, 2016).

Cabe considerar que o quadro político mundial vivencia uma polarização política, esse contexto propicia a articulação de um conhecimento escolar, que atenda a um padrão de saberes e modos de vida considerado mais desenvolvidos, isto é, aqueles estabelecidos pela Europa e Estados Unidos (modelos ocidentais). Tal narrativa, remete a base na qual está constituída o currículo pensado para a Educação Básica brasileira, voltado para a ótica de uma classe dominante, na qual a cultura é estabelecida de modo unilateral, fruto de um discurso de naturalização do processo de imposição estabelecido nas relações sociais de poder.

A atual conjuntura, em que se permite vivenciar no país uma multiplicidade social e cultural, estabelecer uma cultura única e dominante pressupõe a desvalorização e, por vezes, a exclusão cultural dos indivíduos pertencentes às classes dominadas. Esse estudo aborda questões levantadas pela própria pesquisadora, que, ao refletir sobre seu lugar no contexto da diversidade de conteúdos acessados durante seu processo formativo e na construção de sua história, reconhece a necessidade de se entender como sujeito histórico inserido em uma sociedade marcada por valores hegemônicos, com base em experiências pessoais e subjetivas do passado. Falar de mulher, negritude e classe social implica em multiperspectivas, portanto, a escolha da narrativa interfere diretamente na formação de consciência e pertencimento cultural e social do sujeito

Dito isto, pensar currículo implica investigá-lo como um espaço de disputas. Sacristán (2013) discute as várias dimensões que envolvem o currículo, dentre elas, o potencial de regular a formação do estudante. Para o autor, o currículo é responsável pelo percurso e organização daquilo que será ensinado ao aluno. Sendo assim, ele configura uma sistematização de conteúdos, interferindo diretamente na prática cotidiana escolar e, consequentemente, na didática e desenvolvimento do processo formativo do sujeito.

A escolha sobre o que será ensinado nas escolas não é neutra (Lopes, 1997), está sujeita a múltiplas determinações, fruto de uma construção cultural estruturada nas diferentes possibilidades de usos do currículo. Compreender seu funcionamento pressupõe identificar o caráter regulador e a natureza das imposições, refletindo sobre sua finalidade (Sacristán, 2013). Para isso, é preciso considerar o contexto de produção do currículo, imerso em contradições sociais, além de conflitos de opções antagônicas orientadas por meio de concepções parciais e interesses intrínsecos.

Dessa forma, é de fundamental importância evidenciar e refletir acerca dos objetivos pedagógicos a serem alcançados, seja por meio da escolha de conteúdos, estes por sua vez embebecidos em tradições próprias, seja pela seleção de competências e habilidades a serem desenvolvidas, determinadas pela BNCC e adaptadas pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Além disso, cabe refletir acerca dos interesses circunscritos a norma curricular estabelecida, considerando o sujeito que está sendo formado e para qual finalidade.

O currículo se constitui enquanto uma estrutura complexa desde a sua formulação, com preferências e valorização de conteúdos e habilidades interligados a paradigmas eurocêntricos que desconsideram as múltiplas identidades constituídas no contexto social do país. Logo, devemos problematizar a atribuição de sentidos aplicados ao ensino de história no currículo, destacando seus usos e apropriações.

Portanto, o objetivo desse trabalho consiste em analisar a manifestação do Eurocentrismo no ensino de história por meio dos documentos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, buscamos identificar a existência do Eurocentrismo nos currículos da Educação Básica da disciplina de história; comparar a presença do Eurocentrismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Referencial da Bahia (DCRB) e no referencial curricular de Vitória da Conquista-Bahia; verificar como o Eurocentrismo se manifesta nas habilidades e competências da BNCC e do DCRB; discutir como a escolha dos conteúdos no ensino de história, podem ou não reforçar a influência do Eurocentrismo.

1.1.2. ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos por meio da interpretação das subjetividades presentes no objeto de estudo. Ou seja, preocupa-se em entender fenômenos complexos mediante interação entre o pesquisador e o fenômeno investigado. Diferente de abordagens meramente descritivas, a pesquisa qualitativa visa decifrar processos profundos, estando comprometida com a densidade analítica para alcançar maior compreensão (Gil, 2002; Moreira, 2008).

Os dados qualitativos surgem para os pesquisadores sociais como uma oportunidade de expandir as fontes de informação para além dos índices quantificáveis, uma vez que os fenômenos sociais demandam uma atribuição de significados interpretativos que a abordagem quantitativa, de caráter mais objetivo, muitas vezes não consegue abarcar. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite uma maior abrangência nos levantamentos, favorecendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos. Embora haja críticas quanto à confiabilidade dos

dados qualitativos, essa abordagem também se pauta em rigor metodológico, ainda que permita maior flexibilidade. Esse rigor se expressa no uso de técnicas que articulam a bibliografia com a subjetividade das fontes, buscando interpretar os sentidos que estão imbricados nos dados (Moreira, 2008).

É possível utilizar dados quantificáveis na abordagem qualitativa; contudo, seu enfoque é mais aprofundado, de modo que o dado estatístico passa a ser um elemento complementar a ser interpretado, e não uma fonte única de análise. A flexibilidade dessa abordagem reside no objetivo investigativo, aliado a recursos metodológicos que permitem uma leitura interpretativa dos dados obtidos (Moreira, 2008). Isso possibilita ao pesquisador explorar a complexidade dos fatores que envolvem o objeto de estudo, articulando um conjunto de perspectivas que ampliam a compreensão subjetiva do fenômeno (Creswell; Creswell, 2021).

Logo, a escolha dessa abordagem para a pesquisa se justifica pelo fato de se tratar de uma investigação que busca compreender fatores complexos extraídos de documentos e articulações políticas, os quais, em conjunto, possibilitam uma interpretação significativa acerca das intenções e propósitos nem sempre explícitos nos textos documentais.

1.1.2.1. CICLO DE POLÍTICAS

Stephen Ball é um especialista na área de política educacional e, junto a seus colaboradores, propôs o método do Ciclo de Políticas como uma tentativa de teorizar as políticas públicas. Sua abordagem parte de uma perspectiva desconstrucionista, com fundamentação teórica baseada em autores como Foucault, Bourdieu e Weber. Por meio do pluralismo teórico, Ball busca compreender como as políticas são produzidas, suas pretensões e os efeitos que geram, com foco em conceitos cruciais como justiça social, poder, classe social e discurso (Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009).

Vale ressaltar que a abordagem do Ciclo de Políticas é, antes de tudo, um método que busca teorizar como as políticas são elaboradas. Parte-se do pressuposto de que se trata de um processo de interpretação complexo, cuja análise pode ser realizada em duas modalidades: a primária, que investiga o texto escrito da política; e a secundária, que se refere à ação, ou seja, ao momento em que o texto é interpretado e convertido na prática. Esse fenômeno é conceituado por Ball como *enactment*, termo que remete à ideia de encenação ou atuação das políticas na prática. Isso porque o autor rejeita a noção de implementação, por entender que ela carrega uma ideia de linearidade, como se a política formulada fosse aplicada diretamente,

desconsiderando as interferências da escola, dos alunos e dos professores nesse processo (Mainardes; Marcondes, 2009).

Para tornar esse conceito mais inteligível, Ball recorre, conforme destacado por Mainardes e Marcondes (2009), à metáfora do teatro. Segundo o autor, as políticas educacionais podem ser comparadas a uma peça teatral, na qual os documentos oficiais correspondem ao texto escrito, enquanto os professores, gestores e demais sujeitos da escola assumem o papel de atores responsáveis por interpretá-lo. Assim como ocorre no teatro, o texto não determina de forma rígida a atuação, pois cada encenação é atravessada pelas condições concretas, pelas experiências, pelas crenças e pelos contextos em que os atores estão inseridos. Desse modo, a política não é simplesmente "aplicada", mas interpretada, traduzida, negociada e, por vezes, tensionada no cotidiano escolar. Essa metáfora evidencia que o *enactment* envolve criatividade, adaptação e também limites impostos pelas estruturas institucionais, reforçando a ideia de que as políticas ganham sentidos múltiplos no contexto da prática e que sua materialização está diretamente relacionada às correlações de força e às condições históricas e sociais em que os sujeitos atuam.

Dessa forma, os professores contribuem com suas experiências, ou mesmo com a ausência delas, para o processo de atuação das políticas. O resultado desse processo corresponde ao que Mainardes e Marcondes (2009) denominam de resultados de primeira e segunda ordem. Os resultados de primeira ordem são aqueles que alteram a prática ou a estrutura da política, interferindo diretamente nas ações dos profissionais. Os de segunda ordem referem-se a impactos mais amplos, relacionados às mudanças que promovem oportunidades para a justiça social e que, no contexto da prática, influenciam o desempenho e a aprendizagem dos sujeitos. Para Ball (2010), as políticas possuem trajetórias (Lopes; Macedo, 2011) e se movimentam ao longo do tempo: podem desaparecer ou ser incorporadas a outras políticas, mas seguem um percurso comum; são pensadas e escritas, muitas vezes desconsiderando a complexidade e heterogeneidade dos contextos nos quais irão atuar.

Ball (1994) transcende a perspectiva de controle estatal das políticas, incluindo em sua análise as questões pedagógicas e sociais imbricadas nas tradições curriculares das escolas, promovendo uma interlocução entre os discursos desses três campos, o que se reverbera na inter-relação dos contextos propostos pelo autor (Lopes; Macedo, 2011). Ele propôs cinco contextos para análise das políticas: influência, produção, prática, ação política e efeitos. Todavia, esses foram reorganizados e incorporados aos três contextos principais: influência, prática e produção. Por se tratar de uma abordagem cíclica, esses contextos se interrelacionam, operando em condição de equilíbrio dinâmico (Lingard, 2004), o que rompe com a lógica

linear e estadocêntrica tradicionalmente utilizada na abordagem das políticas (Lopes; Macedo, 2011; Mainardes; Marcondes, 2009).

Esse método parte da premissa de que a pesquisa em política educacional precisa considerar a operação híbrida dos discursos que alimentam a formulação do texto político e que, apesar das ambiguidades entre esses discursos, é possível identificar sentidos que acabam sendo homogeneizados na construção das políticas (Lopes; Macedo, 2011). As políticas não se constituem apenas pelas ambivalências discursivas, mas também pelos significados produzidos na prática; elas orientam e são orientadas por um modo de pensar que se apoia em situações, estratégias e ferramentas com o objetivo de direcionar os sujeitos sobre o que devem fazer. No entanto, essa orientação não se restringe à prática, está também vinculada à teoria, uma vez que a teoria pode igualmente ser compreendida como uma forma de prática (Mainardes; Marcondes, 2009).

O conceito-chave para a realização de pesquisas em política educacional, segundo o autor, deve ser o de justiça social. Embora não haja um consenso teórico sobre esse conceito, o sentido atribuído por ele está relacionado à articulação entre as "políticas de distribuição" e as "políticas de reconhecimento" (Fraser, 1997), mediadas pela concepção de poder. Trata-se de um conceito amplo, que não se fragmenta em categorias isoladas como raça, gênero ou sexualidade; ao contrário, é inclusivo e maleável, orientando-se pela busca de equidade por meio da promoção da justiça social (Mainardes; Marcondes, 2009).

O método do Ciclo de Políticas não se ancora em uma teoria única ou específica, mas adota uma perspectiva pluralista, permitindo que diferentes referenciais teóricos sejam mobilizados conforme a natureza da pesquisa. Essa flexibilidade teórica possibilita analisar como determinadas políticas ressignificam concepções como "controle social" (Ribeiro; Craveiro, 2017) e "eficientismo", frequentemente associadas à lógica gerencialista.

Nessa abordagem, a escola não é vista apenas como espaço de aplicação das políticas, mas também como espaço de produção, tanto de significados quanto de práticas. Assim, contrapõe-se à ideia de implementação linear, que tende a despolitizar a ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A crítica a essa visão está relacionada à responsabilização crescente dos professores, que passam a ser avaliados por resultados mensuráveis, em consonância com discursos que defendem a necessidade de uma Base Comum como forma de controle e de legitimação da qualidade educacional. Nesse cenário, ocorre a produção de sentidos hegemônicos, que muitas vezes silenciam práticas contra hegemônicas presentes no cotidiano escolar (Ribeiro; Craveiro, 2017).

Ao refletir sobre o currículo, Ball (2010) propõe três formas distintas, porém complementares, de compreendê-lo. A primeira está relacionada à tentativa de recuperar ou reorganizar práticas de profissionais vinculados ao setor público, com o intuito de promover maior eficiência e controle. A segunda forma refere-se à introdução de uma lógica empreendedora no ambiente escolar, na qual professores e alunos passam a ser vistos como empreendedores de si mesmos, incorporando valores como autonomia, autogestão e competitividade. A terceira forma compreende o currículo como uma oportunidade de lucro, especialmente no contexto de mercantilização da educação, em que políticas e reformas curriculares passam a ser influenciadas por interesses do setor privado.

No contexto de influência, o foco da análise recai sobre os agentes que disputam a formulação dos problemas educacionais e a proposição de soluções, como os setores públicos e privados. Trata-se do momento de construção das agendas políticas, em que as disputas ideológicas ganham força e competem por espaço na definição das políticas. As ideias que emergem nesse processo sustentam-se em múltiplos sentidos, inclusive naqueles produzidos no interior das escolas, contribuindo para a formulação das políticas (Mainardes, 2006). Vale salientar, conforme destacado, por se tratar de um método cíclico, há possibilidade de influência mútua entre os três contextos. Diante disso, debruçaremos a análise curricular sobre dois dos três contextos primários, ou seja, o contexto de influência e de produção.

No contexto de produção, as ideias construídas anteriormente reverberam em textos oficiais, concretizando-se como políticas (Costa, 2021). Trata-se da reformulação dos discursos advindos do contexto de influência em diretrizes que passam a orientar a prática dos sujeitos. Dessa forma, a política prescrita é resultado de intensas disputas e reinterpretações, revelando que essas produções são frutos de intenções previamente delineadas. O produto final carrega ambiguidade e tensões entre os atores envolvidos (Mainardes, 2006). Cabe lembrar que buscamos romper com o equívoco atribuído a Ball ao enfatizar o contexto de influência como ponto inicial da política, pois isso fragiliza a ideia de ciclo e reforça uma noção hierárquica entre os contextos, o que contraria a lógica proposta pelo próprio método (Ribeiro; Craveiro, 2017).

O contexto da prática remete ao processo de interpretação das políticas, no qual os agentes envolvidos adaptam, executam ou resistem às propostas, considerando as especificidades sociais e a cultura escolar. Assim, o que se manifesta na prática nem sempre corresponde ao que foi inicialmente pensado ou produzido, evidenciando o dinamismo e a complexidade da atuação das políticas (Mainardes, 2006). No recorte desta pesquisa, debruçaremos sob às práticas que emergem no contexto de produção, investigando a ação de

professores e da comunidade no processo de construção dos currículos, bem como as influências que permeiam esse cenário.

1.1.2.2. FONTES DE PRODUÇÃO DE DADOS

No contexto de influência, a formulação das agendas políticas que culminaram na consolidação da BNCC, traçando uma historicidade das políticas educacionais em nível nacional e suas influências internacionais. Estabelecemos um paralelo entre os discursos de posse dos líderes governamentais nas esferas nacional, estadual e municipal, isto é, Michel Temer e o ministro da educação Mendonça Filho, Rui Costa e Herzem Gusmão, com o intuito de identificar como essas narrativas se articulam com a produção das políticas. Nessa etapa, a pesquisa bibliográfica e documental se complementa, permitindo identificar como as reformas educacionais, referências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e grupos como o Movimento pela Base deram vida à Base Curricular vigente. Além disso, analisamos como as idealizações relacionadas à disciplina de história se manifestaram nesse contexto, a fim de estabelecer um contraponto entre o que foi pensado, discutido e, posteriormente, produzido.

No contexto de produção, nos debruçamos sobre a análise dos documentos prescritos, com foco na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental. A primeira versão da BNCC foi divulgada pelo MEC em 2015, como proposta preliminar submetida à consulta pública. Em 2016, uma nova versão foi apresentada, incorporando as propostas da consultoria. Diante das críticas recebidas, uma terceira e última versão foi homologada, sendo a que se encontra em vigor.

O DCRB é o documento que rege a Educação Básica no estado da Bahia e representa uma releitura da Base, considerando as necessidades e especificidades do contexto baiano. Incorporando as diretrizes da BNCC, o DCRB adapta seus princípios à realidade local. Promulgado em 2019, o documento orienta as redes e sistemas de ensino dos setores público e privado, servindo como base para a elaboração dos referenciais curriculares municipais. Nesse sentido, nosso recorte para a análise da produção de políticas curriculares em nível municipal será o da cidade de Vitória da Conquista na Bahia, local onde se deu toda a minha formação superior e de onde partiram minhas primeiras inquietações sobre as políticas educacionais.

1.1.2.3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nas ciências humanas, a diferenciação entre teoria e metodologia, aparecem de modo menos destoantes do que nas demais ciências (Jose D'Assunção, 2015). Assim, este autor

define a teoria como um modo de pensar e ler o mundo, enquanto a metodologia se configura na forma como a pesquisa será trabalhada, orientando-a sistematicamente, ou seja, se manifesta na forma prática em que a teoria é entendida, por meio de recursos que auxiliem no desenvolvimento técnico da pesquisa. Creswell e Creswell (2021), compreendem os métodos como a forma singular de se fazer a análise de dados, pois é passível de múltiplas abordagens. Diante disso, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, por meio de produção, registro, análise e autorreflexão de dados.

Logo, para essa pesquisa, foram produzidos dados por meio da análise documental das seguintes fontes: BNCC, DCRB e o RCM de Vitória da Conquista-Bahia dos anos finais Ensino Fundamental. A discussão dos dados contidos nesses documentos será fundamentada pelo método do Ciclo de Políticas, proposto por Ball (1992), com o objetivo de investigar os elementos presentes nos contextos de influência e de produção desses materiais, identificando de que forma as práticas políticas contribuíram para a construção dos currículos atualmente vigentes na Educação Básica. Além disso, buscará examinar a presença do Eurocentrismo e compreender como esse conceito se manifesta nos documentos analisados.

A análise dos dados foi feita por meio de conceitos chaves do método do "Ciclo de Políticas" proposto por Stephen Ball (1992). Para isso, é preciso conceber as políticas educacionais como esferas complexas e problemáticas que; partem do micro e macropolítica e, estas, por sua vez, não podem ser desconsideradas do processo de análise. Dessa forma, para compreender como são concebidas, partimos de três contextos chaves: de influência, de produção e da prática. (Mainardes, 2006).

Ball (1992) é um pesquisador da área de políticas educacionais e parte do pluralismo teórico para encontrar, no conjunto de conceitos e teorias, uma abordagem desconstrucionista na interpretação, produção e atuação das políticas. Seu método segue uma perspectiva cíclica de análise e, para conseguir concebê-la em sua totalidade, é preciso considerá-la a partir da interconexão entre os três contextos durante todo o processo, seja em sua ação primária, que consiste na produção textual, ou em sua ação secundária, que corresponde a política colocada em prática (Mainardes e Marcondes 2009)

A pesquisa busca contribuir para a discussão teórica sobre o currículo e o conceito de Eurocentrismo. Para isso, foi realizado um levantamento das publicações disponíveis em bancos de dados, identificando e categorizando estudos que analisam o Eurocentrismo e suas reverberações na formação do sujeito. O objetivo desse levantamento foi estabelecer uma inter-relação entre o conceito e os documentos, por meio de uma análise comparativa entre o

que é proposto pela BNCC e a adaptação do DCRB e a releitura do Referencial Curricular de Vitória da Conquista-BA para os anos finais do Ensino Fundamental.

Para Ball (1992), as políticas não são simplesmente implementadas, pois isso pressupõe uma linearidade entre o que é prescrito e o que é efetivamente desenvolvido na prática. Assim, ele utiliza o conceito de *enactment*, no sentido de encenação ou interpretação das políticas, ou seja, as políticas sofrem interferências em todo o seu processo de atuação cíclica. No contexto de influência, pretende-se considerar as agendas governamentais dos períodos em que os documentos supracitados foram elaborados, considerando as iniciativas e planos voltados para a educação nas esferas nacional, estadual e municipal.

No contexto da produção, serão consideradas as diferentes equipes e grupos que participaram dos debates em torno da construção do documento. Para isso, serão analisados os trabalhos produzidos sobre essa temática, assim como as discussões referentes à primeira versão da BNCC, que, apesar de amplamente criticada, contou com a maior contribuição dos professores da Educação Básica (Cerri; Costa, 2021).

No contexto da prática, isto é, o currículo prescrito como resultado das intenções de governos, professores e da opinião pública, ou seja, o modo como os professores traduzem o currículo em situações pedagógicas na escola. Este trabalho não abordará sua aplicação em sala de aula, visto que nosso enfoque se limita a análise do documento como produção política, situadas nos contextos de influência e produção conforme prevê o Ciclo de Políticas, portando, uma pesquisa empírica demandaria um recorte metodológico mais amplo, ultrapassando os limites operacionais estabelecidos para esta pesquisa. Diante disso, nosso foco é na atribuição de sentidos dos conteúdos históricos proposto pelos documentos, identificando a presença do Eurocentrismo e como este ecoa nos discursos e nas diretrizes curriculares.

Elaboramos um quadro comparativo sobre a presença do Eurocentrismo nos documentos analisados, mapeando como os conteúdos relacionados à Europa se apresentam em comparação aos demais temas abordados. Além disso, busca-se identificar se o ponto de partida da história de outras civilizações é apresentado sob uma perspectiva eurocêntrica. A análise pretende verificar a predominância, ou não, de uma lógica eurocêntrica nos documentos, observando como essa perspectiva se manifesta nas habilidades e competências propostas. Também realizamos uma comparação entre a BNCC, o DCRB e o RCM de Vitória da Conquista-BA, com o intuito de destacar permanências e rupturas, bem como discutir as escolhas de conteúdo e as possíveis articulações sugeridas

Dessa forma, dada a sua natureza, esta pesquisa se fundamenta na análise documental. Esse processo investigativo é a base para a produção dos dados, baseando-se no paradigma

interpretativo do Ciclo de Políticas (Ball, 1992). A investigação foi conduzida por meio de categorias exploratórias e descritivas, que têm como finalidade esclarecer conceitos e ideias a partir da formulação de pressupostos investigativos.

Essas categorias contribuem para uma compreensão mais ampla e, ao mesmo tempo, minuciosa do objeto de estudo, o que favorece o refinamento da pesquisa. No que diz respeito à categoria descritiva, seu papel é identificar as características do fenômeno investigado, inter-relacionando possíveis variáveis. Essa abordagem impacta diretamente na melhoria de práticas, pois resulta de uma análise detalhada, interpretada com rigor, sem abrir mão do caráter objetivo (Moreira, 2008).

1.2. MAPEAMENTO E ANÁLISE CRÍTICA DAS PESQUISAS SOBRE O EUROCENTRISMO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

A revisão bibliográfica é uma etapa crucial na realização da pesquisa, pois permite situar os caminhos de estudo relacionados ao objeto de conhecimento e projetar novas trajetórias. Trata-se de um processo complexo e intencional, que possibilita construir problemas de pesquisa de forma contextualizada, além de analisar os resultados obtidos e as possibilidades teóricas que darão suporte ao desenvolvimento da investigação (Romanowski, Ens, 2006; Teixeira, 2006).

Em suma, possibilita subsidiar a pesquisa, a metodologia e a justificativa por meio da classificação, registro e categorização das produções científicas sobre o tema em questão, destacando suas características e condições de produção (Silva; Aguiar, 2024). Diante disso, esse trabalho buscará sistematizar as pesquisas em torno das discussões sobre o Eurocentrismo na área de história nos documentos curriculares BNCC, DCRB e o Referencial Curricular de Vitória da Conquista.

Nesse sentido, propomos organizar as etapas que compõem o estado do conhecimento, com atenção às intenções que orientaram cada uma delas, sempre alinhadas aos objetivos deste estudo. Na primeira etapa, realizou-se a escolha das bases de dados, a definição dos descritores e operadores booleanos, seguida pelo início do mapeamento. Na segunda etapa, foi feito o refinamento da busca, com o intuito de alcançar resultados mais objetivos, por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, culminando na seleção e classificação do material encontrado. Na terceira etapa, procedeu-se à leitura e registro de sínteses, categorização das produções e realização da análise crítica.

Para a primeira etapa, os bancos de dados consultados foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Esses repositórios foram escolhidos por serem fontes confiáveis de teses e dissertações de acesso aberto.

Os descritores, por sua vez, foram definidos com base em critérios centrais que ligam as pesquisas ao nosso objeto de estudo, esse refinamento considerou, principalmente o uso de palavras-chave, pois, segundo Silva e Aguiar (2024), estas estão associadas a termos aleatórios e não indexáveis. A escolha dos descritores levou em consideração sua recorrência de forma mais estruturada nas palavras-chave dos trabalhos e ao longo da pesquisa. Os descritores selecionados foram: Eurocentrismo, currículo, BNCC, DCRB, história e ensino de história.

Quadro 01- Pesquisas da CAPES

Tipo	Ano	Título	Autor (a)	Instituição
Dissertação	2018	Entre o colonial e o decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como território de disputas	Diogo Alchorne Brazão	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dissertação	2020	Por uma História originária: povos indígenas e Ensino de História	Leandro Nepomuceno Nunes	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Dissertação	2018	Eurocentrismo e currículo: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes	Debora Ribeiro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Tese	2023	Temporalidades no currículo de história da educação básica: uma discussão epistêmica	Alexandre Rodrigues de Farias Barbosa	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dissertação	2023	O ensino de artes visuais frente à modernidade/colonialidade: a narrativa eurocêntrica dos currículos e uma proposta de aulas-oficina desobedientes	Amanda Mamede	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Dissertação	2021	Os contextos de influência e produção da Base Nacional Comum Curricular: um enfoque na disciplina escolar Ciências	Jessica gomes das Merces Costa	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dissertação	2022	Discursos em torno do ensino religioso no processo de "implementação" da Base Nacional Comum Curricular no Estado da Bahia	Elenita Barbosa Souza Almeida	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para o levantamento realizado na CAPES, consideramos pesquisas produzidas entre 2015 e 2024, ou seja, no período de construção da BNCC, que abordassem os currículos da Educação Básica nas seguintes áreas do conhecimento: ciências e humanidades para a educação básica, educação, ensino, ciências sociais, culturas e humanidades. Dos 25 trabalhos encontrados (usando os termos e operadores booleanos: *eurocentrismo AND história AND*

currículo), apenas 7 pesquisas foram selecionadas após o refinamento e a leitura dos títulos e palavras-chave. A seleção foi baseada nos seguintes critérios de exclusão: descarte de pesquisas com enfoque no currículo universitário, considerando apenas estudos voltados para a Educação Básica.

No processo de mapeamento do material encontrado, percebeu-se que a maioria dos estudos tem enfoque no Ensino Médio, enquanto outros investigam aspectos específicos, como o ensino religioso e a disciplina escolar de Ciências. Ainda assim, esses últimos foram considerados relevantes para esta pesquisa, pois contribuem para analisar o DCRB e explorar os contextos propostos por Stephen Ball, respectivamente. Além disso, no processo de investigação e sistematização das pesquisas, observou-se a ausência de trabalhos que discutissem o Eurocentrismo no DCRB. Dos estudos listados no Quadro 01, duas dissertações abordam o currículo baiano.

Os trabalhos encontrados versam sobre a disciplina história nas fases de produção e atuação da BNCC. Desde a primeira versão do documento, houve grandes debates entre historiadores, tanto em apoio quanto em crítica às três versões do texto (Brazão, 2018). A menção ao pensamento decolonial é recorrente entre os trabalhos listados no quadro 01, contribuindo para evidenciar o Eurocentrismo na proposta curricular da disciplina, bem como a disputa pela abordagem histórica com base em outras epistemologias. Além disso, defende-se uma maior ênfase na história dos povos originários nos conteúdos abordados pelo documento (Nunes, 2020), bem como a necessidade de um debate sobre o currículo e seu papel na perda da legitimidade da história (Barbosa, 2023), à medida que reduz o enfoque na construção de identidades e reforça uma abordagem mais conteudista.

O trabalho de Costa (2021), listado no Quadro 01, apesar de ter como foco a disciplina escolar de Ciências, apresenta uma análise do currículo com base na abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. O estudo demonstra como os contextos de influência e produção afetam a atuação das políticas no contexto da prática, examinando a releitura do DCRB em relação à BNCC e traçando uma historicização do processo de construção curricular, permeado por conflitos e interesses próprios que se materializam no documento prescrito. Dessa forma, esse trabalho dialoga diretamente com o método de análise desta pesquisa, pois, conforme indicado na Tabela 01, não há estudos que abordem o currículo de história nos anos finais do Ensino Fundamental utilizando essa metodologia, o que reforça a contribuição desta pesquisa para a área.

O padrão identificado na análise dos trabalhos sistematizados no Quadro 01, a partir do refinamento das buscas, foi a afirmação da presença do Eurocentrismo no currículo de

história. Em todas as pesquisas listadas, essa presença é objeto de crítica a partir das perspectivas do pensamento decolonial, que impulsionam a discussão sobre como o conhecimento histórico vem sendo produzido e perpetuado na Educação Básica (Nunes, 2020; Ribeiro, 2018; Mamede, 2023; Brazão, 2018), ao mesmo tempo em que esse modelo eurocêntrico perde progressivamente espaço e legitimidade (Barbosa, 2023).

Diante dessa sistematização inicial, torna-se possível refletir sobre alguns padrões e lacunas presentes na produção acadêmica recente**.** A maioria dos estudos concentra-se no Ensino Médio, com poucas iniciativas voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental, etapa que esta pesquisa se propõe investigar. Além disso, embora o pensamento decolonial seja frequentemente mobilizado como base crítica, há uma escassez de análises que articulem esse referencial com metodologias específicas de análise de política educacional, como o Ciclo de Políticas de Stephen Ball. A ausência de estudos que focalizem o DCRB por meio dessa abordagem e aplicados à disciplina de história evidencia uma lacuna significativa no campo, o que evidencia a importância dessa pesquisa.

Outro aspecto relevante diz respeito à abordagem conceitual do Eurocentrismo, que, embora tratado como consolidado, muitas vezes não é aprofundado na relação entre discurso, documento curricular e atuação docente. Com isso, esta pesquisa busca não apenas identificar a presença do Eurocentrismo nos documentos curriculares, mas compreender como essa presença se estrutura a partir das disputas de sentidos nos contextos de influência e produção, oferecendo uma contribuição metodológica e teórica ao campo de estudos sobre currículo, políticas educacionais e justiça social.

Quadro 02 – Sistematização das Teses e Dissertações da BDTD

Tipo	Ano	Título	Autor	Instituição
Tese	2023	Ensino de História em Disputa: Deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017)	Artur Nogueira Costa	Universidade de Brasília
Dissertação	2022	Descolonizar a História da África e da cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro Afrorreferenciado e Pluriversal	Adriana Germana Luzia	Universidade Federal do Mato Grosso
Dissertação	2021	História do Ensino de História da América: O olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros didáticos para o ensino médio	Anna Luiza Portugal Pereira Gomes	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dissertação	2021	Reflexões Sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Francislaine Soledade Carniel	Universidade de São Paulo
Dissertação	2020	Por uma História Originária: Povos indígenas e Ensino de História	Leandro Nepomuceno Nunes	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 02 resulta de uma pesquisa avançada que exigiu um refinamento criterioso, uma vez que esse banco de dados apresentou um número significativamente maior de resultados. Para lidar com esse volume, foram aplicados os mesmos critérios de delimitação por área e ano utilizados no Quadro 01, acrescidos da seleção de trabalhos que abordam temas específicos por região e aqueles com foco no ensino médio.

A análise preliminar indica que as pesquisas reunidas contribuem para o primeiro objetivo específico deste projeto: identificar a presença do Eurocentrismo nos currículos da Educação Básica na disciplina de história. Assim como observado o Quadro 01, há um consenso entre os estudos analisados de que o ensino de história nos currículos escolares mantém uma abordagem factual e conteudista, com predominância de uma perspectiva eurocêntrica.

Ao estabelecer um comparativo entre os dois bancos de dados (Quadros 01 e 02), verificamos que essa temática tem sido recorrente nas pesquisas dos últimos anos, evidenciando a insatisfação dos pesquisadores da área com a imposição da versão mais recente da BNCC. Conforme destaca Costa (2023), o currículo é um espaço de poder e, portanto, está constantemente sujeito a disputas. Essa última versão resulta de interferências discursivas de instituições, movimentos e sujeitos com interesses intrínsecos, que buscam afirmar sua influência no currículo normativo (Costa, 2023; Carniel, 2021).

Um padrão recorrente entre as pesquisas do Quadro 02 é a denúncia da ausência de um maior enfoque em temas relacionados aos povos africanos e ameríndios (Gomes, 2021; Luzia, 2022). Nesse sentido, esses estudos contribuem para a presente pesquisa ao apresentarem alternativas de abordagem que rompem com a lógica quadripartite e linear ainda predominante no currículo de história da Educação Básica.

Além de constatar a permanência de uma abordagem eurocêntrica, é necessário observar que os estudos analisados no Quadro 02 discutem de forma aprofundada os pressupostos que sustentam essa crítica. A menção ao Eurocentrismo é recorrente, mas, muitas vezes, desvinculada de um debate conceitual robusto sobre as relações de poder na produção curricular. Isso indica uma lacuna importante a ser explorada, uma vez que há uma tendência

de tratar o termo como autoexplicativo, sem problematizar seus desdobramentos metodológicos no que tange à formulação das políticas.

Ademais, ao comparar os dois quadros, nota-se que há uma predominância de análises voltadas ao Ensino Médio, enquanto os anos finais do Ensino Fundamental seguem subexplorados, sobretudo na perspectiva da atuação dos sujeitos escolares. Outra questão relevante é que poucos trabalhos articulam o pensamento decolonial com métodos de análise de política pública. Essa lacuna metodológica revela que grande parte das pesquisas ainda opera majoritariamente no campo da crítica ao conteúdo, sem necessariamente considerar os processos de formulação, produção e atuação das políticas educacionais.

Assim, o presente estudo avança ao propor uma análise que se apoia tanto no debate teórico-conceitual quanto na abordagem metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. A escolha por essa perspectiva permite uma leitura mais dinâmica e crítica do currículo, ao considerar não apenas o texto normativo, mas também os processos de influência, produção e prática que o atravessam. Diferente de abordagens que se limitam à análise prescritiva ou meramente descritiva dos documentos curriculares, o modelo do Ciclo de Políticas amplia a compreensão sobre como diferentes atores, contextos e interesses moldam as políticas educacionais, evidenciando as contradições e disputas que perpassam sua atuação.

Diferentemente dos quadros anteriores, que se concentraram predominantemente em produções acadêmicas do tipo dissertações e teses, o Quadro 03 amplia o escopo da análise ao incorporar também artigos científicos indexados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Essa ampliação possibilita uma visão mais abrangente do campo investigado, ao contemplar produções que circulam em periódicos e que, muitas vezes, refletem debates mais recentes e dinâmicos da área. Assim, o referido quadro sistematiza essas produções, contribuindo para o aprofundamento da análise e para a identificação de tendências, recorrências e lacunas no tratamento do eurocentrismo no ensino de História.

Quadro 03- Sistematização dos trabalhos do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr)

Tipo	Ano	Título	Autor (a)	Instituição
Artigo	2021	O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental	Luís Fernando Cerri e Maria Paula Costa	Universidade Federal do Paraná

Dissertação	2023	O Oriente Médio Antigo: eurocentrismo, deportação e ensino de história	Samir de Barros Rebêlo	Universidade Estadual do Maranhão
Artigo	2018	BNCC e um passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história	Nilton Mullet Pereira & Mara Cristina de Matos Rodrigues	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Artigo	2021	Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola	Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi	Universidade Federal do Paraná
Artigo	2022	A História do Brasil entre "mundos" e a excepcionalidade europeia: a Base Nacional Curricular Comum (2014-2018)	André Luan Nunes Macedo	Universidade Federal de Ouro Preto
Dissertação	2021	Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental	Francislaine Soledade Carniel	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme apresentado no texto de Cerri e Costa (2021), há considerações importantes que dialogam com pontos chave discutidos nesta pesquisa, ao apresentar críticas ao modo como a área de história para os anos finais do Ensino Fundamental é abordada no currículo. Os autores apontam que essa construção curricular resulta de contradições envolvendo críticas à perspectiva eurocêntrica, cujo foco recai sobre a valorização das origens ameríndias e africanas. Para isso, buscou-se romper com a divisão tradicional entre história antiga e medieval, o que suscitou um intenso debate entre especialistas da área.

No entanto, esse debate acabou deslocando a atenção para disputas por áreas de conhecimento, conforme apresentado no trabalho de Barros (2023), desconsiderando a discussão sobre o ensino de história como um campo de pesquisa e de produção curricular que deve ser considerado (Cerri; Costa 2021). O texto tem como foco exclusivo a BNCC, sem abrir espaço para contrastes com outros currículos, o que dificulta o estabelecimento de contrapontos entre avanços, permanências e retrocessos, isto é, o movimento comparativo que esta pesquisa se propõe a realizar.

Barros (2023) contribui com a discussão ao apresentar formas de pensar a história Antiga que escapem da lógica eurocêntrica. Isso porque, conforme apontam Cerri e Costa (2021), a exclusão das áreas de Antiga e Medieval não implica, necessariamente, o rompimento com o Eurocentrismo, uma vez que este se manifesta de maneira estrutural; ou

seja, a simples substituição de áreas de foco não rompe, por si só, com a lógica que sustenta esse conceito. No trabalho de Rodrigues e Pereira (2018), há uma defesa da primeira versão da BNCC, entendendo as versões posteriores como retrocessos, o que se configura, de certo modo, como uma oposição à proposta de Barros (2023). Já no trabalho de Macedo (2022), propõe-se um contraponto entre a primeira e a última versão do documento, realizando uma análise mais sistêmica dos interesses presentes durante o governo Michel Temer.

Oliveira e Caimi (2021) acrescentam à discussão ao propor uma análise da BNCC em articulação com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), demonstrando como o apego à cronologia e à historiografia se manifesta nesses dois campos. Essa abordagem dialoga com Soledade (2021), que, ao investigar as intenções educativas presentes no currículo proposto, compreende o currículo como um "artefato social", analisando as relações de poder nele contidas. Essa concepção reforça a ideia de que as disputas curriculares não se limitam à escolha dos conteúdos, mas envolvem projetos formativos em disputa. Nesse sentido, a articulação entre BNCC e PNLD proposta por Oliveira e Caimi (2021) evidencia a materialização de uma perspectiva curricular baseada em uma narrativa histórica hegemônica, apontando para a permanência de estruturas eurocêntricas mesmo quando se tenta promover certa diversidade temática.

Dessa forma, o Quadro 03 contribui para evidenciar que, embora haja críticas à centralidade eurocêntrica nos currículos de história, poucas são as pesquisas que exploram de forma comparativa os documentos normativos em sua multiplicidade. A ausência de trabalhos que abordem, de modo específico, o Referencial Curricular municipal, o DCRB e sua relação com a BNCC a partir de uma perspectiva crítica reforça a originalidade e a relevância desta investigação. Ao incorporar o método de análise do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, esta pesquisa não apenas preenche uma lacuna identificada, mas também tensiona o debate sobre o currículo como espaço de poder, de disputa e de construção identitária.

A análise realizada evidenciou que, embora as discussões sobre o eurocentrismo no currículo de História tenham se intensificado nos últimos anos, ainda há uma predominância de abordagens que reproduzem narrativas hegemônicas e lineares. Os estudos mapeados indicam esforços para repensar o papel do ensino de História na formação crítica dos sujeitos, mas revelam também que as práticas e os documentos curriculares permanecem fortemente ancorados em visões eurocêntricas de mundo.

Nesse contexto, observa-se que o pensamento decolonial tem se consolidado como um referencial teórico relevante para tensionar as estruturas curriculares e propor alternativas pedagógicas que valorizem saberes plurais. Entretanto, ainda são escassas as pesquisas que

articulam esse referencial com metodologias de análise de políticas públicas, o que aponta para a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os processos de formulação e atuação curricular.

Assim, este estado do conhecimento contribui para o debate sobre a necessidade de construir currículos mais inclusivos e contextualizados, que reconheçam as múltiplas identidades históricas e culturais presentes na sociedade brasileira. Ao identificar lacunas e tendências nas produções acadêmicas, o estudo reforça a importância de repensar o ensino de História sob uma perspectiva crítica e decolonial, comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade de saberes.

2. CAMINHO TEÓRICO

No panorama mais amplo da sociologia da educação, torna-se essencial investigar o papel das escolas na formação social dos indivíduos. Segundo Young (2007), a inexistência da escola implicaria na estagnação das sociedades ao longo dos séculos, o que confere à instituição escolar um papel formativo de extrema relevância e complexidade. A escola oferece acesso a um conhecimento poderoso e precisa lidar tanto com a dinâmica dos saberes que ela própria sistematiza quanto com aqueles oriundos de espaços não formais, como o conhecimento familiar. Este, por sua vez, cumpre uma função fundamental na reprodução e na continuidade das sociedades, ao mesmo tempo em que fornece bases para a inovação. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço institucionalizado que distingue os conhecimentos formais dos não formais, especialmente a partir de processos de avaliação marcados por exigências contemporâneas. Tais exigências, fortemente influenciadas por demandas políticas e econômicas, encontram no currículo uma ferramenta capaz de organizar e sistematizar saberes considerados relevantes, tornando-os acessíveis e adequados às necessidades da sociedade e do mercado.

Ao analisarmos a historicidade da escola, constatamos sua relação intrínseca com o mundo do trabalho desde sua origem. Inicialmente, sua principal função estava vinculada à construção de uma identidade nacional, cabendo à instituição escolar o papel de integrar o indivíduo aos valores morais, à linguagem e à política articuladas ao projeto de Nação. Com o advento da Revolução Industrial, essa finalidade passou a ser atravessada pela necessidade de difundir conhecimentos voltados à formação de mão de obra qualificada para atender às demandas das indústrias (Charlot, 1987). No cenário contemporâneo, as transformações educacionais são cada vez mais moldadas pelas exigências do mercado. O neoliberalismo, expressão mais recente da reconfiguração do capitalismo, confere à escola um papel estratégico como ferramenta de adaptação e atualização da sociedade aos imperativos da lógica mercadológica (Laval, 2019).

O novo significado atribuído ao modelo contemporâneo de escola está diretamente ligado à sua utilidade econômica a serviço dos interesses empresariais. Essa configuração utilitarista da educação está profundamente entrelaçada com os objetivos do setor econômico, que busca direcionar a escola para uma formação voltada ao mercado de trabalho. Para isso, promove uma dinâmica interna que reproduz, de forma cada vez mais fiel, a lógica mercadológica, marcada pela competitividade e pela valorização da concorrência, sob um discurso de modernização. Esse movimento contribui para a crescente industrialização dos

processos formativos, resultando, de modo intencional, na perda de autonomia da escola enquanto espaço crítico e emancipador (Laval, 2019; Freitas,2018).

A escola moderna configura-se como um campo em constante disputa, permeado por relações de poder influenciadas por diversos setores e interesses. Ela se torna um alvo estratégico do neoliberalismo, por contribuir com a consolidação de uma sociedade de mercado mais madura (Laval, 2019). Isso ocorre em razão de seu papel central como espaço de circulação de sujeitos, de interação social e de transmissão e produção de saberes e símbolos (Forquin, 1992). Sob a ótica neoliberal, a educação é concebida como um investimento cujo retorno pode ser mensurado, equiparando-se a uma mercadoria.

Nesse cenário, a escola passa a formar aquilo que Laval (2019) chama de "capital humano" indivíduos concebidos como produtos, moldados para o consumo, cuja qualificação, adaptabilidade e capacidade de autogerenciamento são amplamente valorizadas. Por meio de discursos naturalizados, institui-se a lógica da eficiência, na qual os sujeitos formados por esse modelo educacional são constantemente pressionados a se manterem produtivos, ainda que a formação permaneça constantemente insuficiente diante das exigências do mercado (Freitas, 2018). Essa lógica, centrada na competitividade e no desempenho, fortalece um estado contínuo de insegurança, fazendo com que o futuro pareça incerto e dependente de uma formação que, sendo cada vez mais esvaziada de sentido emancipador, contribui para a internalização da instabilidade como algo natural (Laval, 2019).

Cabe à educação, em seu sentido mais amplo, a tarefa de constantemente reavaliar e reinterpretar sua função social, pois ela não é uma instituição estática e sim um processo dinâmico em permanente transformação. Sua relevância histórica está associada à reprodução e conservação da cultura herdada (Forquin, 1992), contudo, é igualmente responsável pela construção de novas formas culturais, resultado das múltiplas interferências que atravessam o contexto educacional. A educação percorre diversas esferas no processo formativo, mas é na escola, enquanto espaço institucionalizado, que ela se expressa de maneira sistematizada. Nesse ambiente, os saberes são organizados, selecionados e formalizados por meio do currículo, que atua como instrumento de gestão do conhecimento e de direcionamento das práticas pedagógicas.

Logo, as intensas disputas para formulação do currículo ideal para a Educação Básica, põe em debate os critérios estabelecidos para a seleção de saberes a serem ensinados, bem como, a finalidade que pretendem alcançar. Para debatermos tal temática, recorreremos a análise da sociologia da educação sobre o papel das instituições de ensino na formação de sujeitos. Segundo Forquin (1992), esses lugares são organizados no intuito de atender a um

grande público, abarcando também sua diversidade, visando a transmissão de conhecimentos de modo sistematizado.

Essa sistematização dos conteúdos a serem ensinados nas escolas legitima a construção e, por conseguinte, a institucionalização do currículo. Ele é responsável pela organização e estruturação dos saberes, frutos de uma seleção cultural que acontece dentro e fora da escola. Logo, a seleção cultural escolar divide o currículo em dois modos: o formal, documento que indica os conteúdos pretendidos, permeados por contradições e disputas hierárquicas; e o real, que se apresenta na sala de aula, fruto de interpretações e seleções feitas pelo docente inserido em suas especificidades, aliado à forma como é recebida pelos discentes, circunscrita a contextos próprios e às condições socioculturais (Forquin, 1992).

Ao unificar os saberes, o currículo assume uma função reguladora que perpassa as diversas instâncias do ambiente escolar, desde a estipulação do tempo, o direcionamento e a ordem do que será ensinado, até interferências de agentes externos à escola, como a presença cada vez mais marcante do setor privado nos diferentes contextos que envolvem o ambiente escolar. Soma-se a isso a ingerência de pais e responsáveis, que, embora legítima até certo ponto, vem extrapolando de tal maneira que, em determinadas situações, chega a limitar a liberdade de cátedra. Esse fenômeno está relacionado ao avanço de ideias anticientíficas e a uma perspectiva moralizante. Sendo assim, analisar o currículo significa discutir os fundamentos e escolhas que interferem diretamente na vida dos sujeitos em sociedade, pois ele se configura como a materialização de um projeto idealizado, fruto de interesses, ideologias e valores de determinados grupos sociais (Sacristán, 2013; Laval, 2019; Chervel, 1990).

Dito isto, a escola ocupa um lugar complexo pois, além de promover interação social e circulação de saberes, nela se investem e administram riquezas, reproduz relações de poder e assume uma necessidade funcional (Forquin, 1992). Desse modo, é preciso identificar qual modelo de educação estamos construindo e o tipo de sujeito que temos formado. Para isso, precisamos discutir sobre os sentidos atribuídos ao novo modelo escolar estabelecido nas escolas brasileiras, bem como, sua articulação com a economia que, juntas, buscam um sentido mais utilitarista para a educação.

Laval (2019) ao denunciar a mercantilização do ensino nas escolas francesas em 2003, apresenta uma análise das estratégias do neoliberalismo para a educação que podem ser perfeitamente aplicadas à realidade das escolas no Brasil. O modelo ideal de sujeito formado pela escola contemporânea brasileira, encontra-se intrínseco aos objetivos econômicos, visto que, o enfoque curricular está centrado na qualificação para a produção. Desta forma, é de

fundamental importância para a economia a formação fundamentalmente profissionalizante visando atender a demanda do mercado.

Nesse contexto, a escola assume uma função de instrumento econômico que busca equilibrar o choque entre a atualização e/ou modernização pregada pelo neoliberalismo e a permanência de valores e tradições do passado para conservação de uma dada cultura. Sendo assim, cabe a ela a tarefa de revestir essa manutenção cultural do passado, por meio do currículo, que, por sua vez, possui o potencial de regular a prática escolar. Desse modo, a subjetividade curricular perpetua a ambiguidade de sentidos que carrega, influencia estruturas e estabelece padrões culminando, consequentemente, num controle social que busca ser determinante (Forquin,1992; Sacristán, 2013; Goodson 1997).

Dito isto, o papel da escola nunca ocupou um lugar estável e definir sua função se torna cada vez mais complexo, dado os diversos contextos e intenções que a cercam. Ainda assim, é possível pensar uma escola centrada numa educação emancipadora, cujo alicerce se paute na preocupação com a formação de sujeitos autênticos. Para que isso seja possível, é necessário pensarmos um novo modelo de escola que priorize uma educação centrada na construção de saberes que coloque indivíduo no centro do processo e, apesar de parecer um cenário utópico, isso é o que deve mover o trabalho educacional para o caminho de um modelo de escola realmente novo.

2.1. CURRÍCULO

O termo *curriculum* tem origem no latim e era utilizado na Roma antiga para designar a sucessão de cargos acumulados por um cidadão ao longo de sua trajetória. Atualmente, o conceito pode ser compreendido em dois sentidos principais: como a trajetória profissional de um indivíduo, destacando habilidades adquiridas e realizações, ou como a estruturação da formação acadêmica, por meio da organização e ordenação dos conteúdos a serem aprendidos (Sacristán, 2013).

No campo da educação, o currículo assume múltiplas dimensões e, por isso, deve ser entendido não apenas como a sistematização do que será ensinado, mas também a partir de suas origens, condições históricas e dos sujeitos que participam de sua construção (Sacristán, 2013). Pensar o currículo, portanto, é reconhecê-lo como um espaço político, atravessado por disputas de poder e intenções implícitas, que exigem análise crítica e posicionamento consciente.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que, embora o currículo possua significado, não é possível oferecer uma definição única e definitiva sobre o que ele é. No entanto, segundo as

autoras, é viável compreender o currículo escolar a partir de uma concepção mais ampla, relacionada às experiências e situações de aprendizagem vivenciadas em sala de aula. Essa perspectiva abrange a ideia de organização do ensino, atravessando diferentes dimensões do processo formativo nas escolas, como as disciplinas, a carga horária, as ementas e os planos de aula. Assim, o currículo não se limita a um documento prescrito, mas influencia diretamente as formas como o processo educativo se concretiza no cotidiano escolar.

O princípio fundamental para a compreensão do currículo é entendê-lo como um instrumento que representa uma proposta de organização articulada dos conteúdos escolares. Sua função se desdobra em dois eixos principais: estruturar e unificar o que será ensinado e aprendido. No entanto, essa tentativa de unificação pode revelar uma de suas principais incongruências, pois ao padronizar os saberes, o currículo tende a restringir a autonomia do professor em sua prática pedagógica (Sacristán, 2013). Nesse sentido, o caráter regulador do currículo aproxima-se, segundo o próprio autor, de mecanismos como a formação de turmas por faixa etária, em que a idade dos alunos determina a complexidade dos conteúdos a serem abordados, reforçando uma lógica classificatória e normatizadora do processo educativo.

A primeira aparição do termo "currículo" com o sentido de organizar a experiência escolar ocorreu em 1633, nos registros da Universidade de Glasgow (Lopes; Macedo, 2011). Desde então, os significados atribuídos ao conceito têm se transformado ao longo do tempo, muitas vezes carregando intenções implícitas. Esses novos sentidos emergem a partir da negação, ressignificação e adaptação de concepções anteriores, até chegar à abordagem contemporânea que o compreende como um instrumento de seleção do que deve ou não ser ensinado (Lopes; Macedo, 2011; Arroyo, 2013). Diante disso, é necessário questionar quem são os agentes responsáveis por essas escolhas, bem como compreender os interesses e disputas que permeiam esse processo de definição curricular.

Para contextualizar os sentidos atribuídos ao termo "currículo", é fundamental compreendê-lo como uma construção histórica. Conforme apontam Lopes e Macedo (2011), a ideia de um ensino estruturado em conteúdos e voltado à sistematização das experiências escolares desenvolveu-se ao longo do tempo. No Brasil, os jesuítas foram os primeiros a implementar uma educação organizada, baseando-se na crença de que as disciplinas estimulavam o raciocínio lógico e fortaleciam a memória. Na segunda metade do século XIX, os conteúdos escolares passaram a ser valorizados por seu potencial de desenvolver as capacidades mentais dos alunos. Entre 1900 e 1920, o debate sobre o que ensinar ganha centralidade e inaugura os estudos curriculares, sendo fortemente influenciado pela lógica da

utilidade e da eficiência. Esses princípios, oriundos do modelo educacional dos Estados Unidos, foram incorporados ao Brasil por meio do movimento da Escola Nova, reforçando a ideia de um currículo orientado pelo progresso e pela funcionalidade (Lopes & Macedo, 2011).

A potencialidade do currículo, discutida por Sacristán (2013), demonstra que seus usos têm caráter determinante e permeiam as diversas instâncias do conhecimento escolar, pois rege o funcionamento da escola, estabelece tempo, direciona o que será ensinado e a ordem a ser feita. Desse modo, tem um poder regulador incitado por uma série de elementos que o compõem, como a segmentação do tempo e a escolha progressiva dos conteúdos a serem trabalhados que, em conjunto, estruturam o currículo. Além disso, sofre interferências dos agentes que permeiam o espaço escolar, como as relações estabelecidas em cada contexto, as ideologias intrínsecas nesse processo e as distintas formas de abordagem teórica dos conteúdos a serem ensinados.

Ao conceitualizar conhecimento escolar, este autor aponta a necessidade de entendê-lo como uma cultura concebida pelos usos escolares dos conteúdos, estes, por sua vez, são controlados externamente por meio da seleção e ordenação curricular, articulado a um fazer pedagógico e didático, para a construção dessa cultura, mediante mecanismos de escolarização (Sacristán, 2013). Nesse cenário, o professor, especialista de áreas bem delimitadas e carregadas de tradições próprias, ocupa a função mediadora e, junto aos livros didáticos, refém do mercado editorial e das circunstâncias de sua produção, atuam como instrumentos para proposição e/ou imposição do conteúdo.

Dessa forma, o ensino não se limita a transmissão de saberes, inclui também os processos culturais imersos nos contextos escolares. Logo, é necessário identificar os mecanismos que envolvem o currículo pois, mesmo passando por transformações ao longo do tempo, ele ainda leva consigo as marcas estruturais de sua origem, isto é, ligadas a formação da escola moderna, cujos interesses sociais, econômicos e políticos forjaram a educação formal que concebemos hoje. Essa problematização possibilita clarificar as escolhas, imposições, finalidade e atribuição de sentido que envolve a natureza do currículo, expressado na construção de um projeto de cultura pensado para a escola.

Goodson (1997) afirma que o currículo escrito é a materialização dos discursos sobre a educação e, portanto, é um produto social multifacetado e uma fonte histórica a ser analisada. Nele encontra-se um roteiro intencionalmente criado para regular a prática escolar, legitimando a institucionalização da escola. Investigá-lo implica considerar sua ligação com nossa construção social, responsável por determinar qual modelo de educação desejamos

alcançar. Isso demonstra que o currículo não é neutro e está sujeito a transformações, desse modo, ao passo em que se reconstrói, reitera a complexidade em defini-lo. O conteúdo do currículo, embora visível, carrega uma série de sentidos, tem a capacidade de orientar a abordagem da disciplina a ser ensinada e aprendida, além de influir na legitimação de estruturas, padrões e, consequentemente, num determinado controle social (Lopes; Macedo, 2011).

Pensar currículo, envolve uma série de possibilidades, pois se configura num campo mutável, polêmico, questionável e controverso. Como instrumento regulador (Sacristán, 2013), as orientações presentes nele, afetam a vida do sujeito de distintas formas, ou seja, refere-se a um projeto idealizado, imerso em interesses e valores de determinados grupos sociais.

Para identificar os valores cultivados no currículo, devemos questionar a serviço de quem ele está, quais os interesses, até onde podemos tolerar as imposições e as motivações de quem o regula. Estas reflexões devem estar articuladas com as finalidades do currículo como documento prescrito e sua relação com a sociedade. Os objetivos pensados para a educação não podem ser limitados ao conteúdo, abarca princípios vislumbrados na idealização de um mundo nem sempre condizente com a realidade e traçam embates constantes com as estruturas institucionais da escola.

Se a educação escolar é concebida como o espaço destinado à formação de indivíduos autônomos, conscientes e capazes de transformar o meio social em que estão inseridos, o currículo, ao assumir uma função reguladora nesse processo, ocupa papel central na concretização desses objetivos. Nesse contexto, o conteúdo ganha relevância fundamental, pois é por meio dele que se viabilizam diferentes modos de aprendizagem e se desenvolvem as subjetividades que estruturam a formação do sujeito. Como afirma Sacristán (2013, p. 23), “sem conteúdo haveria apenas formalismo”, ou seja, a ausência de conteúdos significativos contribuiria para uma visão tecnocrática e esvaziada da educação. Por isso, a matriz curricular precisa, ao menos, reconhecer a complexidade da prática educativa, e essa compreensão deve estar refletida na construção do próprio documento curricular. Afinal, a idealização de um projeto cultural para a escola não se expressa apenas em sua formulação teórica, mas sobretudo em seus desdobramentos práticos e orientações pedagógicas.

A principal problemática não reside apenas na seleção dos conteúdos que integram o currículo, mas também na forma como esses conhecimentos são abordados no processo de ensino. É fundamental reconhecer que os mecanismos de aprendizagem, como o papel do

professor, o currículo e os materiais didáticos, associados a fatores como as abordagens teórico-metodológicas, os contextos escolares, os saberes da prática docente e outras especificidades, atravessam a estruturação da matriz curricular. Essa multiplicidade de elementos revela uma assimetria entre o que se ensina e a maneira como o estudante efetivamente aprende, pois, a aprendizagem está condicionada à articulação entre esses diversos componentes do processo educativo.

Ainda assim, o currículo dá indícios e direciona a formação, por isso, é preciso questionar qual sua serventia e motivação no desenvolvimento dos indivíduos na sociedade. É um campo com ordem própria e um sentido social construído e estruturado, resultando num poder legitimado pelo coletivo. Dessa forma, a autoridade concedida ao currículo, por meio da escola, reforça seu caráter regulador (Sacristán, 2013) e se constitui como um produto munido de disputas interpretativas.

A luta por uma educação de qualidade carrega consigo a projeção dos desejos humanos e, em muitos aspectos, assume contornos utópicos. Essa busca visa garantir os direitos dos alunos e os deveres dos professores, ao mesmo tempo em que possui a potencialidade de influenciar, estimular e construir significados que, embora reais e observáveis, se manifestam de forma subjetiva na formação dos sujeitos. Para que esse processo ocorra de maneira efetiva, é fundamental considerar as constantes transformações sociais que o atravessam, bem como a socialização dos saberes científicos. Isso exige uma leitura atenta das diferentes atribuições de sentido produzidas nesse contexto, uma vez que tais interpretações não são neutras ou universais, mas condicionadas pelas influências de grupos sociais que detêm poder e impõem determinadas perspectivas.

Dentre os diferentes panoramas atribuídos ao currículo, Lopes e Macedo (2011) identificam três vertentes que lhe conferem finalidades específicas. Cada uma dessas vertentes reúne autores com diferentes ênfases, mas que compartilham fundamentos e concepções semelhantes dentro de suas categorias. A primeira delas é denominada de “eficientismo”, cuja principal preocupação é com a eficácia e a eficiência do processo educativo, sobretudo sob a ótica econômica. Nessa abordagem, o currículo é estruturado com base na utilidade da formação, com objetivos claramente delineados nas disciplinas escolares. Parte-se do pressuposto de que cabe à escola preparar o indivíduo para a vida adulta e produtiva, reforçando a centralidade da formação voltada para o trabalho e para o desempenho no mercado.

Em contraposição, a vertente do “progressivismo” propõe uma perspectiva mais democrática e harmônica da educação, compreendendo a aprendizagem como um processo contínuo e menos coercitivo. Nessa concepção, acredita-se que a escola deve contribuir para a construção da inteligência social e para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Essa vertente reconhece a importância de outras instituições sociais, como a família, no processo formativo e vê na educação um instrumento fundamental para a redução das desigualdades sociais. A centralidade do sujeito em formação, o estímulo à participação e a valorização da experiência individual são características marcantes dessa visão.

A terceira vertente identificada por Lopes e Macedo (2011) é o “ecletismo”, que busca integrar aspectos das duas concepções anteriores. Embora proponha uma visão mais racional e abrangente da análise curricular, tende a se aproximar mais do eficientismo, sobretudo em sua estrutura organizacional. Mesmo diante das divergências conceituais, as três vertentes compartilham pontos em comum, como a valorização de critérios objetivos, a defesa do caráter científico da escola e a concepção do currículo como um instrumento prescritivo. Além disso, reconhecem a importância da participação de professores e alunos na construção curricular, embora divirjam quanto à profundidade e à extensão dessa participação.

Diante disso, as contribuições apresentadas por Lopes e Macedo (2011) nos auxiliam a compreender o dinamismo que permeia as discussões curriculares. Cada finalidade atribuída ao currículo não deve ser interpretada de maneira linear ou isolada, pois elas coexistem no processo de sua construção, oscilando nos debates sobre a produção de significados. Falar de currículo é, portanto, falar de cultura trata-se de uma forma de interpretar e atribuir sentido ao mundo mediante determinadas perspectivas sociais, políticas e históricas.

As disputas curriculares não ocorrem apenas no interior da escola e também não se limitam exclusivamente a ela. Estão conectadas a um projeto mais amplo de construção social que reconhece no currículo um espaço de legitimação simbólica. Nesse contexto, a escola é compreendida como uma instância de poder, onde se definem e se consolidam os saberes considerados legítimos, os quais orientam práticas pedagógicas e formam sujeitos de acordo com interesses específicos (Lopes; Macedo, 2011).

Ainda assim, o projeto de educação delineado no currículo e transposto para a prática não se realiza de forma simétrica em relação ao que é proposto formalmente. Embora o currículo aponte diretrizes sobre como o ensino deve ocorrer, a prática educativa envolve tanto ensinamentos conscientes quanto inconscientes, decorrentes da articulação entre os diversos elementos e mecanismos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

as alterações realizadas nesse documento carregam uma marca histórica: a modificação de termos e conceitos ao longo das atualizações curriculares sinaliza rupturas e reconfigurações, cuja atribuição de sentido pode ser múltipla e, por vezes, ambígua.

Sendo assim, é fundamental compreender que a maneira como determinado conteúdo será trabalhado em sala de aula exige uma análise contextualizada. Atender às demandas curriculares, ao mesmo tempo em que se consideram as especificidades sociais e culturais dos estudantes, integrando-as ao cotidiano escolar e às singularidades de cada instituição, requer uma base teórica sólida que oriente as escolhas metodológicas ao longo do processo. Essa é uma tarefa complexa, que recai principalmente sobre o professor, e cujo insucesso costuma ser atribuído à escola e ao docente, muitas vezes sem considerar a amplitude das dimensões envolvidas na construção curricular. Ainda assim, é responsabilidade do educador repensar e rearticular a inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a superação da lógica tradicional que centraliza o professor como único detentor do saber.

2.1.1. POLÍTICAS CURRICULARES

Segundo Ball (2022), ainda existe uma lacuna significativa nos estudos sobre políticas educacionais. De acordo com este autor, essas análises têm se limitado ao âmbito do Estado-nação, negligenciando conexões com contextos globais mais amplos e deixando de apontar, de forma clara, os interesses diretos do setor privado, bem como o papel ativo do neoliberalismo nessa dinâmica. Em uma perspectiva comparativa, observa-se que os estudos sobre políticas educacionais variam conforme os contextos nacionais: nos Estados Unidos, predominam abordagens voltadas para a administração educacional e o gerenciamento de políticas; no Reino Unido, o debate é conduzido pela sociologia da educação; na América Latina, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960, o enfoque se consolidou na ciência política. No Brasil, esse campo vem ganhando força mais recentemente, com a incorporação de diferentes abordagens teórico-metodológicas, indicando que os estudos sobre políticas educacionais ainda estão em processo de consolidação (Ball; Mainardes, 2011).

A política pode assumir um caráter simbólico, funcionando como uma demonstração formal de que há algo formulado, mas sem efeito direto ou verticalizado na prática. Alternativamente, pode orientar as ações concretas, estando, contudo, sempre sujeita a diferentes interpretações (Ball; Mainardes, 2011). Assim, a política pode ser concebida tanto como orientação da prática quanto como tentativa de resposta a problemas sociais, evidenciando seu caráter dinâmico e não fixo. No campo da política educacional, esse dinamismo se expressa na tensão entre a busca por eficiência e a promoção da justiça social

(Ball, 2022). No entanto, conforme destacam Ball e Mainardes (2011), as políticas geralmente são elaboradas mediante uma concepção homogênea de realidade, desconsiderando as múltiplas desigualdades e especificidades presentes nos contextos concretos. Por isso, quanto mais normativa uma política educacional se apresenta, maior tende a ser a sua incapacidade de responder de forma equitativa à diversidade das realidades escolares, revelando, na prática, efeitos potencialmente excludentes.

No cenário atual, vivemos uma intensa disputa em torno do que deve ser ensinado nas escolas e das formas como esse ensino deve ocorrer. Arroyo (2022) observa que nunca houve, na história da educação, um assédio tão intenso sobre a escola, constantemente vigiada por diretrizes e avaliações em escala nacional e internacional que regulam a Educação Básica. Soma-se a isso o discurso de desvalorização da escola, ancorado em sua suposta inutilidade, que tem sido respondido por soluções advindas de iniciativas privadas e do empreendedorismo social, apresentadas como alternativas à "crise" dessa instituição. Esse movimento escancara as portas para a penetração do neoliberalismo, entendido aqui como um campo complexo, marcado por instabilidade e contradições, mas que se sustenta, sobretudo, na lógica da mercantilização da vida social (Ball, 2022).

O debate em torno da centralização e homogeneização da Educação Básica no Brasil tem sido um dos eixos centrais das discussões entre especialistas da área. Santos e Nunes (2017), ao analisarem as políticas educacionais no país, destacam o papel regulador do Estado no campo econômico, evidenciando como suas ações têm se alinhado aos interesses do mercado. Esse alinhamento se manifesta na formulação de um currículo orientado para a formação da força de trabalho, reforçando a lógica neoliberal (Ball, 2010). Tal dinâmica contribui para o que Laval (2019) denomina de “mutação do capitalismo”, processo em que a escola passa a ser instrumentalizada como um mecanismo de “gestão mental” e de formação de “capital humano”, forjada para moldar indivíduos de acordo com as exigências produtivas da sociedade de mercado.

Dentre as políticas de centralização e de imposição de um currículo com caráter normativo, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada com a justificativa de sistematizar os conteúdos considerados fundamentais para a Educação Básica de forma padronizada e eficiente, sob a alegação de promover uma formação mais sólida dos estudantes. Nesse sentido, Ribeiro e Craveiro (2017) nos convidam a refletir se é possível garantir unidade em um currículo que se diz universal e essencial. O discurso da necessidade de uma Base Comum acaba por legitimar mecanismos de controle e fiscalização sobre o trabalho docente e sobre a autonomia das escolas. A padronização curricular parte do

pressuposto de que existe um conjunto fixo de saberes essenciais para a formação dos sujeitos, desconsiderando os contextos específicos da prática pedagógica e da influência das articulações entre os setores público e privado, e promovendo uma lógica regulatória que se manifesta, principalmente, através da centralidade atribuída à avaliação (Sacristán, 2013; Craveiro; Ribeiro, 2017).

Cabe ressaltar que, ao problematizar a BNCC, não se pretende desconsiderar a importância da existência de um currículo nacional. Pelo contrário, reconhece-se a necessidade de um referencial comum que assegure direitos de aprendizagem a todos os estudantes, garantindo o acesso a conhecimentos fundamentais e contribuindo para a construção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada. O que se busca evidenciar são as implicações do currículo que está posto, especialmente no que diz respeito à sua concepção normativa e padronizadora, que pode comprometer a valorização das especificidades locais, regionais e culturais, bem como a autonomia docente. Assim, é necessário refletir criticamente sobre os limites e as possibilidades de um currículo nacional, compreendendo-o não como um instrumento neutro, mas como resultado de disputas políticas e interesses diversos que impactam diretamente a formação dos sujeitos.

Falar da BNCC no Brasil é também abordar o projeto de educação idealizado para o país. O próprio slogan do MEC (Ministério da Educação), presente na página inicial do documento: “Educação é a Base”, reforça o caráter prescritivo da proposta, reduzindo a complexidade da educação à centralização curricular. Tal formulação revela como a história da escola e do currículo vêm sendo entrelaçadas a ponto de se confundirem, num processo de naturalização de uma unidade que, na verdade, foi intencionalmente construída com o objetivo de normatizar os mecanismos de controle (Silva, 2008). Esse controle é viabilizado, sobretudo, por meio da proliferação das avaliações em larga escala, utilizadas como principais e, muitas vezes, únicas ferramentas de mensuração da qualidade educacional no país (Cássio, 2019).

Laval (2019), ao analisar a escola francesa, já antecipava os caminhos que as reformas educacionais seguiriam em escala global. A incorporação da lógica de mercado à realidade escolar passou a ser o instrumento pelo qual o neoliberalismo buscou garantir a formação da mão de obra necessária à manutenção e funcionamento desse sistema. O objetivo final dessa configuração é a produção do chamado “capital humano”: indivíduos qualificados para atender às exigências da sociedade de mercado, detentores de saberes específicos, conscientes do processo produtivo e, sobretudo, capazes de se autodisciplinarem. Trata-se da construção de sujeitos moldados por uma conduta de eficiência, cujo desempenho é mensurado pelo

alcance de metas e pela assimilação de competências tidas como ideais para o funcionamento dessa lógica produtivista.

Nesse contexto, o conhecimento passa a ser confundido com a competência, que, por sua vez, se vincula diretamente à produtividade e ao desempenho. Surge, então, a exigência de uma formação centrada no desenvolvimento de competências específicas, voltadas à constituição do chamado "capital humano" (Laval, 2019). Trata-se de uma linguagem de mercado que se infiltra na escola por meio do currículo, reforçando a ideia de utilidade profissional associada à educação e convertendo a escola em um grande mercado formativo (Laval, 2019). A colonização neoliberal, de natureza imperialista, não ocorre de forma abrupta, mas se estabelece por meio de mecanismos que muitas vezes operam de maneira sutil, como a substituição do vocabulário educacional por expressões oriundas da lógica mercadológica, ou de modo mais explícito, como na formulação de currículos baseados na pedagogia das competências (Cássio, 2019).

Apesar das interferências diretas de diversos agentes do setor privado, filantrópico, tanto em âmbito nacional quanto internacional, no campo da educação, não se pode discutir política educacional sem considerar o papel dos professores e estudantes nos diferentes contextos de atuação dessas políticas. Os sujeitos formados por essa escola são, ao mesmo tempo, produtos e agentes dessas tensões que permeiam a relação entre escola e currículo. Isso porque há, além das pressões externas, conflitos e disputas internas que também influenciam e reconfiguram a lógica educacional vigente, impactando diretamente a identidade dos educandos e a cultura docente (Arroyo, 2022). Nesse cenário, as lutas sociais não podem ser dissociadas do debate curricular, pois são elas que provocam questionamentos, tensionam significados e possibilitam que a dinâmica da sociedade se manifeste no cotidiano escolar, especialmente por meio do currículo e da construção de identidades.

Nesse sentido, a BNCC, tal como está instituída atualmente no cenário educacional brasileiro, é fruto de um processo que se iniciou durante o governo Dilma Rousseff, mas que ganhou novos contornos e foi substancialmente reinterpretado no governo Michel Temer. Foi nesse período que a Base passou a ser articulada diretamente ao Plano Nacional de Educação (PNE), assumindo um caráter normativo e prescritivo, centrado na padronização curricular. Essa centralidade conferida à BNCC evidencia sua função como instrumento de regulação do ensino, orientado por interesses econômicos que sustentam a lógica neoliberal. Nesse contexto, este documento curricular serve como mecanismo de controle do trabalho docente e pedagógico, funcionando também como uma solução de baixo custo para os desafios educacionais. Em vez de investir na valorização da carreira docente ou na produção de

materiais didáticos de qualidade, opta-se por uma padronização que atende aos princípios de eficiência e controle típicos da racionalidade neoliberal (Cássio, 2019; Laval, 2019; Ball, 2010).

2.2. ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de história constitui um campo específico dentro da disciplina histórica, possuindo historiografia e teoria próprias, e tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreender as diversas experiências humanas, sejam elas individuais ou coletivas. Para alcançar esse objetivo, é fundamental desenvolver estratégias pedagógicas que mobilizem sentimentos e valores relacionados à ciência histórica. Tais estratégias devem considerar as particularidades do processo de aprendizagem, uma vez que os saberes históricos não são estáticos e, portanto, sujeitos a mudanças e ressignificações. Ainda assim, é imprescindível o domínio das bases epistemológicas que sustentam a leitura, explicação e assimilação do passado (Alves Júnior et al., 2021).

O debate sobre a importância de se aprender história na Educação Básica tem permeado os conflitos que envolvem a construção do currículo da área. Contudo, um ponto pouco discutido entre essas tensões é a reflexão sobre o que significa, de fato, aprender história e como esse processo contribui para a formação dos sujeitos. Lima (2019) afirma, de modo geral, que a aprendizagem está relacionada às mudanças no comportamento humano, influenciando diretamente sua capacidade de ação e compreensão. Trata-se de um campo disputado por diversas áreas do conhecimento, entre elas a psicologia, que busca compreender esse fenômeno. Apesar das diferentes abordagens, há um entendimento comum de que a aprendizagem é um processo cognitivo fundamental para o desenvolvimento humano. Ainda assim, é importante destacar que a aprendizagem histórica constitui um campo específico dentro do ensino de história, sem, no entanto, desconsiderar as contribuições da psicologia para a compreensão desse conceito.

Aguiar (2020) afirma que a aprendizagem histórica vai além de um processo mental de atribuição de sentido às experiências no tempo. Esses sentidos são expressos por meio da construção e/ou apropriação de narrativas históricas. Trata-se de um processo de subjetivação dos conhecimentos e acontecimentos que compõem a memória histórica do sujeito, permitindo que este tome consciência do tempo e o experiencie de forma significativa. Isso possibilita a articulação entre os fatos históricos e a compreensão de si, permitindo a orientação no tempo, a construção de identidades e o estímulo a uma consciência histórica crítica. Diante disso, tal processo merece atenção não apenas pela relevância de se ensinar

história na Educação Básica, mas também por seu papel específico nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes ainda estão em processo de desenvolvimento cognitivo.

É importante destacar que nossa preocupação não se restringe à seleção de conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. A simples transmissão de conhecimentos históricos, sem uma devida problematização ou orientação, tende a ter pouco impacto na formação crítica do sujeito. No entanto, como alerta Rüsen (2010), também não é possível desenvolver capacidades de reflexão e pensamento crítico sem o acúmulo prévio de experiências e fatos históricos. A ausência desse repertório nos condenaria à repetição e a uma percepção acrítica da realidade. Assim, o ensino de história exige mais do que a exposição de conteúdos: requer um olhar atento para o código disciplinar da área, ou seja, para os critérios que definem o que deve ser ensinado e considerado como conhecimento histórico legítimo. Esse olhar implica distanciamento crítico e análise cuidadosa, elementos fundamentais para compreender como o ensino da disciplina pode de fato contribuir para a formação de sujeitos historicamente conscientes (Cuesta Fernández, 2009).

Vale destacar que a ciência histórica possui um rigor metodológico próprio, com categorias específicas que orientam sua prática. A capacidade da disciplina de formar sujeitos críticos não ocorre de forma aleatória; ela está comprometida com a investigação de eventos e a análise de evidências, promovendo a interrelação entre passado e presente por meio de um vocabulário técnico e preciso, elemento fundamental para o processo de alfabetização histórica (Aguiar, 2020). Esse letramento histórico, por sua vez, é compreendido por Barca (2006) como um conjunto articulado de competências que permite interpretar e compreender o passado. Trata-se de um processo ligado ao desenvolvimento cognitivo, que opera de forma dinâmica ao articular experiências do passado com o tempo presente, projetando possibilidades de futuro.

Assim, formar um sujeito letrado historicamente, segundo Aguiar (2020), implica desenvolver sua capacidade de se orientar no tempo, possibilitando a articulação entre passado, presente e futuro. Trata-se de operar com base na razão histórica, ou seja, ultrapassar o senso comum e questionar as verdades estabelecidas, posicionando a história como eixo da vida prática e como resposta às incertezas do tempo presente. Esse processo estimula o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, permitindo ao sujeito elaborar narrativas sobre o passado de maneira coerente, fundamentada e significativa.

O debate sobre quais conteúdos de história devem compor o currículo da Educação Básica brasileira se deu de forma intensa. Carvalho e Carvalho (2022) destacam que, nas

primeiras versões da BNCC, havia uma pretensão anti-eurocêntrica; portanto, defendia-se o ensino de uma história nacional, iniciada com a chegada dos europeus ao território brasileiro e, consequentemente, a exclusão de conteúdos da Antiguidade e do Medievo. Todavia, isso não garante um rompimento efetivo com a história eurocêntrica, pois a abordagem continua centrada nos desdobramentos da colonização europeia.

Nesse contexto, a discussão sobre os conteúdos históricos não pode ser dissociada da cognição histórica, pois não se trata apenas de definir o que ensinar, mas de compreender como esses conhecimentos são apropriados pelos sujeitos em sua formação. A cognição histórica refere-se à subjetivação das categorias da disciplina por meio da internalização dos conteúdos, os quais impactam a vida prática, a formação de ideias e a ação dos indivíduos. Esse processo permite o desenvolvimento de múltiplas perspectivas, uma vez que o aluno passa a analisar os fatos históricos em suas complexidades considerando ações, contextos e agentes relacionando-os com os desafios e carências de orientação do tempo presente (Aguiar, 2020; Rüsen, 2010; Barca, 2006).

Para Klaus Bergmann (1989), a Didática da história, campo em que essa pesquisa se insere, se organiza em três tarefas fundamentais: a empírica, que investiga o que efetivamente é apreendido pelos estudantes no ensino de história; a reflexiva, que problematiza o que pode ser apreendido; e a normativa, que se ocupa de discutir o que deveria ser apreendido no processo de ensino. Nesse sentido, este trabalho assume uma postura normativa ao analisar criticamente os conteúdos e as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos documentos curriculares derivados, buscando refletir sobre quais saberes estão sendo priorizados no ensino de história, de modo a contribuir para uma formação mais plural e crítica, atenta à diversidade e às inquietações contemporâneas.

Carvalho e Carvalho (2022) problematizam a manifestação do Eurocentrismo no ensino da Antiguidade na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental e, consequentemente, em sua aplicação ao livro didático, defendendo pressupostos como: a desnaturalização de algumas construções históricas tradicionais, diálogo com a realidade contemporânea mediante o contraste entre as mudanças e permanências no tempo, além de propor alguns princípios, ancorados em Moerbeck (2021), ao pensar currículo. São eles:

> [...] reconhecer ser legítimo "ideias científicas de matriz europeia" sem apontar outros continentes como herdeiros passivos dessas ideias [...] problematizar o tradicionalismo cronológico e a Antiguidade Clássica como ideias complexas e não naturais, diretamente ligada a Europa [...] trabalhar a alteridade, através dos ritos, mitos, organizações sociais e políticas da Antiguidade que não existem mais hoje em dia [...] pensar a História Antiga

> junto aos debates atualizado nas universidades e em diálogo com a sociedade contemporânea [...] (Carvalho; Carvalho, 2022).

Embora apontem pressupostos relevantes para a construção de um currículo de história que ultrapasse a centralidade europeia, Carvalho e Carvalho (2022) restringem esse debate a um campo específico da disciplina: a Antiguidade. O que pode limitar a reflexão sobre os saberes escolares, reduzindo-os a uma disputa entre atualização e conservadorismo (Forquin, 1992), na qual a lógica tradicional é preservada, ainda que sob novas formas.

Vale ressaltar que o Eurocentrismo se constitui como um conceito que perpassa as discussões curriculares, se configura como uma concepção atrelada à própria noção de colonialidade, estabelecendo um padrão de poder e saber muito debatido na perspectiva decolonial. Partindo do pressuposto de sermos indivíduos fruto do processo de colonização europeia, temos a difusão de suas ideias atrelado a nossa construção histórica de forma intrínseca, constituindo nossos modos de ser e saber. Logo, historicizar o conceito de Eurocentrismo se faz necessário para compreender, identificar e romper com as amarras dessa colonialidade.

Portanto, a principal problemática vai além da mera seleção de conteúdos que compõem o currículo; ela reside, sobretudo, na forma como esses conteúdos são abordados. Identificar a presença do Eurocentrismo nos documentos curriculares atravessa toda a área da disciplina escolar História, pois, ao refletirmos sobre a concepção de colonialidade do "ser", torna-se necessário problematizar a manifestação eurocêntrica presente na própria finalidade curricular. Nesse sentido, Melo e Ribeiro (2019), ao analisarem essas questões, propõem uma alternativa curricular inspirada no movimento Zapatista, fundamentada nos pressupostos defendidos por Zapata (2020). Esse autor critica a narrativa segundo a qual o desenvolvimento urbano e civilizacional teria surgido exclusivamente na Mesopotâmia, sendo posteriormente imitado pelas demais regiões. Essa crítica se insere na lógica do pensamento decolonial, oriundo de movimentos latino-americanos, que busca promover uma educação comprometida com a valorização das identidades socioculturais de grupos subalternizados e com o rompimento dos padrões ocidentais estabelecidos.

Cuesta Fernández (2016) identificou caminhos de superação do Eurocentrismo na BNCC, com enfoque no ensino de história, ainda na fase preliminar do documento. O autor defende que o ensino não pode estar fadado a desenvolver produtos descontextualizados e sem valor social. É necessário criticar a formação monocultural dos sujeitos, caracterizado por um discurso de hierarquização social passiva, sem apontar as interferências e reverberações que permeiam a pluralidade histórica.

Vale ressaltar que a BNCC é fruto de interesses neoliberais (Girotto, 2019), evidenciado na Pedagogia das Competências (Silva, 2008) e desenvolvimento de habilidades, cujo alicerce está pautado nas avaliações em larga escala (Girotto, 2019) que orientam políticas de educação e induz a formulação dos currículos para atender a essas exigências. No que tange ao campo da disciplina de história, o documento permanece fadado a um ensino informativo e cronológico, pois, apesar de existirem diferentes caminhos para organizar os conteúdos e problematizar o conhecimento histórico, permanece privilegiando eventos considerados mais importantes (Catelli, Júnior, 2019). Estes por sua vez, sempre ligados à centralização da história europeia.

Problematizar a cronologia estabelecida nos currículos é fundamental para compreendê-la como um possível retrocesso na própria concepção de história, ao reduzi-la à simples sequência de fatos. Essa forma de organização dos acontecimentos do passado dificulta a construção de sentidos por parte dos estudantes. No entanto, isso não significa negar a importância da cronologia, mas reconhecer que ela não deve ser considerada a única forma possível de estruturar o conhecimento histórico (Catelli Júnior 2019).

Catelli Júnior (2019) também destaca ser necessário considerarmos a pouca carga horária destinada à disciplina de história, estabelecida na maioria das escolas públicas brasileiras, pois, impede propostas de trabalho que levem em conta a inserção das especificidades históricas locais para a construção de um conhecimento a que seja atribuído sentidos por parte dos estudantes.

Outro ponto importante no estudo do autor, se dá ao apontar a discrepância entre os textos introdutórios e os cursos propostos na BNCC do Ensino Fundamental em história. Nos enunciados deste documento curricular, se faz presente afirmações como: reconhecer o estudo da história como oriundo de uma construção crítica, entendendo-a para além de meras informações; defende a importância da utilização de documentos em sala de aula; estabelece a comparação como um instrumento metodológico para trabalhar outros tipos de sociedade; dentre outras propostas. Todavia, as habilidades e objetos do conhecimento estabelecidos não contribuem para desenvolver o que foi defendido.

Portanto, é relevante estabelecer uma análise crítica da manifestação do Eurocentrismo dos documentos curriculares, evidenciando os elementos que podem ou não reforçar sua presença intrínseca no processo de formação do sujeito, buscando problematizar a finalidade correspondente.

2.2.1. EUROCENTRISMO

O Eurocentrismo constitui-se como um conceito teórico de base epistemológica que orienta formas de compreender o mundo a partir da centralidade atribuída à Europa. Trata-se de um modelo interpretativo predominante na historiografia tradicional, que coloca a Europa como epicentro da história mundial (Conrad, 2019). Essa perspectiva atribui a este continente o papel de berço da civilização ocidental, responsável pela invenção de instituições fundamentais que ainda regem nossas vidas, como determinadas formas de governo, liberdade, racionalidade e individualismo; ainda que evidências desses aspectos também estejam presentes em outras sociedades (Goody, 2008). Apesar disso, essa visão etnocêntrica, profundamente enraizada na história oficial, consolidou-se de maneira tão ampla que a ideia de uma Europa como força propulsora do desenvolvimento histórico parece naturalizada e quase incontestável (Conrad, 2019).

Esse olhar universalizante também não é uma criação europeia pois, essas narrativas já estavam presentes em civilizações orientais desde a Antiguidade, especialmente na tradição oral (Crosley, 2015). É possível observar esse traço, por exemplo, em mitologias antigas, nas quais determinados grupos são colocados em posição de superioridade em relação a outros. A Epopeia de Gilgamesh, um dos mais antigos poemas da Mesopotâmia, ilustra bem essa lógica ao estabelecer um contraste entre o herói civilizado, rei da cidade-estado de Uruk, e o não civilizado, representado pela floresta e pela figura de Enkidu, associado à barbárie (Brandão, 2017). Do mesmo modo, "[...] na bíblia hebraica, genealogias, ideias religiosas, tecnologias e localidades são reunidas para apresentar um retrato de povos distintos, conscientes de sua distinção e competindo para estabelecer sua própria segurança ou dominância" (Crosley, 2015, p. 28). Esses exemplos contribuem para ilustrar dois fatores: o primeiro é que este fenômeno está presente nas civilizações mais antigas, ainda que atualmente, a Europa tenha assumido centralidade desse discurso, o segundo é que, mesmo nessas regiões, a narrativa que prevalece é sempre a do dominante.

Nesse sentido, Goody (2008) chama atenção para o conceito de etnocentrismo em sua acepção mais ampla, sendo o Eurocentrismo, assim como o orientalismo[4] (Said, 2007), uma das variantes desse fenômeno, com diferentes intensidades. Ainda assim, este trabalho se concentrará no Eurocentrismo por se tratar de um problema acentuado em nosso contexto social atual, no qual uma visão de mundo centrada na Europa foi incorporada pela historiografia científica e passou a sustentar narrativas que contribuíram para a produção de

[4] Em termos gerais, remete a discursos sobre o Oriente construídos pelo Ocidente.

sentidos hegemônicos, padronizados e na construção de identidades alinhadas à perspectiva europeia.

Falar de Eurocentrismo, requer um cuidado metodológico por ser um desafio avaliar o papel determinante da Europa sem cair na armadilha de olhar a história por este ponto de vista. Conrad (2019) propõe uma diferenciação entre análise e perspectiva eurocêntrica, pois a primeira se refere ao maior enfoque dado à história da Europa e a segunda remete a correntes de pensamentos que são subjetivados em nossa formação. Ainda segundo o autor, essas correntes podem ser subdivididas em dois aspectos centrais: em uma, a Europa é tida como principal criadora do progresso histórico, alicerçada na história cronológica e quadripartite que ainda se mantém nos currículos do ensino superior e da Educação Básica, na outra, é o "Eurocentrismo conceitual", conceitos imbricados em narrativas *eurocentradas* mesmo quando a Europa não é o fenômeno estudado.

Dessa forma, o Eurocentrismo ultrapassa a lógica meramente geográfica, estando inscrito em sentidos históricos nos quais o controle do conhecimento representa também o controle da subjetividade do ser, característica amplamente discutida no pensamento decolonial. Essa colonialidade do ser e do saber permite a regulação de aspectos como gênero, sexualidade, economia e outras esferas que constituem o indivíduo, imerso em uma sociedade que busca alcançar os padrões impostos por esse pensamento colonizador (Mignolo, 2008). É nesse modelo que se estabelecem os parâmetros universais que regem a sociedade, sustentados pela lógica do progresso e da evolução; qualquer proposta que fuja dessa matriz é, então, classificada como barbárie ou retrocesso.

Said (2007), ao denunciar a naturalização dos termos "Ocidente" e "Oriente" como categorias construídas e hierarquizadas, demonstrou que a nossa visão sobre o Oriente esteve entrelaçada à invenção de uma Europa idealizada. Coube ao Oriente o papel de contraste em relação ao Ocidente: enquanto este se consolidou como símbolo de evolução e progresso, aquele foi associado à barbárie, ao exótico e àquilo que escapava à lógica ocidental. A invenção do Oriente pelo Ocidente estabelece uma complexa relação de poder, em que essa concepção binária e concorrente exige que o Oriente seja constantemente representado como atrasado e retrógrado diante de um Ocidente supostamente evoluído e libertador.

Tal concepção nos ajuda a dimensionar o caráter estrutural que esse conceito abrange. Todavia, é importante destacar a diferença entre reconhecer a centralidade europeia como um fenômeno concreto e intencional, que visa imbricar no sujeito a naturalização dessa lógica de hierarquização e a imposição de uma narrativa eurocêntrica, que está intrinsecamente presente nas narrativas históricas de outros contextos, reduzidas a variações da história europeia

(Conrad, 2019). O Eurocentrismo, portanto, ecoa mesmo em lugares onde não se fala diretamente da Europa.

Entretanto, a crítica ao Eurocentrismo exige certa cautela, pois sua superação não se limita a negar o papel determinante da Europa e dos Estados Unidos (abrangendo aqui o contexto Ocidental) na história, tampouco deve implicar a substituição por outros centrismos. É necessário, antes, estabelecer uma distribuição justa de atenção (Conrad, 2019) e reconhecer o caráter estrutural desse conceito, imerso de forma subjetiva no ser, dominando as narrativas de poder e de saber e, portanto, tornando complexa a tarefa de superá-lo.

Logo, abordagens teóricas como a perspectiva decolonial e a história global surgem como alternativas para a superação desse cenário. A primeira refere-se a uma abordagem crítica comprometida com a descolonização do ser, ao denunciar e propor formas de resistência às influências eurocêntricas que atravessam todas as esferas sociais: linguagem, economia, política, cultura, entre outras. Visa dar voz às histórias silenciadas e marginalizadas pelo sistema hegemônico, questionando a superioridade ocidental que moldou a narrativa histórica de diversas sociedades (Mignolo, 2008). A segunda propõe um novo olhar para a história, amplo e interconectado, ao incluir outras perspectivas para além da lógica ocidental, possibilitando comparações que abarquem culturas, sociedades, civilizações e nações de maneira integrada e global (Conrad, 2019; Crosley, 2015).

Sendo assim, as duas abordagens dialogam entre si ao proporem uma reflexão conceitual sobre o Eurocentrismo. Embora possuam propósitos distintos, ambas contribuem com este trabalho ao oferecerem definições coerentes do conceito e indicarem caminhos possíveis para sua superação. A proposta decolonial parte da descolonização do sujeito, sugerindo uma abordagem histórica que se afaste da perspectiva do colonizador; no entanto, é necessário cautela para não recentrar o olhar de forma etnocêntrica em outros territórios, como os contextos latino americano ou africano, por exemplo. A história global colabora com essa discussão ao propor uma visão mais abrangente, em que a história do outro pode ser analisada por meio do contraste ou da comparação, identificando padrões e destacando as conexões existentes entre os povos.

A crítica ao eurocentrismo no campo educacional implica reconhecer as múltiplas camadas pelas quais esse paradigma se enraíza na produção e na transmissão do conhecimento. Conforme observam Melo e Ribeiro (2019), o ensino de História no Brasil ainda se estrutura sob bases eurocêntricas que privilegiam narrativas lineares, universais e civilizatórias, nas quais a Europa é tomada como centro irradiador de racionalidade, progresso e cultura.

Essa lógica está diretamente relacionada ao que Quijano (2005) denominou colonialidade do poder, isto é, um padrão de dominação que sobrevive ao colonialismo político e se perpetua nas formas de pensar, classificar e hierarquizar o mundo. Assim, o eurocentrismo não se restringe a um problema de conteúdo, mas constitui uma estrutura epistemológica que organiza a produção do saber e delimita o que é reconhecido como conhecimento legítimo.

Walsh (2013) amplia essa discussão ao propor uma pedagogia de(s)colonial, capaz de tensionar a hegemonia epistêmica europeia e abrir espaço para epistemes outras, oriundas de povos historicamente silenciados. Essa perspectiva não visa à mera inclusão de vozes periféricas no mesmo sistema de referências, mas à transformação radical das bases que sustentam a produção do conhecimento. Trata-se de reconhecer que a colonialidade opera tanto no nível do discurso quanto nas práticas pedagógicas e curriculares, naturalizando desigualdades e apagamentos culturais.

Nesse sentido, Conrad (2019) e Quijano (2005) contribuem para distinguir duas dimensões do eurocentrismo: o morfológico, que se manifesta nas representações visuais, narrativas e simbólicas, por exemplo, na centralidade da Europa nos mapas e na cronologia histórica, e o epistêmico, que atua na forma como o conhecimento é produzido e validado, estabelecendo hierarquias entre modos de saber. Essa diferenciação é fundamental para compreender que o combate ao eurocentrismo requer mais do que a revisão de conteúdos: exige uma reestruturação profunda das práticas de ensino e das matrizes teóricas que orientam a formação docente e discente.

As consequências de uma formação eurocentrada são, portanto, amplas e profundas. Ela produz sujeitos que compreendem o mundo por intermédio de uma lógica hierarquizada, que deslegitima experiências e saberes não europeus e reforça a ideia de inferioridade epistemológica das populações colonizadas. Tal configuração dificulta a construção de uma consciência histórica plural, comprometida com a diversidade de perspectivas e com a justiça cognitiva. Assim, como afirmam Melo e Ribeiro (2019), superar o eurocentrismo na educação não é apenas uma tarefa pedagógica, mas um ato político e epistemológico, que demanda reconhecer e valorizar as múltiplas histórias, temporalidades e racionalidades que compõem o tecido social latino-americano.

Diante desse cenário, o pensamento decolonial emerge como uma potente reflexão crítica e política. Mais do que reagir ao eurocentrismo, ele propõe a construção de uma nova epistemologia, baseada na pluralidade e na valorização de racionalidades historicamente silenciadas. Autores como Quijano (2005), Walsh (2013) e Dussel (2000) defendem que

descolonizar os saberes significa questionar as bases ontológicas da modernidade, rompendo com a lógica hierárquica que define o que pode ou não ser considerado conhecimento.

Descolonizar, portanto, não se restringe a inserir novos conteúdos nos currículos, mas implica reconfigurar o modo como o conhecimento é produzido, validado e ensinado. Walsh (2013) propõe uma educação intercultural crítica, orientada por uma ética do diálogo e da escuta, capaz de valorizar as experiências e epistemologias dos povos indígenas, africanos e latino-americanos. Essa perspectiva desloca o foco da universalidade eurocêntrica para uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecimento coexistem e dialogam.

O potencial do pensamento decolonial reside, assim, em sua capacidade de articular crítica e criação: ele denuncia as estruturas coloniais ainda presentes nas instituições educacionais, ao mesmo tempo em que propõe caminhos para a construção de um conhecimento comprometido com a justiça cognitiva e social. No campo da educação, isso significa repensar a escola como espaço de disputa e reinvenção, onde o ensino da História, em particular, pode contribuir para a formação de sujeitos conscientes de suas múltiplas identidades e pertencimentos.

Em suma, o pensamento decolonial oferece um horizonte ético e político que transcende a mera revisão curricular. Trata-se de um projeto de rearticulação e libertação epistemológica, que busca superar as fronteiras impostas pela modernidade ocidental e reconhecer o direito à diversidade de modos de existir, pensar e aprender. Nesse sentido, descolonizar os saberes é também reconstruir a própria noção de humanidade, abrindo caminho para uma educação verdadeiramente plural, crítica e transformadora.

3. BNCC: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Segundo Costa (2021), a BNCC deve ser compreendida dentro de uma trajetória mais ampla de formulação de políticas curriculares no Brasil, que remonta a marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos já traziam a intenção de padronizar, em alguma medida, os conteúdos escolares, ao estabelecer referenciais nacionais para orientar os currículos estaduais e municipais. No entanto, embora a LDBEN e os PCN tivessem caráter orientador e buscassem respeitar a autonomia das redes de ensino, já se observava um movimento de centralização e de busca por homogeneização curricular (Costa, 2021).

Nos governos Lula (2007-2010) e Dilma (2011-2016), esse debate se intensificou, pois, ao mesmo tempo em que se ampliavam políticas de acesso e inclusão educacional, crescia a pressão por uma regulação mais rígida dos direitos de aprendizagem, especialmente em função da expansão das avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1990) e a Prova Brasil. Costa (2021) destaca que tais políticas, articuladas ao movimento internacional pela qualidade e eficiência educacional, criaram as bases para a formulação da BNCC. Assim, ainda que a homologação final da Base ocorra sob Michel Temer, os elementos que a sustentam vinham sendo preparados em contextos anteriores, de forma contínua, embora com diferentes ênfases e interesses.

Portanto, como ressalta a autora, a BNCC deve ser lida não apenas como produto de uma conjuntura política marcada pelo *impeachment* de 2016, mas também como resultado de um processo histórico que atravessa distintas gestões e reflete tanto permanências quanto rupturas no campo das políticas curriculares. Ao reconhecer esse percurso, torna-se possível compreender a Base não como ponto de partida, mas como etapa de consolidação de uma agenda educacional orientada pela regulação e pela padronização, em consonância com demandas econômicas e sociais mais amplas.

Para compreender o contexto que resultou na formulação da versão final da BNCC, é imprescindível considerar os agentes, instituições e discursos que se articularam em sua defesa. Costa (2021) destaca que, antes mesmo de sua homologação em 2017, políticas federais já vinham sendo desenhadas no sentido de instituir um documento normativo que uniformizasse os direitos de aprendizagem no país.

Nesse cenário, o Movimento pela Base (ProBNCC) desempenhou papel central, funcionando como uma rede de organizações da sociedade civil, fundações privadas e especialistas que atuaram de forma incisiva na legitimação da proposta. Aliado a discursos governamentais, partidários e midiáticos, esse movimento consolidou a BNCC como um

marco de padronização e suposta melhoria da qualidade educacional, ainda que tal construção revele a influência de interesses políticos e econômicos que atravessaram sua elaboração.

Os movimentos que antecederam a produção da BNCC revelam um cenário marcado por disputas e tensões ideológicas, que se materializaram na redação final do documento. A elaboração da Base não foi um processo neutro ou meramente técnico, mas resultado da ação de diferentes atores sociais, políticos e institucionais que disputavam o controle sobre os rumos da educação nacional. Logo, reforça os argumentos de teóricos do currículo, como Sacristán (2013), Lopes e Macedo (2011) de que não se trata de um campo neutro, e sim um campo disputado.

Nesse contexto, emergiram debates em torno da padronização curricular, da defesa de um núcleo comum de conhecimentos e do fortalecimento da pedagogia das competências, frequentemente associados a interesses de organismos internacionais, setores empresariais e grupos privados que enxergam a educação como mecanismo de regulação social e formação para o mercado. Tais tensões, portanto, foram traduzidas nas escolhas conceituais, estruturais e metodológicas do documento, refletindo mais a correlação de forças políticas do que um consenso pedagógico construído democraticamente.

O processo de homologação da BNCC ocorreu em um cenário de intensa instabilidade política, marcado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, seguida da posse de Michel Temer. Durante o governo Dilma, a primeira versão do documento foi divulgada em setembro de 2015 e a segunda em 2016, incorporando consultas públicas e contribuições de professores, especialistas e redes estaduais, caracterizando uma participação social mais ampliada (Craveiro; Ribeiro, 2017). Entretanto, a ruptura institucional provocada pelo impeachment funcionou como ponto de inflexão: sob a gestão Temer, o processo de elaboração da BNCC assumiu novos contornos, com maior centralidade em agendas de regulação curricular vinculadas a interesses conservadores e neoliberais (Girotto, 2019; Catelli Júnior, 2019).

A homologação final da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ocorreu em 20 de dezembro de 2017, sob a presidência de Temer e com a participação do então ministro da Educação, Mendonça Filho. Na ocasião, foram anunciados investimentos significativos para adaptação curricular, formação de professores e ajustes em materiais didáticos, estimados em cerca de R$ 100 milhões (Brasil, 2017). Contudo, como destacam Cury e Reis (2018), o processo, até então marcado por debates e certa abertura democrática, foi substituído por uma lógica de consolidação normativa, com prazos rígidos e maior ênfase na padronização.

Dessa forma, a BNCC não nasce do zero no governo Temer, mas sua homologação se insere em um contexto político em que as disputas em torno do currículo foram ressignificadas. Se antes, mediante disputas e tensionamentos, o documento refletia tentativas de diálogo com diferentes atores educacionais, a partir de 2016 ele passou a se consolidar como instrumento de regulação e controle, evidenciando o peso das influências externas ao campo educacional, sobretudo as ligadas ao setor privado e à racionalidade avaliativa (Santos; Rodrigues Junior; Ribeiro, 2021). Essa mudança demonstra como o golpe de 2016 impactou diretamente a política curricular, convertendo um texto em construção em um marco prescritivo, orientado pela busca de eficiência, padronização e alinhamento às avaliações em larga escala.

Durante a cerimônia de posse dos novos ministros[5], realizada no Palácio do Planalto, o presidente Michel Temer destacou a importância de "ajustes na administração pública e na condução das políticas prioritárias do governo" (BRASIL, 2016, s.p.). Esse pronunciamento evidencia o contexto político no qual medidas e diretrizes, como a homologação da BNCC, seriam acelerados e reinterpretados segundo a agenda do novo governo.

O então presidente interino inicia sua fala afirmando que

> [...] é preciso dar eficiência aos gastos públicos, coisa que não tem merecido maior preocupação do Estado brasileiro, nós todos estamos de acordo com isso. Nós precisamos atingir aquilo que eu chamo de "democracia da eficiência". Porque se, no passado, nós tivemos, por força da Constituição, um período da democracia liberal, quando os direitos liberais foram exercitados amplamente. Se, ao depois, ainda ancorado na Constituição, nós tivemos o desfrute dos chamados direitos sociais, que são previstos na Constituição, num dado momento aqueles que ascenderam ao primeiro patamar da classe média, começaram a exigir eficiência, eficiência do serviço público e eficiência nos serviços privados. E é por isso que hoje nós estamos na fase da democracia da eficiência, com o que eu quero contar com o trabalho dos senhores ministros, do Parlamento e de todo o povo brasileiro. (Brasil, 2016, s.p.)

No discurso proferido após afastamento de Dilma Roussef para abertura do processo de *impeachment* em 12 de maio de 2016, observa-se uma clara ênfase na articulação entre os setores público e privado, assim como um enfoque contínuo na eficiência econômica do país (Brasil, 2016). Embora a educação não seja mencionada de forma direta, os interesses econômicos já manifestados nesse discurso inicial reverberam posteriormente na formulação de políticas educacionais, refletindo a crescente instrumentalização da educação como ferramenta de utilidade social e econômica.

[5] Trata-se de um discurso oficial disponibilizado em formato de áudio pela Biblioteca da Presidência da República, configurando-se como fonte documental primária.

O presidente também utiliza o termo “democracia da eficiência”, conceito que pode ser relacionado ao caráter utilitário progressivamente atribuído à educação no Brasil, aspecto que Laval (2019) já identificava ao analisar o modelo da escola francesa, em que a lógica de desempenho e eficiência orienta decisões pedagógicas e curriculares. Assim, o discurso inaugural de Temer indica a influência de agendas econômicas e neoliberais na condução das políticas educacionais, prenunciando o caráter prescritivo e instrumental que se consolidaria na BNCC.

A ideia de “democracia da eficiência” se tornou um eixo norteador das políticas públicas, inclusive na educação. Ao enfatizar a necessidade de eficiência nos gastos e serviços públicos e privados, o presidente insere a educação nesse mesmo paradigma, subordinando-a a objetivos de produtividade e utilidade social. Essa lógica reverbera na BNCC, que, sob o governo Temer, consolidou-se como um documento padronizado, priorizando a definição centralizada de saberes essenciais e habilidades mensuráveis, em consonância com interesses econômicos e agendas neoliberais.

A preocupação explícita com o mercado e a eficiência, presente no discurso, legitima a padronização curricular como instrumento de controle sobre as práticas docentes, reforçando a ideia de que a educação deve produzir resultados concretos e quantificáveis, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e plural. Assim, a BNCC pode ser compreendida como a materialização normativa de uma visão de educação orientada pelo utilitarismo e pelo desempenho econômico, refletindo a influência direta do contexto político e ideológico do governo Temer na construção do currículo escolar brasileiro. O presidente prossegue, enfatizando que:

> [...] nós todos sabemos que, há um bom tempo, o mundo está de olho no Brasil. Os investidores acompanham, com grande interesse, as mudanças no nosso país. Havendo condições adequadas e nós vamos produzi-las, a resposta será rápida, pois é grande a quantidade de recursos disponíveis no mercado internacional e até internamente, e ainda maior as potencialidades no nosso País. E com base no diálogo, nós adotaremos políticas adequadas para incentivar a indústria, o comércio, os serviços e os trabalhadores. (Brasil, 2016, s.p.)

Logo, esse trecho evidencia a preocupação em atender às expectativas do mercado internacional, ressaltando o olhar dos investidores estrangeiros sobre o Brasil e a necessidade de criar “condições adequadas” para atrair recursos externos. Essa ênfase no alinhamento às demandas globais não é um elemento isolado: como discute Laval (2019), a influência de organismos internacionais, em especial a OCDE, tem moldado políticas educacionais em diversos países, reforçando a lógica da eficiência e da competitividade econômica como parâmetros centrais.

Nesse mesmo sentido, Catelli Júnior (2019) observa que a educação brasileira vem sendo estruturada em torno de avaliações em larga escala, que funcionam como instrumentos de controle e de padronização curricular, reforçando o vínculo entre política educacional e interesses econômicos. Dessa forma, o discurso presidencial dialoga diretamente com esse cenário mais amplo, em que a educação é compreendida não como espaço de emancipação crítica, mas como dispositivo de inserção do país em circuitos internacionais de competitividade e eficiência.

Nesse sentido, cabe mobilizar a discussão proposta por Ball (1992), para quem as políticas educacionais não são neutras, mas construídas em diferentes contextos, sendo o contexto de influência aquele em que determinados grupos, como organismos internacionais, movimentos privados e agentes governamentais, disputam a definição das finalidades da educação. Ao associar esse quadro analítico ao discurso de Temer (Brasil, 2016), percebe-se que a ênfase na "democracia da eficiência" e na atração de investidores externos reflete justamente na clara intenção a abertura para a influência de setores econômicos e internacionais sobre o desenho das políticas nacionais.

Laval (2019) já apontava como a OCDE exerce papel central nesse processo, ao promover uma agenda de padronização global, enquanto Catelli Júnior (2019) demonstra que, no caso brasileiro, essa lógica se materializa na centralidade das avaliações em larga escala. Dessa forma, a BNCC pode ser compreendida como produto de um contexto em que interesses políticos e econômicos se entrelaçam, reforçando um modelo educacional orientado mais pela lógica da eficiência e do controle do que pela formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Em pronunciamento oficial o ministro da Educação do governo Temer, Mendonça Filho[6], após a homologação da BNCC, pertinente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, inicia sua fala afirmando ser aquele

> [...] um dia histórico para a educação do nosso país. O Brasil terá, a partir de agora, sua primeira Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com isso, nos alinhamos aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. A Base Nacional estabelece um conjunto de conhecimentos essenciais e indispensáveis às crianças e aos jovens em cada etapa da Educação Básica. Isso significa que o aluno do Piauí terá acesso ao mesmo aprendizado que o aluno de São Paulo, do Rio Grande do Sul, do Amazonas ou de Pernambuco. A Base é um grande passo para diminuir as desigualdades educacionais no Brasil e promover a qualidade das aprendizagens. (Mendonça Filho, Brasil, 2017, s.p.)

[6] Transcrito a partir de material audiovisual institucional e publicado no portal do Ministério da Educação (MEC), por ocasião da homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 20 de dezembro de 2017.

Fica explícita a intenção de padronizar e homogeneizar os conhecimentos escolares sob o argumento de reduzir desigualdades sociais. Entretanto, tal justificativa se apresenta de forma contraditória, uma vez que a padronização tende a desconsiderar as especificidades regionais e culturais da realidade educacional brasileira (Brazão, 2018; Costa, 2021). Ainda assim, a discussão sobre a definição de direitos de aprendizagem comuns no território nacional configura-se como um campo de intensas disputas no debate educacional contemporâneo.

Como apontam Pereira e Moraes (2025), há um tensionamento entre a necessidade de assegurar a equidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto mínimo de saberes essenciais e o risco de uma uniformização curricular que desconsidere a pluralidade de contextos e experiências formativas. Desse modo, entendemos que a construção de uma base comum, embora necessária para garantir direitos similares de aprendizagem de determinados conteúdos a serem partilhados coletivamente, tal base deve ser acompanhada de mecanismos que valorizem a diversidade e promovam a autonomia pedagógica das escolas e dos docentes.

Ao afirmar que o Brasil deveria "alinhar-se aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo" (Brasil, 2017, s.p.), Mendonça Filho expressa uma concepção de educação subordinada a padrões internacionais de desempenho e produtividade. Tal discurso, como apontam Pina e Gama (2020), revela a influência de um paradigma tecnicista (Moreno, 2016) e gerencialista que reduz a função social da escola à formação de capital humano, deslocando o foco da formação integral para a adequação às demandas do mercado global.

Essa lógica está em consonância com as críticas de Laval (2019) ao denunciar o avanço de uma racionalidade neoliberal na educação, na qual o "alinhamento" às políticas globais de eficiência e competitividade serve para legitimar processos de padronização curricular e controle dos resultados escolares. Desse modo, o discurso do ministro não se limita a um gesto político, mas reflete uma concepção hegemônica de educação voltada para a inserção econômica, e não para a emancipação humana.

Essa concepção de alinhamento internacional se materializa na própria formulação da BNCC, que adota referenciais e metodologias de avaliação inspiradas em modelos externos, como as diretrizes da OCDE. Tal movimento, como destacam Pina e Gama (2020), representa a consolidação de uma política educacional orientada pela lógica da performatividade e pela regulação dos resultados, deslocando o currículo de um espaço de construção coletiva para um instrumento de controle e comparação.

Assim, a BNCC reforça um projeto educativo centrado na eficiência, na mensuração de competências e na competitividade global, em detrimento da valorização das diversidades

regionais, culturais e epistemológicas do país. A perspectiva defendida por Laval (2019) ajuda a compreender que esse processo não é neutro, mas reflete a penetração de uma racionalidade neoliberal que transforma a educação em mercadoria e o estudante em capital humano.

Ao afirmar que "[...] a Base é um grande passo para diminuir as desigualdades educacionais no Brasil e promover a qualidade das aprendizagens" (Brasil, 2017, s.p.), o discurso de Mendonça Filho atribui à BNCC um caráter quase redentor, como se sua implementação fosse capaz, por si só, de solucionar os problemas estruturais da educação brasileira. Essa concepção tecnicista e simplificadora do processo educativo é algo que Ball (2010) já problematizava ao discutir como as políticas educacionais atuam por meio de discursos de solução, deslocando a atenção das condições sociais e históricas para instrumentos de gestão e controle.

Nesse sentido, a BNCC é apresentada como uma política neutra e racional, quando, na realidade, constitui um campo de disputas simbólicas e ideológicas que define o que deve ser ensinado e aprendido. Assim, a lógica que sustenta o discurso ministerial reforça a ideia de que a melhoria da educação depende da padronização curricular e da mensuração de resultados, ocultando as desigualdades estruturais e as contradições do próprio sistema educacional.

No caso específico do ensino de História, essa racionalidade política se materializa na reprodução de uma lógica eurocêntrica, que tende a privilegiar determinadas narrativas e temporalidades em detrimento de outras. Como apontam Ribeiro (2018) e Pereira e Moraes (2025), a padronização curricular expressa na BNCC reforça a centralidade de epistemologias eurocêntricas e ocidentais, dificultando o reconhecimento de perspectivas decoloniais e pluriepistêmicas no espaço escolar. Desse modo, o discurso de modernização e qualidade associado à BNCC contribui, paradoxalmente, para consolidar uma hierarquização dos saberes e das culturas, reafirmando um projeto de conhecimento alinhado aos padrões hegemônicos globais e desconsiderando as especificidades históricas, culturais e regionais da educação brasileira.

Ainda no pronunciamento oficial, o ministro segue enfatizando que:

> [...] as redes de ensino, as escolas públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração de seus currículos. Isso vai impactar na formação de professores, nos recursos didáticos e nas avaliações.
> A Base Curricular, inovadora, democrática e plural, está sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero, mas respeitando as diferenças e os direitos humanos. O documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação após três anos de discussão, conduzida pelo Ministério da Educação com educadores, especialistas e com a sociedade em geral, um

> amplo debate que contou com 12 milhões de contribuições. (Brasil, 2017, s.p.)

Embora o discurso aponte para uma suposta construção democrática da BNCC, o processo foi marcado por tensões políticas e interesses distintos, revelando mais um alinhamento a demandas de controle e avaliação em larga escala do que um movimento efetivamente participativo (Catelli Júnior, 2019). Nesse sentido, o pronunciamento também antecipa a Reforma do Ensino Médio, reafirmando um projeto educacional orientado pela lógica da eficiência e da qualidade entendida em termos de desempenho mensurável.

Apesar de alegar uma participação democrática na construção do documento, o processo de consulta pública da BNCC, realizado por meio do portal do Ministério da Educação (MEC) entre 16 de setembro de 2015 e 13 de março de 2016, foi apresentado como uma estratégia de participação democrática, mas revela limites significativos quando analisado à luz da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992).

Conforme apontam Triches e Aranda (2018), o acesso ao portal exigia cadastro prévio e organizava a participação em três categorias: indivíduos, organizações e redes, sendo que os professores poderiam contribuir tanto individualmente quanto por meio das redes, que incluíam escolas e coletivos educacionais. Todavia, a adesão nessa última categoria foi reduzida: apenas 45.049 escolas participaram do processo, número que corresponde a aproximadamente um quarto do total de escolas existentes no país, e, no campo das Ciências Humanas, as contribuições representaram cerca de 21,25% do total.

As autoras indicam que essa baixa participação pode ser atribuída tanto ao curto período destinado às contribuições quanto à dificuldade de compreensão do teor da proposta curricular, o que ajuda a explicar o fato de menos de 4% das contribuições na etapa da Educação Básica terem sido realizadas por professores e demais categorias diretamente envolvidas com o trabalho pedagógico (Triches; Aranda, 2018, p. 7–9). Sob a ótica de Ball (1992), esse cenário pode ser compreendido como expressão do contexto de influência, no qual determinados atores e discursos são legitimados como portadores de autoridade para definir os rumos da política, enquanto outros, como os professores da Educação Básica, têm sua participação limitada ou mediada por dispositivos técnicos e temporais. Assim, a consulta pública, embora formalmente aberta, operou de modo a produzir uma participação controlada, reforçando assimetrias de poder na formulação da BNCC e evidenciando que o processo decisório esteve mais alinhado a interesses e agendas previamente estabelecidas.

Fica clara a intenção de que a BNCC exerça influência direta sobre o cotidiano escolar. Tal política, portanto, não se limita a um documento prescritivo, mas se configura como um

instrumento de regulação (Sacristán, 2013) que atravessa diferentes dimensões do trabalho educativo. Conforme destacam Carvalho e Carvalho (2022), a presença da BNCC se manifesta de modo incisivo na produção e seleção dos materiais didáticos, que passam a se alinhar às competências e habilidades estabelecidas pelo documento, tornando-se meios de difusão de suas diretrizes.

Além disso, a formação docente também é diretamente afetada, uma vez que as políticas de formação inicial e continuada passam a ser orientadas pelos referenciais da Base, conforme discute Carmo (2021). Esse alinhamento contribui para consolidar um modelo de professor voltado ao cumprimento de competências padronizadas, em detrimento da autonomia pedagógica e da reflexão crítica sobre o ensino. Do mesmo modo, o impacto da BNCC nas avaliações é perceptível nas políticas de avaliação em larga escala, que passam a se constituir como mecanismos de controle dos resultados esperados, conforme argumenta Catelli Júnior (2020). Dessa forma, a BNCC atua de maneira intrínseca, incidindo sobre múltiplas esferas da prática educativa e contribuindo para a redefinição das relações entre currículo, formação docente e avaliação no contexto educacional brasileiro.

Entretanto, Ball (2010) apresenta um contraponto importante ao destacar que as políticas educacionais não seguem um percurso linear, mas sim um modelo cíclico e dinâmico. Vale ressaltar que tais políticas são constantemente reinterpretadas e (re)encenadas pelos sujeitos que as vivenciam no contexto escolar, o que significa que elas não apenas alteram o cotidiano das escolas, mas também são transformadas por ele. Assim, ainda que o currículo prescrito assuma um caráter regulador e normativo, ele não se restringe ao documento escrito. O currículo é um processo vivo, que perpassa todas as esferas da escola, sendo continuamente (re)significado nas práticas docentes e nas interações cotidianas. Dessa forma, os professores assumem papel central na materialização das políticas, pois são eles que interpretam, adaptam e reconstroem as orientações curriculares em diálogo com suas realidades e com as especificidades concretas de seus alunos.

O ministro finaliza o discurso dizendo:

> Para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula, o MEC será parceiro permanente dos estados e municípios, das redes de ensino e dos professores.
> Nossos agradecimentos a todos que contribuíram no processo de construção da Base. Ao homologar a Base, reafirmamos o compromisso do governo Temer com a educação.
> A BNCC se soma a outras mudanças que empreendemos no Ministério da Educação, como as políticas nacionais de alfabetização, de formação de professores, as escolas em tempo integral, o novo FIES e a reforma do Ensino Médio. Estamos entregando ao Brasil um conjunto de medidas que serão os pilares para um verdadeiro salto de qualidade do ensino no país,

> condição essencial para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Obrigado e boa noite. (Brasil, 2017, s.p.)

Ao afirmar que a Base Nacional seria "[...] inovadora, democrática e plural" e que foi entregue "sem ideologia de gênero, mas respeitando as diferenças e os direitos humanos", o então ministro Mendonça Filho (Brasil, 2017, s.p.) mobiliza um discurso que aparenta neutralidade, mas que, na verdade, revela uma forte carga ideológica. A negação da chamada "ideologia de gênero" insere-se em um contexto de disputas morais e políticas em torno da educação brasileira, em que determinados grupos conservadores buscaram restringir o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, associando-o a uma ameaça aos valores tradicionais.

Essa postura, sob o pretexto de garantir uma formação neutra, reafirma uma lógica eurocêntrica e colonial, na medida em que sustenta uma visão homogênea e universal de sujeito, desconsiderando as múltiplas identidades, corporeidades e experiências que compõem a realidade brasileira. Como apontam autores de perspectiva decolonial, o apagamento das discussões sobre gênero e raça nas políticas educacionais é uma forma de manutenção das hierarquias históricas herdadas do colonialismo, que definem o que pode, ou não, ser reconhecido como conhecimento legítimo (Quijano, 2005; Walsh, 2013).

Dessa forma, o discurso de "pluralidade" e "respeito às diferenças" é contraditório, pois ao mesmo tempo em que proclama a diversidade, impõe um modelo normativo de currículo que marginaliza saberes e experiências subalternizadas. A BNCC, nesse sentido, reflete mais um alinhamento a padrões hegemônicos de conhecimento, eurocêntricos, masculinos e heteronormativos, do que uma real abertura à pluralidade epistemológica que marca a sociedade brasileira. Essa configuração remete ao debate estabelecido por Ball (1992) sobre o contexto de influência, no qual diferentes grupos e atores sociais disputam o significado das políticas educacionais. Nessa arena, as políticas são construídas em meio a negociações e disputas de poder, produzindo documentos que, mais do que responder às demandas pedagógicas, refletem correlações de forças e interesses externos ao campo educacional. Cabe ressaltar que essa correlação de forças é extremamente desigual, especialmente por se manifestar em uma estrutura capitalista.

Assim, a formulação de políticas como a BNCC não pode ser compreendida apenas como um processo técnico ou neutro. Estas formulações são resultado de um embate político-ideológico que envolve organismos internacionais, agentes econômicos, gestores públicos e setores da sociedade civil. Nesse sentido, o documento curricular emerge como produto de uma rede complexa de influências, marcada pela busca de legitimação e pela tentativa de controle sobre o que deve ser ensinado nas escolas. No entanto, como o próprio Ball (2010)

enfatiza, as políticas não se esgotam em sua formulação: ao chegarem ao contexto da prática, são reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos escolares, especialmente pelos professores, que lhes conferem novos sentidos a partir de suas experiências, valores e condições concretas de trabalho.

3.1. A BNCC E A ÁREA DE HISTÓRIA

O processo de construção da BNCC na área de História foi marcado por intensas disputas políticas, epistemológicas e ideológicas, refletindo diferentes concepções de educação e de sociedade. Iniciada em 2015, durante o governo Dilma Rousseff, a elaboração da primeira versão da BNCC de História buscou atender ao que previam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, ao propor a definição de direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes brasileiros.

Nessa fase, o texto foi produzido por um grupo de especialistas de diferentes universidades e apresentava uma proposta inovadora ao romper com a cronologia eurocêntrica tradicional, dando centralidade às contribuições dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na formação do país. No entanto, após o *impeachment* de 2016 e a consequente reorientação política do Estado, o documento passou por uma reconfiguração significativa, sofrendo interferências de grupos empresariais e conservadores que passaram a exercer forte influência sobre o Ministério da Educação. Assim, as versões posteriores da BNCC foram sendo modificadas de modo a restabelecer o formato linear e ocidentalizado da narrativa histórica, representando um retrocesso em relação à tentativa inicial de desconstruir o modelo eurocêntrico dominante (Cerri; Costa, 2021).

O contexto de influência que culminou na formulação da BNCC não pode ser compreendido sem considerar a atuação de grupos e instituições vinculadas ao setor privado e à gestão empresarial da educação, como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Fundado em 2013 e composto por fundações privadas, empresários, gestores públicos e organizações não governamentais, como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho (Cerri; Costa, 2021), passou a exercer forte influência sobre o Ministério da Educação e os processos de elaboração da BNCC.

Sob o discurso de garantir "direitos de aprendizagem comuns" e reduzir desigualdades, o Movimento defendeu um currículo padronizado, mensurável e orientado por competências, o que levou à consolidação de um patamar minimalista da educação (Shiroma; Evangelista, 2019). Esse patamar representa a redução da formação humana a um conjunto de habilidades básicas e instrumentais, desvinculadas de uma perspectiva crítica e emancipatória, limitando o papel da escola à preparação do aluno para o mercado de trabalho. Assim, o MBNC expressa

o avanço da racionalidade neoliberal na educação brasileira, em que o conhecimento é tratado como mercadoria e o currículo como ferramenta de gestão e controle, deslocando o foco da formação integral para o cumprimento de metas e índices de desempenho(Laval, 2019).

Os caminhos que levaram a construção da BNCC tomaram novos rumos, especialmente após 2016, e passou a se alinhar à lógica empresarial, orientada por fundações e institutos privados que, sob o discurso da modernização e da eficiência, buscaram adequar a educação brasileira às demandas do mercado e às métricas globais de desempenho (Pina; Gama, 2020). Essa racionalidade neoliberal, ao subordinar o currículo à produtividade e às competências mensuráveis, reforça um projeto pedagógico eurocêntrico, centrado em epistemologias hegemônicas e na formação de sujeitos adaptáveis, e não críticos (Quijano, 2005; Walsh, 2013).

Nesse contexto, a rejeição à primeira versão da BNCC de História para o Ensino Fundamental, conforme analisam Cerri e Costa (2021), revela a resistência a uma tentativa de ruptura com o cânone tradicional, uma vez que essa proposta inicial desestabilizava os interesses neoliberais ao valorizar perspectivas decoloniais e pluriepistêmicas. Assim, o repúdio a essa versão não decorreu apenas de divergências metodológicas, mas expressou o incômodo de setores conservadores e empresariais diante de um currículo que questionava a hierarquia dos saberes legitimados e ameaçava a hegemonia eurocêntrica e mercadológica que sustenta as políticas educacionais contemporâneas.

A elaboração do currículo da área de História configurou-se como um dos momentos mais conflituosos e reveladores do processo de formulação curricular no Brasil. O percurso de construção desse documento expôs tensões profundas entre diferentes concepções de ensino de História, evidenciando a luta por hegemonia na definição do conhecimento escolar legítimo (Cerri; Costa 2021).

Na primeira versão da BNCC, produzida ainda sob o governo Dilma Rousseff, a área de História representava uma ruptura significativa com a tradição eurocêntrica do ensino histórico, ao propor a valorização das experiências formativas da sociedade brasileira e o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados, com maior ênfase nos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, mulheres e grupos populares. Essa proposta deslocava o foco do currículo da história ocidental para narrativas plurais e descentralizadas, aproximando-se de perspectivas decoloniais e interculturais.

Entretanto, essa versão provocou forte reação de setores conservadores e de grupos vinculados ao pensamento histórico tradicional, que a acusaram de promover “revisionismo ideológico” e de romper com a linearidade cronológica clássica. Cerri e Costa (2021)

argumentam que a resistência à primeira versão do documento não foi apenas de ordem técnica, mas profundamente política, pois envolveu a disputa por quais memórias, identidades e narrativas deveriam compor o cânone da história escolar.

Após o *impeachment* de 2016 e as mudanças no Ministério da Educação, o documento foi reconfigurado sob uma lógica de conciliação e contenção das inovações. A nova versão da BNCC retomou a cronologia tradicional e recolocou a Europa como eixo estruturante da narrativa histórica, o que, para os autores (Cerri; Costa, 2021), simboliza um processo de "defenestração", isto é, o descarte abrupto de um projeto curricular comprometido com a diversidade e a justiça cognitiva.

Essa disputa política e epistemológica da BNCC de História revela a penetração da racionalidade neoliberal e conservadora na formulação das políticas curriculares. O discurso de neutralidade e tecnicidade utilizado para legitimar o novo documento encobre o que Cerri e Costa (2021) identificam como uma tentativa de restaurar o controle ideológico sobre o ensino de História, alinhando-o a valores nacionais e identitários excludentes.

A resistência à primeira versão do documento não partiu apenas de grupos políticos conservadores ou de setores empresariais, mas também de parte significativa dos próprios profissionais da área acadêmica, que se posicionaram contrariamente à proposta elaborada pelo grupo de especialistas responsável pela primeira versão do documento. Ainda segundo a análise de Cerri e Costa (2021), é possível constatar que muitos historiadores manifestaram rejeição à estrutura inovadora dessa proposta. Essa resistência, embora apresentada sob o discurso da defesa da "rigorosidade disciplinar" e da "manutenção da cientificidade da História", acabou por se alinhar, de maneira consciente ou não, às instâncias neoliberais e conservadoras que pressionavam por um currículo mais homogêneo e regulador.

Entre as críticas dirigidas ao ensino de História na primeira versão da BNCC, se refere ao fato de que o documento apresentava um suposto "brasilcentrismo", ou seja, uma ênfase excessiva na história nacional em detrimento das narrativas clássicas da história europeia. Todavia, essa discussão vai muito além dessa acusação. Não se trata aqui de uma defesa estrita da primeira versão, mas de uma constatação: o processo de debate revelou a ausência de diálogo efetivo e de consensos sobre o papel formativo da Educação Básica e do próprio ensino de História.

Como destacam Cerri e Costa (2021), o que predominou nesse embate foi a disputa entre grupos e campos de poder que, em grande parte, ignoraram a dimensão pedagógica da aprendizagem histórica do sujeito. Em vez de uma articulação consistente entre currículo e ensino de História, prevaleceu uma discussão centrada na defesa de territórios disciplinares e

na manutenção de conteúdos tradicionais. Portanto, há um equívoco recorrente no modo como parte da elite acadêmica aborda as discussões curriculares: a preocupação volta-se mais para a seleção e preservação de conteúdos do que para o desenvolvimento de competências históricas nos estudantes (Aguiar, 2020; Brazão, 2018). Essa postura evidencia uma visão fragmentada e conteudista do ensino, que reduz o currículo a uma lista de tópicos a serem transmitidos, desconsiderando os processos de construção da consciência histórica.

Muitos profissionais da área compreenderam a exclusão ou a redução de determinados eixos, como História Antiga e Medieval, como uma ameaça à existência dessas áreas, revelando uma confusão entre o campo da pesquisa acadêmica e o campo do ensino escolar (Ribeiro, 2018). O que se ensina na Educação Básica não deve ser uma simples transposição do que é produzido na universidade, mas um conhecimento historicamente orientado para o desenvolvimento da reflexão, da empatia e da análise crítica do tempo e dos fatos históricos. Dessa forma, os debates em torno da primeira versão da BNCC de História demonstram que as disputas não estavam verdadeiramente centradas na formação da cognição histórica (Aguiar, 2020; Klaus Bergmann, 1989), mas na preservação de fronteiras disciplinares e de posições de poder dentro do campo acadêmico.

Ao criticar a abertura epistemológica e o caráter multicultural da primeira versão, esses profissionais contribuíram para legitimar o retorno a uma concepção de ensino de História pautada na ordem, na neutralidade e na padronização, valores historicamente associados à racionalidade técnica e à gestão empresarial da educação (Freitas, 2018; Pina, 2018). Essa confluência entre setores acadêmicos e a elite política neoliberal demonstra que as disputas curriculares não se limitam a divergências pedagógicas, mas expressam embates ideológicos mais amplos sobre os sentidos da educação, do conhecimento e da formação humana.

O esforço de determinados grupos em manter o controle sobre o que deve ser ensinado, revela a preservação da hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica e excludente. Nesse sentido, o currículo atua como um instrumento de seleção cultural, reproduzindo hierarquias sociais e intelectuais. Silva (1999) reforça essa perspectiva ao compreender o currículo como um artefato social e cultural que produz identidades, valores e representações de mundo.

Assim, a disputa pela definição da BNCC de História não se limita à escolha de conteúdos, mas expressa um embate mais profundo sobre o tipo de sujeito e de sociedade que se deseja formar. Ao privilegiar determinados saberes em detrimento de outros, o currículo se torna uma tecnologia de poder, moldando a memória coletiva e os modos de compreensão histórica dos estudantes. Esse cenário pode ser compreendido, dentro do contexto de

influência proposto por Ball (1992), como um espaço no qual múltiplos atores e instituições disputam a definição dos problemas educacionais e a formulação das respostas políticas a eles. Nesse contexto, a atuação de certos grupos de historiadores e especialistas acabou por se entrelaçar às vozes de setores empresariais e políticos interessados em manter o controle sobre os rumos da política educacional brasileira.

Dessa forma, o discurso de defesa da "qualidade" e da "neutralidade científica" operou como um mecanismo de legitimação simbólica para o retorno a um currículo prescritivo e conteudista, reforçando a hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica e excludente. Como ressalta Ball (2010), as políticas curriculares não são simplesmente impostas, mas negociadas e reinterpretadas em arenas discursivas complexas, nas quais os agentes produzem sentidos que se alinham ou resistem a determinados projetos de poder.

No caso do ensino de História, o que se observou foi a formação de uma aliança discursiva, ainda que heterogênea, entre setores acadêmicos e elites políticas neoliberais, convergindo para a produção de um documento que reduz a pluralidade epistemológica em nome da padronização e da gestão por resultados. Essa aliança, embora nem sempre tenha sido consciente ou deliberada, revela como determinados segmentos da academia, ao se oporem à primeira versão do documento, acabaram por reforçar a lógica tecnicista e gerencial que orienta as políticas educacionais contemporâneas.

Esses grupos contribuíram, ainda que indiretamente, para legitimar um projeto curricular alinhado ao ideário neoliberal, centrado na mensuração, na eficiência e na responsabilização docente (Ball, 2010; Freitas, 2018). Desse modo, a resistência acadêmica à primeira versão da BNCC também evidenciou o modo como as disputas curriculares são atravessadas por interesses e racionalidades que extrapolam o campo educacional, refletindo as correlações de forças entre Estado, mercado e produção do conhecimento.

Assim, a BNCC deixa de ser um instrumento de democratização do conhecimento e passa a operar como uma tecnologia de regulação, controlando o que pode ou não ser ensinado e como deve ser ensinado. Essa condição reafirma o alerta de Ball (1992, 2010) de que as políticas curriculares são arenas de disputa, atravessadas por interesses econômicos, políticos e culturais, e não simples respostas às demandas pedagógicas. Nesse sentido, Cerri e Costa (2021) dialogam diretamente com as formulações teóricas de Lopes e Macedo (2011); que compreendem o currículo como um campo de produção de significados, no qual se travam disputas simbólicas pela legitimidade do conhecimento. Para essas autoras, o currículo não é um simples instrumento técnico de seleção e organização de conteúdos, mas um espaço político permeado por relações de poder, interesses e ideologias.

Desse modo, as alterações sofridas pelo componente curricular História na BNCC revelam não apenas um reposicionamento epistemológico, mas também um movimento de controle discursivo sobre o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas brasileiras, consequentemente influenciando no tipo de formação que os alunos estarão sujeitos. A retomada da narrativa eurocêntrica e o esvaziamento das perspectivas críticas e plurais demonstram que o currículo continua a funcionar como uma tecnologia de governo, que regula identidades e delimita fronteiras de pertencimento (Lopes; Macedo, 2011). Dessa forma, podemos afirmar que a BNCC, está longe de apresentar um consenso pedagógico, ela materializa um projeto de sociedade que se expressa na disputa pelos sentidos da história e da educação no Brasil.

3.1.2. O CONTEXTO ESTADUAL: O DCRB

Ao analisarmos o processo de construção o DCRB, torna-se indispensável compreender sua relação direta com o movimento nacional de reestruturação curricular impulsionado pela BNCC. Conforme discutem Cerri e Costa (2021), o processo de elaboração da BNCC foi marcado por intensas disputas ideológicas, envolvendo desde instituições empresariais até setores acadêmicos, configurando um verdadeiro campo de forças em torno da definição dos sentidos do currículo.

Nesse mesmo movimento de alinhamento às diretrizes nacionais, a Bahia iniciou a construção do DCRB em 2018, como documento orientador do currículo estadual. Conforme aponta Costa (2021), assim como aconteceu com a BNCC, o DCRB foi elaborado sob forte influência de fundações empresariais e de organismos internacionais, que financiaram parte das ações de formação e assessoramento técnico. Instituições como a Fundação Lemann, o Instituto Natura e o Movimento pela Base tiveram papel ativo na consultoria e na difusão de metodologias associadas à BNCC, inserindo o DCRB em um circuito global de políticas educacionais voltadas para a gestão por resultados e para o controle do trabalho docente.

A autora ressalta que o discurso de inovação e modernização presente no documento baiano camufla um projeto de racionalização da educação, no qual o conhecimento é reduzido a competências e habilidades mensuráveis, deslocando o foco do processo educativo para o desempenho e para os índices de produtividade.

Essa configuração se articula ao contexto de influência proposto por Ball (1992; 2001), em que diferentes atores estatais, privados e internacionais disputam os significados das políticas educacionais, definindo agendas e prioridades que ultrapassam o âmbito pedagógico. Também como na BNCC, o DCRB foi gestado em um ambiente de forte pressão política e econômica, no qual a participação de setores privados na formulação de políticas públicas se

naturaliza sob o argumento da “eficiência” e da “qualidade”. Essa lógica, conforme discute Ball (2001), caracteriza o que ele chama de performatividade, isto é, a tendência de submeter as práticas educacionais a indicadores e métricas que definem o valor da aprendizagem e do trabalho docente com base em critérios empresariais.

A pesquisa de Elenita Barbosa Souza Almeida (2022) reforça esse entendimento ao analisar os discursos produzidos durante o processo de atuação da BNCC na Bahia, com foco na área do Ensino Religioso. A autora demonstra como o discurso oficial em torno da BNCC foi permeado por uma retórica de neutralidade e universalidade que, na prática, serviu para silenciar a diversidade cultural, religiosa e epistemológica do contexto baiano. Ao investigar o percurso de construção do documento, Almeida revela que o DCRB reproduz, em parte, esse mesmo discurso de homogeneização, assumindo um caráter prescritivo e tecnicista que restringe a autonomia das escolas e dos professores.

Nesse sentido, a leitura conjunta de Cerri e Costa (2021), Costa (2021) e Almeida (2022) permite compreender que o DCRB não pode ser entendido apenas como uma adaptação local da BNCC, mas como um produto das disputas que atravessam o campo curricular contemporâneo. Se, de um lado, busca-se alinhar o currículo baiano aos parâmetros nacionais e globais de qualidade, de outro, essa aproximação implica a incorporação de uma racionalidade neoliberal que redefine o papel do Estado, da escola e do professor. Assim, o DCRB se insere em um movimento de contextualização das políticas curriculares, no qual as diretrizes nacionais são reinterpretadas, ressignificadas e atuadas de acordo com os interesses e correlações de força locais, mas mantendo a marca da influência empresarial e da lógica performativa já presente no currículo nacional.

No campo específico da História, essas influências se tornam ainda mais visíveis. A partir da análise das orientações do DCRB, observa-se uma aproximação direta com a estrutura e os pressupostos epistemológicos da BNCC, reproduzindo, em grande medida, a lógica de uma história linear, factual e cronológica, centrada em narrativas eurocêntricas. Esse alinhamento não é casual, visto que, reflete o que Cerri e Costa (2021) denominam como um movimento de centralização curricular, no qual as disputas teóricas e pedagógicas são substituídas por consensos artificiais construídos sob a lógica da neutralidade e da eficiência. Tal tendência reforça uma visão conteudista do ensino de História, na qual a dimensão crítica e formativa do conhecimento histórico é minimizada em favor de um modelo de aprendizagem voltado para a mensuração de resultados e para a adequação a padrões externos de qualidade.

Costa (2021) evidencia que, ao ser elaborado em consonância com as políticas nacionais, o DCRB incorporou as diretrizes do chamado “padrão de competência”, um modelo

de ensino que, embora prometa democratizar o acesso ao conhecimento, no que tange a área de História, tende a reduzir a complexidade do saber histórico a descritores avaliativos. Essa perspectiva, como aponta Ball (2001), é típica das políticas educacionais orientadas pela performatividade, nas quais o valor da prática docente passa a ser medido pela capacidade de cumprir metas e índices, em detrimento da formação integral do sujeito. No caso da História, isso significa deslocar o foco da compreensão crítica do passado e da construção da consciência histórica, para a memorização e a aplicação de conteúdos padronizados.

Essa lógica acaba por perpetuar uma visão eurocêntrica e monocultural do conhecimento histórico, silenciando saberes locais, afro-brasileiros e indígenas, cuja inserção nos currículos permanece restrita a um caráter ilustrativo ou complementar. Nesse ponto, as contribuições de Almeida (2022) são fundamentais, pois a autora demonstra como o discurso de neutralidade da BNCC e, por extensão, do DCRB, mascara relações de poder e exclusão epistêmica, legitimando uma visão única de conhecimento. Assim, tanto na BNCC quanto no DCRB, a história ensinada continua a reproduzir hierarquias de saberes, legitimando uma identidade nacional única em detrimento da diversidade cultural brasileira.

Dessa forma, a área de História dentro do DCRB ilustra com clareza o modo como as políticas curriculares, mesmo quando formuladas sob o discurso da pluralidade e da equidade, podem operar como instrumentos de controle simbólico. O que está em jogo, como lembram Cerri e Costa (2021), não é apenas o que ensinar, mas quem define o que deve ser ensinado e a partir de quais perspectivas epistemológicas.

Assim, compreender o DCRB implica reconhecer as relações de poder que o constituem e os efeitos que produz na prática docente e na formação dos sujeitos históricos, revelando que o currículo é sempre um campo de disputa política, epistemológica e cultural no qual se decide, em última instância, quais histórias merecem ser contadas e legitimadas na escola.

3.1.2.1. ECOS DO DISCURSO DE RUI COSTA

O discurso do governador da Bahia, Rui Costa, proferido em 1º de fevereiro de 2018, na sessão solene de abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA), constitui um exemplo representativo do modo como as políticas educacionais são discursivamente moldadas no contexto de influência (Ball, 1992). Nessa arena, distintos atores políticos e econômicos produzem sentidos hegemônicos sobre o papel da educação, ancorando-a na promessa de desenvolvimento social e progresso econômico. Ao afirmar que

> [...] é indispensável para uma sociedade que deseja dar saltos decisivos e qualitativos rumo a outro patamar de desenvolvimento social, político e

> econômico. Eu realmente acredito que a educação, o esporte, a arte e a cultura juntos são os verdadeiros transformadores da vida humana (Costa, 2018, 39min–40min17s).

Rui Costa insere-se nesse discurso que associa a educação à mobilidade social e à transformação individual, reproduzindo a noção meritocrática que, segundo Laval (2019), é característica da racionalidade neoliberal. Essa racionalidade se expressa de modo mais explícito quando o governador destaca o programa Primeiro Emprego como um dos pilares de sua política educacional, ao afirmar:

> Lançamos o programa Primeiro Emprego [...] hoje, temos 4.300 jovens trabalhando com carteira assinada [...] Além de dar oportunidade de emprego, esse programa tem dois outros objetivos: reduzir drasticamente a evasão escolar e melhorar o desempenho dos nossos jovens (Costa, 2018, 44min–46min).

A fala reforça a centralidade do trabalho e da empregabilidade como finalidade da educação, deslocando o foco da formação crítica e cidadã para a formação de um sujeito produtivo, ajustado ao mercado. Como aponta Laval (2019), a escola contemporânea tem sido levada a funcionar como "empresa de si", convertendo o aprendizado em investimento econômico e o aluno em capital humano. Assim, a política educacional é apresentada não apenas como política social, mas também como instrumento de gestão da pobreza e de regulação social, o que dialoga com a crítica de Cerri e Costa (2021) sobre o papel funcionalista da educação na manutenção da ordem social.

O discurso também revela um deslocamento simbólico importante, ao defender que a educação e a cultura podem substituir políticas de repressão e encarceramento. Segundo Rui Costa, "a minha fé na música e na educação é que ela é transformadora. Ela é mais eficiente para a segurança pública do que a compra de armamento ou a construção de presídios" (Costa, 2018, 55min–56min). Essa passagem, embora aparente valorizar uma visão humanizadora da educação, reforça, paradoxalmente, o uso político da escola como mecanismo de controle social, de pacificação e resolução dos conflitos urbanos.

Ball (2010) discute a performatividade discursiva das políticas públicas, como a produção de um discurso legitimador que mascara desigualdades estruturais. Assim, ainda que o governador se aproprie da retórica da transformação e da inclusão, o discurso reitera a função da escola como instrumento de governabilidade, convergindo, de forma indireta, com a racionalidade neoliberal que condiciona o direito à educação com a lógica da eficiência e do resultado. Essa perspectiva, como analisam Cerri e Costa (2021), esteve no cerne do debate

sobre a BNCC de História, em que a noção de "qualidade" foi diretamente subordinada, por discursos neoliberais e eurocêntricos, à lógica da gestão de resultados.

Ao observar o discurso de Rui Costa em 2018, nota-se que sua retórica sobre a educação baiana antecipa os princípios que orientariam a elaboração do DCRB, documento este alinhado à BNCC. Quando o governador defende a ideia de que "é indispensável para uma sociedade que deseja dar saltos qualitativos rumo a outro patamar de desenvolvimento social, político e econômico", ele expressa a visão de educação como alavanca de produtividade e de modernização, aproximando-se da lógica empresarial e meritocrática de gestão pública. A defesa da "educação transformadora" feita por Rui Costa, embora envolta em uma retórica progressista, acaba sendo atravessada por uma concepção instrumental da escola.

A formulação do DCRB emerge, assim, em um contexto de influência (Ball, 1992) permeado por atores políticos, empresariais e organismos multilaterais que projetam na educação uma função estratégica para o desenvolvimento econômico. Ao replicar as diretrizes da BNCC, o documento baiano incorporou o patamar minimalista da educação (Pina, 2018), enfatizando competências e habilidades padronizadas e enfraquecendo o papel crítico e social do ensino de História.

Essa padronização reforça a lógica eurocêntrica denunciada por Quijano (2005) e Walsh (2009), que identificam na colonialidade do saber o mecanismo de reprodução das hierarquias culturais e epistemológicas que sustentam o capitalismo global. Assim, ao vincular o "avanço educacional" ao alinhamento com modelos internacionais de sucesso, a política baiana reforça uma forma de dependência epistêmica e cultural, em vez de promover a valorização das epistemologias locais e afro-diaspóricas.

É importante destacar que, conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares não se reduzem a textos prescritivos, mas constituem campos de disputa e interpretação. Nesse sentido, ainda que o DCRB reproduza a retórica da BNCC e do discurso governamental de Rui Costa, ele também se torna objeto de resistência e reinterpretação por parte dos professores e sujeitos escolares. Essa dimensão dinâmica confirma o caráter cíclico das políticas públicas apontado por Ball (2010), elas não apenas regulam o cotidiano, mas também são (re)significadas por ele. O desafio, portanto, consiste em reconhecer as contradições entre a promessa de equidade proclamada pelo discurso político e a permanência de uma estrutura curricular pautada na lógica de mercado e no eurocentrismo epistêmico.

Ao contrastar o discurso de Rui Costa (2018) com o pronunciamento de posse de Mendonça Filho (2017) como Ministro da Educação, observa-se uma convergência discursiva

que ultrapassa as fronteiras partidárias, revelando o quanto o campo educacional tem sido hegemonicamente capturado por uma lógica de regulação e performatividade (Ball, 2010). Ambos os discursos, ainda que partam de lugares políticos distintos, isto é, um ancorado na retórica social-desenvolvimentista e o outro na racionalidade empresarial, partilham a mesma compreensão instrumental da educação como via para a eficiência e a produtividade social.

Quando Mendonça Filho afirma que "a Base é um grande passo para diminuir as desigualdades educacionais no Brasil e promover a qualidade das aprendizagens" (Brasil, 2017), estabelece-se uma equivalência entre qualidade e padronização, deslocando o debate educacional para o campo da mensuração e do controle. Nesse sentido, tanto Rui Costa quanto Mendonça Filho veem na educação instrumento de eficiência e gestão de resultados, reafirmando o papel da escola na regulação das condutas sociais e na produção de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado e do Estado. Dessa forma, sob a alegação da redução de desigualdades, as políticas e os discursos reforçam uma concepção minimalista e utilitarista da educação em detrimento da formação crítica e emancipatória. Essa configuração, conforme aponta Laval (2019), expressa a manutenção da "razão neoliberal" no seio educativo, convertendo o conhecimento em capital e a aprendizagem em investimento.

O discurso político sobre a educação, seja na esfera federal ou estadual, demonstra a força do contexto de influência (Ball, 1992) na formação das políticas públicas. Este campo imerso em interesses econômicos, organismos internacionais e elites políticas se articulam para construir consensos em torno de uma educação regulada por padrões globais de qualidade. Assim, a aparente divergência retórica entre a educação transformadora de Rui Costa e a Base Comum de Mendonça Filho, apontam para um mesmo projeto civilizatório eurocentrado e neoliberal, que legitima a desigualdade por meio da promessa de mobilidade e mérito individual, deslocando o sentido público e social da escola para o âmbito da produtividade e da gestão de resultados.

O projeto educativo que se consolida no Brasil, especialmente após 2017, é marcado pela promessa de equidade e modernização, mas opera sob a lógica da regulação e do controle. A educação, nesse cenário, assume um caráter performativo (Ball, 2001; 2003) e eurocentrado, no qual a pluralidade epistemológica e a diversidade cultural são reduzidas a enunciados retóricos. Ao tensionar esses discursos, torna-se possível revelar que a disputa curricular não se dá apenas em torno dos conteúdos, mas sobre os sentidos da própria formação humana: entre uma escola voltada à reprodução do mercado e uma educação comprometida com a construção crítica da cidadania e da justiça social.

3.1.2.2. PPA 2016–2019: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E FINANCIAMENTO

O Plano Plurianual Participativo da Bahia (PPA) dos anos 2016-2019, elaborado para o governo de Rui Costa, é um documento que estabelece metas e objetivos a serem cumpridos no quadriênio. Em nossa análise, no que tange ao ramo da Educação, o plano, ao mesmo tempo em que expressa compromissos sociais com a educação pública, revela também a racionalidade gerencial e fiscal que orienta as políticas educacionais contemporâneas. De início, observa-se que o texto assume um discurso de valorização da educação como eixo central do desenvolvimento humano e econômico do Estado, afirmando que:

> A melhoria da qualidade e condição de vida está vinculada ao acesso à educação. É prioridade aprofundar o Pacto pela Educação, em parceria com a União, Municípios e a comunidade, além de resolver a questão do financiamento da educação. As principais metas e desafios são a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica (Bahia, 2015, p. 403).

Esse trecho evidencia o caráter humanista e desenvolvimentista atribuído à educação, mas, como destacam autores como Ball (1992; 2010) e Laval (2019), esse tipo de discurso, visível também no discurso da cerimônia de posse do governador estadual, tende a ser incorporado em políticas educacionais sob a lógica da eficiência, em que o valor da educação é mensurado por resultados e indicadores. Assim, ao mesmo tempo em que o PPA anuncia a formação integral e a valorização da diversidade, o documento se ancora em metas e pactos intergovernamentais que reforçam uma racionalidade neoliberal de gestão por resultados.

Outro ponto fundamental é a aproximação entre as diretrizes do PPA e a BNCC e o DCRB. O texto baiano destaca a necessidade de "[...] ampliar o acesso à educação de qualidade, com a valorização da diversidade, identidade e memória" (Bahia, 2015, p. 257), o que se articula às competências gerais da BNCC, mas também reflete o que Carniel (2021) discute sobre o processo de padronização curricular. Segundo o autor, a homogeneização curricular tende a desconsiderar as particularidades regionais e culturais, submetendo o ensino de História e, por extensão, toda a Educação Básica, a um modelo de conhecimento eurocentrado e regulado por políticas avaliativas.

Nesse sentido, é importante problematizar que, ao adotar a ideia de "pacto pela educação", o PPA aproxima-se do modelo de governança empresarial criticado por Ball (2010), no qual a eficiência e a produtividade são princípios que orientam o investimento público. Isso fica mais evidente quando o documento admite explicitamente suas limitações fiscais e a necessidade de parcerias com o setor privado:

> A sustentabilidade fiscal do Estado requer conciliar a necessidade de disponibilizar recursos para a implementação de suas políticas, respeitando a restrição orçamentária intertemporal imposta pelos limites de endividamento e de gasto com pessoal. Os recursos de origem orçamentária não são suficientes para financiar todos os investimentos necessários e as despesas de custeio, sendo preciso firmar parcerias estratégicas com o Governo Federal e, eventualmente, com parceiros privados" (Bahia, 2015, p. 621).

A análise desse excerto revela o paradoxo entre o discurso democrático participativo e a dependência de mecanismos de mercado para financiar políticas sociais, abrindo portas para a ingerência de setores privados na definição de políticas educacionais. A educação é apresentada como prioridade, mas a lógica fiscalista delimita severamente a execução das metas, deslocando o debate sobre qualidade educacional para a dimensão do custo e da efetividade, como indicam as expressões "sustentabilidade fiscal" e "otimização dos gastos".

Essa racionalidade neoliberal, que perpassa o texto do PPA, é coerente com o que Laval (2019) denomina de "mercantilização da escola", ou seja, a transformação da educação em um bem regulado pela lógica do desempenho. Assim, ainda que o plano proponha metas de inclusão e valorização da diversidade, a essência econômica revela que a educação continua sendo concebida como instrumento de desenvolvimento econômico e não como um direito social pleno.

Dessa forma, o PPA 2016–2019 da Bahia, embora se constitua como um importante instrumento de planejamento participativo, também evidencia as tensões próprias das políticas educacionais contemporâneas: o embate entre a retórica da democratização e os imperativos da gestão empresarial do Estado. Ao se alinhar a programas nacionais e globais de "eficiência" e "inovação", o documento expressa a complexidade de um projeto educacional que busca conciliar inclusão social e racionalidade econômica, uma contradição que marca, de modo estrutural, as políticas de currículo e financiamento da educação pública brasileira.

3.1.2.3. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA LOCAL: VITÓRIA DA CONQUISTA-BA E A AGENDA EDUCACIONAL MUNICIPAL

Este subtópico dedica-se a investigar o contexto de formulação curricular e educacional no nível municipal, especificamente no município de Vitória da Conquista (BA). O enfoque recai sobre a administração do então prefeito Herzem Gusmão (eleito em 2016), que assumiu interinamente o executivo municipal. A análise parte da contextualização política desses gestores, seguida da análise de um discurso de posse no qual foram explicitadas suas intenções para a educação municipal. Essa abordagem busca evidenciar como o município se insere no *contexto de influência* de Stephen J. Ball, campo em que políticas, discursos, atores

locais, regionais e externos se articulam e disputam sentidos em torno do currículo e da educação

Herzem Gusmão foi eleito prefeito de Vitória da Conquista em 2016, pelo partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), obtendo 57,58% dos votos válidos e assumindo-se com expectativas elevadas de intervenção urbana e melhoria dos serviços públicos. Sua campanha de gestão foi marcada por uma forte ênfase em obras estruturais e mobilidade urbana, tendo a educação como uma área central de investimento e legitimação política.

Em sua gestão, ocorreu um marco importante para a educação no município: o início das discussões para a construção de um Referencial Curricular Municipal (RCM), destinado a orientar a rede de ensino na elaboração de planos de ação, Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e demais instrumentos de planejamento escolar. Embora o documento tenha sido publicado apenas em 2020, seu processo de formulação atravessou diversas esferas de interesse e influência política. Para uma análise mais consistente desse contexto, torna-se necessário compreender as agendas políticas que se articulavam naquele momento, evidenciadas, por exemplo, nas intenções expressas por Herzem Gusmão em seu discurso de posse, quando anunciou suas diretrizes e prioridades para a educação municipal:

> Estamos em sintonia com o governo federal. O governo federal está fazendo um grande bem ao país. Essa PEC 241 é uma bênção para a pátria, é o freio de arrumação, é o Plano Real de volta. Ao contrário da propaganda política, aumenta recursos na educação, amplia a fiscalização [...]. Nós estamos em sintonia com o governo Temer. [...] O governo Temer, para mim, é um grande exemplo [...]. Outro norte da nossa campanha é o grande exemplo de ACM Neto. Estive com ele em Salvador [...]. Não vamos reinventar a roda nem a pólvora, porque o que está dando certo em Salvador, de austeridade, de uma prefeitura enxuta, de reduzir cargos de confiança e secretarias, nós haveremos de implementar isso aqui como filosofia" (Gusmão, 2016, 0h01min45s–0h05min10s)

O discurso já evidenciava uma orientação política fortemente alinhada às diretrizes neoliberais nacionais, em especial ao governo federal de Michel Temer, a quem o então prefeito se referiu como um "grande exemplo" e cuja PEC 241, que instituiu o teto dos gastos públicos, foi exaltada como uma "bênção para a pátria". Tal posicionamento revela uma visão de Estado gerencial e autoritária, que reduz o papel do poder público na garantia de direitos sociais e transfere para a esfera individual e comunitária responsabilidades estruturais, inclusive as educacionais.

Além disso, a ênfase no discurso religioso e moralizante, marcada por expressões como "Deus no comando" e pela valorização do apoio de lideranças religiosas locais, reforça a presença de uma racionalidade conservadora que permeou suas decisões administrativas.

Nesse cenário, a construção do Referencial Curricular Municipal insere-se em um contexto de reestruturação das políticas educacionais, em que o discurso da modernização, eficiência e técnica se sobrepõe às discussões pedagógicas voltadas para a formação integral dos sujeitos.

A centralidade atribuída à padronização, evidencia um movimento de tecnicização do fazer docente, em detrimento de uma educação crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Assim, a proposta curricular municipal passa a refletir uma visão empresarial da educação, mais próxima das demandas de controle e produtividade do que das concepções democráticas que defendem a escola como espaço de construção de cidadania e emancipação social.

Essa racionalidade administrativa e moralizante que permeia o discurso e a gestão de Herzem Gusmão dialoga com uma perspectiva eurocêntrica e conservadora de formação, na medida em que reforça valores universais e normativos, em detrimento da pluralidade cultural e epistêmica. Como destacam Melo e Ribeiro (2019), o eurocentrismo no currículo atua como um dispositivo de poder que hierarquiza saberes e legitima uma visão de mundo ocidental e cristã como parâmetro de conhecimento válido, invisibilizando outras matrizes culturais e epistemológicas.

Nesse sentido, a constante recorrência a Deus e aos valores morais no discurso do então prefeito não pode ser compreendida apenas como expressão de fé pessoal, mas como um elemento de legitimação de um projeto educativo que se ancora em valores civilizatórios coloniais, nos quais a moral religiosa e a ordem social caminham juntas na produção de sujeitos disciplinados e "adequados" ao sistema.

Essa discussão converge com as análises de Artur Nogueira Costa (2023), ao apontar que o processo de construção da BNCC de História foi atravessado por disputas políticas e epistemológicas que reconfiguraram o campo curricular, deslocando-o de uma proposta mais plural e decolonial para outra alinhada à discursos neoconservadores e neoliberais, que defendem uma neutralidade aparente e uma narrativa histórica coesa e homogênea. Assim como na BNCC, a construção do Referencial Curricular de Vitória da Conquista reflete essas tensões, incorporando a retórica da eficiência e da moralidade como estratégias de regulação do currículo e de controle simbólico sobre o que deve ser ensinado e aprendido.

Ao analisarmos o plano de governo "O Trabalho Tem Que Continuar" publicado em 2020, um ano depois do RCM em vigor, apresentado por Herzem Gusmão e Sheila Lemos durante a campanha de reeleição, evidencia uma tentativa de construção de legitimidade política a partir da retórica de eficiência e de resultados mensuráveis na educação. O documento destaca o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que teria passado de 4,1 em 2015 para 5,6 em 2019, como um marco do sucesso

administrativo. Tal ênfase na quantificação do desempenho escolar revela a centralidade da lógica da performatividade (Ball, 2001; 2010) nas políticas educacionais locais, nas quais o valor da escola e do trabalho docente passa a ser medido por indicadores estatísticos e não pelo potencial emancipatório da aprendizagem.

Ao enfatizar os números do IDEB como símbolo de progresso, o plano de governo reproduz a racionalidade empresarial que subordina o campo educacional aos imperativos da produtividade e da competitividade, esvaziando o debate pedagógico e epistemológico sobre o sentido da formação humana (Lopes; Macedo, 2011). Essa retórica de sucesso também mascara as desigualdades estruturais e territoriais da rede municipal, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura escolar e à valorização docente. Assim, os avanços apontados não necessariamente correspondem a uma melhoria efetiva na qualidade da educação, mas sim à adequação da rede às métricas avaliativas impostas por políticas de cunho neoliberal.

Ribeiro e Craveiro (2017) contribuem para essa discussão ao demonstrarem como, no contexto nacional, a legitimação de políticas como a BNCC se deu por meio da promessa de eficiência e padronização, ocultando os efeitos regulatórios e homogeneizadores do currículo. Essa mesma tendência pode ser observada no contexto municipal de Vitória da Conquista, onde a valorização do desempenho numérico serviu como instrumento de validação política e moral da gestão, reforçando um discurso de progresso alinhado aos modelos de governo educacional orientados por resultados.

Assim, conforme discute Costa (2023), pode-se compreender que essa ênfase no desempenho e na regulação curricular reflete um movimento mais amplo de acomodação entre interesses políticos e epistemológicos, no qual as políticas de currículo, mesmo quando revestidas de neutralidade técnica, operam como mecanismos de controle ideológico. Desse modo, o discurso de eficiência e avanço, presente no plano de governo de Herzem e Sheila, mais do que revelar uma preocupação com a qualidade da aprendizagem, expressa a consolidação de um projeto educativo moralizante, meritocrático e eurocêntrico, coerente com as bases discursivas que marcaram o início de sua gestão.

Ao se considerar o que dispõe a Lei Orgânica do Município de Vitória da Conquista (Lei nº 1.390/2007), observa-se que o poder público municipal tem a obrigação de garantir, no currículo da rede de ensino, a valorização dos saberes locais e a formação cidadã dos estudantes. O parágrafo único do artigo referente à educação é explícito ao determinar que devem constar "[...] noções básicas sobre a História de Vitória da Conquista, bem como de educação para o trânsito, educação sexual, ambiental e direitos do consumidor" (Vitória da Conquista, 2007, p.73.). No entanto, a análise das agendas políticas e dos discursos em torno

dos documentos curriculares do município revela um distanciamento entre a legislação e a prática efetiva.

Apesar da previsão legal, não se observa, nas mobilizações políticas ou nos discursos que orientaram a construção do Referencial Curricular Municipal, nenhuma iniciativa concreta que valorize a história local ou que busque integrar as especificidades culturais, religiosas e sociais da comunidade conquistense. Tal ausência reforça o argumento de que a política educacional local foi guiada muito mais por demandas de alinhamento técnico, gerencial, voltadas para atender aos indicadores de desempenho nacional, do que por um compromisso com a pluralidade e a memória social do território.

Esse descompasso legitima a permanência eurocentrismo epistêmico no currículo (Melo; Ribeiro 2019), uma vez que as narrativas locais e regionais seguem subalternizadas diante de modelos de conhecimento universais e normativos. Além disso, ao negligenciar a história e a cultura local, a gestão municipal contribui para a manutenção de um projeto educativo homogeneizador e descontextualizado, que se afasta das concepções de educação democrática e inclusiva defendidas por autores como Lopes e Macedo (2011).

Em diálogo com Costa (2023), pode-se afirmar que esse processo ilustra uma acomodação política e epistemológica, na qual o currículo municipal se ajusta às diretrizes nacionais de caráter regulatório (Sacristán, 2013), como a BNCC, mas ignora dimensões identitárias e socioculturais fundamentais para o ensino de História. Assim, a falta de materialização daquilo que a Lei Orgânica prevê demonstra que, em Vitória da Conquista, o currículo foi compreendido mais como instrumento de controle e legitimação política do que como campo de disputa por sentidos e representações da experiência histórica local.

3.1.2.4. ANÁLISE COMPARATIVA DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: ESFERA NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

A análise das três agendas políticas, nacional, estadual e municipal, revelam um movimento de continuidade e recontextualização das diretrizes educacionais orientadas pelo ideário neoliberal, que perpassa as políticas curriculares em diferentes escalas. No plano nacional, a BNCC consolida-se como um documento de caráter normativo e regulador, sustentado por uma lógica gerencialista e performativa (Ball, 2010; Laval, 2019), priorizando o controle dos resultados em detrimento da autonomia pedagógica e da pluralidade epistemológica. Conforme o próprio texto da BNCC, o documento "[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver" (Brasil, 2017, p. 7), o que evidencia seu caráter prescritivo e uniformizador sob o argumento de garantir "equidade" no território nacional.

Essa racionalidade é parcialmente replicada no contexto baiano. O DCRB ao mesmo tempo em que afirma "[...] reconhecer e valorizar a diversidade das culturas, dos sujeitos e dos territórios da Bahia" (Bahia, 2019, p. 13), ancora-se estruturalmente na BNCC, demonstrando a dificuldade de romper com o paradigma centralizador que a sustenta. Assim, ainda que o DCRB apresente uma retórica de valorização da identidade e da diversidade, seu formato e suas competências estruturantes permanecem vinculados ao modelo nacional, reproduzindo as tensões entre padronização e contextualização (Costa, 2021; Almeida, 2022).

No âmbito municipal, o Referencial Curricular de Vitória da Conquista (2020) se configura como um desdobramento dessas diretrizes mais amplas, mas revela contradições mais explícitas. Apesar de sua aparência técnica e neutra, o documento reflete o alinhamento político da gestão local com o governo federal vigente à época, reafirmando um projeto educacional pautado na eficiência e nos resultados, mais do que na formação crítica e emancipatória dos sujeitos (Carvalho; Carvalho, 2022). O texto do documento expressa claramente essa orientação ao afirmar que "[...] a construção deste referencial curricular visa a consolidar a qualidade do ensino por meio do planejamento e da padronização das práticas pedagógicas na rede municipal" (Vitória da Conquista, 2020, p. 5).

Contudo, observa-se uma lacuna importante: embora a Lei Orgânica do Município determine que o currículo da rede municipal deve contemplar "noções básicas sobre a História de Vitória da Conquista, bem como de educação para o trânsito, educação sexual, ambiental e direitos do consumidor" (Vitória da Conquista, 2007, art. 182, parágrafo único, p. 73), em nenhum momento o governo municipal evidencia esforços sistemáticos para valorizar a história local, as identidades regionais ou a diversidade cultural e religiosa do território conquistense.

Assim, as convergências entre as três esferas situam-se na adesão a uma concepção de educação instrumental e padronizada, marcada pelo discurso da qualidade e da meritocracia. Já as divergências emergem na forma como cada instância rearticula essas orientações: a BNCC assume um papel regulador e centralizador; o DCRB busca equilibrar diversidade e coerência sistêmica, mas sem efetiva ruptura; e o documento municipal adere pragmaticamente às diretrizes nacionais, sem promover contextualização curricular efetiva.

Essa relação hierárquica e dinâmica entre as políticas confirma o que Ball (1994) denomina de "cadeias de recontextualização", nas quais os textos políticos são reinterpretados e ressignificados segundo os contextos de poder e influência, resultando em políticas educacionais que, embora coerentes no discurso, revelam contradições profundas entre suas intenções declaradas e suas materializações práticas.

4. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: BNCC

O processo de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História constitui-se como um espaço de disputa política e epistemológica que exemplifica o que Ball (2010) denomina de "contexto de produção das políticas" um campo heterogêneo, atravessado por interesses, ideologias e relações de poder, no qual os textos políticos são construídos mediante negociações entre diferentes atores e discursos. A BNCC, desde sua primeira versão publicada em 2015, evidenciou esse embate: elaborada por um grupo de especialistas ligados a universidades públicas, a versão inicial propunha uma reformulação epistemológica do ensino de História, com ênfase em perspectivas críticas, multiculturais e decoloniais, buscando romper com a linearidade cronológica e o eurocentrismo predominantes nos currículos tradicionais (Costa; Cerri, 2021; Moreno, 2016).

A forte reação de setores acadêmicos e políticos levou à reformulação do texto, resultando na segunda versão (2016), (Catelli Júnior, 2019) que tentou conciliar as demandas de pluralidade com a pressão por uma padronização nacional. No entanto, a terceira e última versão (2017), aprovada durante o governo Michel Temer, materializou uma inflexão significativa: o retorno à narrativa eurocentrada e à cronologia tradicional, alinhando-se a um discurso de neutralidade e eficiência, característico do contexto de influência neoliberal (Costa, 2023). Desse modo, a trajetória da BNCC de História revela não apenas a complexidade do processo de produção curricular, mas também a forma como as políticas educacionais são moldadas pela interrelação entre saber, poder e ideologia, expressando as disputas que configuram o próprio campo da educação brasileira contemporânea.

A análise de Moreno (2016) sobre a BNCC de História revela que o processo de construção do documento se insere num movimento mais amplo de regulação das políticas educacionais, orientado por princípios neoliberais e gerenciais. O autor identifica um "déjà vu" nas disputas curriculares, isto é, a repetição de velhos dilemas travestidos de modernização, especialmente a tensão entre a padronização nacional e o respeito à diversidade regional e cultural.

Nessa perspectiva, a BNCC se constitui como um instrumento de controle das práticas pedagógicas, convergindo com o que Ball (1994, 2001) denomina de "performatividade educacional", em que a avaliação e os resultados se sobrepõem à formação crítica e emancipadora. A análise de Moreno também dialoga com Cerri (2017), ao demonstrar que o ensino de História, sob tais condições, perde seu potencial formativo e reflexivo, sendo reduzido a uma sequência de conteúdos instrumentalizados. Além disso, ao apontar o risco de

reprodução de uma narrativa histórica eurocentrada e excludente, Moreno se aproxima das reflexões de Quijano (2005), ao denunciar a permanência da colonialidade do saber nos currículos escolares, onde a história ocidental continua a ocupar um lugar central e universal. Assim, o texto de Moreno (2016) denuncia as contradições presentes nas políticas curriculares contemporâneas, revelando que, sob o discurso da qualidade e da equidade, se reafirma a lógica da homogeneização cultural e da subordinação epistemológica que marcam o campo educacional brasileiro no século XXI.

4.1. HISTORICIDADE E ESTRUTURA DA BNCC: DISPUTAS PELO CONTROLE CURRICULAR E EPISTEMOLÓGICO

No processo de divulgação da BNCC, o discurso da inovação e da renovação curricular funcionou como uma estratégia central de legitimação pública. Contudo, autores como Moreno (2016; 2019), Catelli (2019) Costa (2021) e Cerri (2021) demonstram que o documento retoma antigas tentativas de centralização e controle do currículo, apenas revestidas por uma retórica modernizadora. Esses estudos evidenciam que a BNCC perpetua tensões históricas entre autonomia docente e regulação estatal, reafirmando mecanismos de padronização que pouco dialogam com a complexidade das práticas escolares. Como argumenta Moreno, "[...] a BNCC não se limita a ser um texto técnico, mas é também um texto político e ideológico, no qual a forma já expressa sua função reguladora" (Moreno, 2016b, p. 25).

Nessa direção, Urban e Sanches (2024) destacam que o ensino de História, sobretudo nos anos iniciais, assume na BNCC um caráter fragmentado e estritamente conteudista, reduzindo a formação histórica a um conjunto de competências e habilidades previamente estabelecidas. Os autores mostram que essa estrutura curricular reforça uma visão instrumental da História, deslocando o foco da construção do pensamento histórico para uma aprendizagem linear, prescrita e descontextualizada, coerente com o projeto de regulação nacional identificado por Moreno (2016), Cerrie Costa (2021). Assim, os dilemas apontados pelos estudiosos não se limitam às disputas sobre conteúdos, mas evidenciam um movimento mais amplo de esvaziamento epistemológico, no qual a formação crítica do sujeito histórico é subordinada a parâmetros avaliativos e padronizadores.

Schmidt (2021 p. 10), ao discutir cidadania e educação histórica, acrescenta que os documentos curriculares brasileiros, embora se declarem democráticos e plurais, " [...] continuam a ser orientados por uma racionalidade técnico-gerencial que dificulta a formação crítica e o exercício pleno da cidadania histórica". Assim, o texto da BNCC reflete o que Ball (2010) chama de "dupla face das políticas educacionais": instrumentos que, ao mesmo tempo

em que se apresentam como inclusivos, reforçam mecanismos de controle, performatividade e regulação.

No interior do contexto de produção, entendido, conforme Ball (2010), como o espaço em que discursos, disputas, posicionamentos e relações de poder moldam a formulação das políticas, a elaboração da BNCC foi profundamente marcada pela polarização política que caracterizou o Brasil na segunda metade da década de 2010. Tal polarização não apenas intensificou a disputa por sentidos atribuídos ao currículo, mas também dinamizou o processo de produção do documento, que passou a ser atravessado por agendas concorrentes, ora progressistas, ora conservadoras, alinhadas ao neoliberalismo educacional.

Nesse ambiente tensionado, diferentes grupos buscaram imprimir sua marca: movimentos empresariais reivindicando eficiência e padronização, setores conservadores pressionando por uma narrativa histórica alinhada à valores moralizantes, e segmentos acadêmicos fragmentados quanto à defesa de uma formação histórica crítica. Essa sobreposição de forças fez com que a BNCC se tornasse um território de embates públicos, no qual o currículo foi disputado como símbolo e instrumento de projetos políticos mais amplos, evidenciando que seu texto final é produto direto das correlações de força vigentes no período e não apenas de decisões técnicas ou pedagógicas.

Diante dessa compreensão, torna-se evidente que o eurocentrismo não se manifesta na BNCC apenas como escolha de conteúdos, mas como um atravessamento estrutural que opera desde o nível político até o nível epistemológico. Em um cenário marcado por correlações de força assimétricas, a opção por narrativas históricas estabilizadas, centradas em temporalidades lineares, civilizatórias e progressistas, reforça a lógica normativa de produção curricular denunciada por Moreno (2019), na qual o "tempo colonizado" organiza o passado, o presente e o futuro de forma hierarquizada.

Assim, a influência de projetos políticos conservadores e neoliberais, combinada às pressões por padronização e performatividade, contribuiu para a manutenção de um currículo que privilegia matrizes eurocêntricas de conhecimento, marginalizando epistemologias africanas, indígenas, latino-americanas e locais. Essa permanência não é fortuita: ela expressa um pacto histórico que articula políticas de controle curricular com visões de mundo hegemônicas, evidenciando que a disputa por conteúdos na BNCC é também uma disputa pelo lugar do Outro na narrativa nacional. Desse modo, o eurocentrismo funciona como instrumento ideológico que naturaliza desigualdades epistêmicas ao mesmo tempo em que legitima as agendas políticas que moldaram o documento, consolidando um currículo que,

apesar do discurso de inovação e pluralidade, ainda se ancora em perspectivas profundamente coloniais.

A compreensão do eurocentrismo presente no processo de construção da BNCC, desde a arena política até a seleção final dos conteúdos, exige reconhecer que se trata menos de um fenômeno narrativo e mais de um mecanismo estrutural de produção de conhecimento, alinhado ao que a perspectiva decolonial denomina colonialidade do saber (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Nesse sentido, o eurocentrismo não opera apenas na morfologia da narrativa histórica escolar, como problematiza Conrad (2019) ao discutir a forma linear e progressiva da História, mas atravessa todo o circuito político-curricular: orienta disputas, legitima agendas neoliberais, sustenta discursos moralizantes e cristãos, e seleciona epistemologias consideradas válidas para compor o currículo nacional.

Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa a organização do tempo histórico e se enraíza nas estruturas de poder que definem o que é conhecimento legítimo, quais memórias são autorizadas a circular e quais perspectivas são silenciadas. Assim, o eurocentrismo atravessado que marca a BNCC é expressão direta dessa colonialidade, que molda os sentidos da educação brasileira e condiciona, de antemão, os horizontes de pensamento possíveis no campo do ensino de História.

4.1.1. ESTRUTURA DA BNCC: O QUE DIZ O DOCUMENTO

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como um documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem para toda a Educação Básica brasileira, estruturado em torno da lógica das competências gerais e específicas. Ao organizar a formação escolar sob esse eixo, a BNCC busca estabelecer um padrão nacional que oriente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, articulando áreas do conhecimento, componentes curriculares, habilidades e objetos de conhecimento.

No entanto, essa estrutura não é neutra: ela expressa escolhas epistemológicas e políticas que permeiam a organização do documento, como a centralidade das competências, alinhada às agendas internacionais, a modelos de gestão educacional por resultados, e a delimitação de progressões de aprendizagem que pretendem uniformizar trajetórias formativas em um país marcado por desigualdades regionais. Assim, compreender a BNCC exige examinar não apenas o que o documento apresenta, mas como articula seus conceitos, categorias e prescrições, revelando a arquitetura que sustenta seu projeto educacional. Conforme está definido no documento,

> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais

> que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 9).

O texto introdutório da BNCC funciona como a porta de entrada para a compreensão do projeto educacional que orienta o documento e, ao mesmo tempo, como um dispositivo discursivo que legitima suas escolhas epistemológicas e políticas. Nele, a Base se apresenta como instrumento de garantia de equidade, qualidade e direito à aprendizagem, mobilizando uma retórica de modernização, inovação e alinhamento às demandas do século XXI.

A ênfase da BNCC na definição de competências gerais reforça seu caráter normativo e regulador, alinhado a um modelo de racionalidade pedagógica centrado na performatividade e na gestão por resultados. Quando o documento afirma que "as aprendizagens essenciais […] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais" e que competência significa "mobilização de conhecimentos […], habilidades […], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana" (Brasil, 2018, p. 8), evidencia-se uma concepção de educação vinculada a parâmetros de eficiência, aplicabilidade prática e formação de um sujeito adaptável às exigências do mercado e do "mundo do trabalho".

Contudo, tal narrativa, como já problematiza Moreno (2016), opera uma dupla função: por um lado, busca construir consenso em torno da ideia de um currículo nacional unificado; por outro, oculta disputas e tensões que permeiam sua formulação, naturalizando a centralidade das competências e a lógica de padronização como imperativos técnicos inevitáveis. O texto introdutório, portanto, não apenas contextualiza a BNCC, mas orienta o leitor mediante de uma visão específica de educação, marcada por uma articulação entre discursos de equidade, competitividade global e gestão por resultados, que revela desde o início o caráter político do documento.

Tal orientação retoma aquilo que Ball (2010) descreve como currículo fabricado, em que o texto curricular funciona como dispositivo de controle e padronização. Além disso, como mostram Moreno (2016, 2019) e Urban e Sanches (2024), essa estrutura curricular desloca o ensino de História para um conjunto de competências fragmentadas, esvaziando a dimensão crítica, temporal e formativa da disciplina. Nesse sentido, a própria lógica de competências opera como mais um mecanismo que sustenta formas sutis de colonialidade, ao priorizar modelos de racionalidade seletiva, homogênea e eurocentrada de aprendizagem, que tendem a invisibilizar epistemologias plurais e experiências históricas localizadas, reforçando assim a própria disputa política que permeou o processo de produção da BNCC.

Quadro 04: Verbos utilizados nas competências gerais da BNCC do Ensino Fundamental

Competência	Sequência de verbos
Competência 01	Valorizar, utilizar para entender, explicar e colaborar
Competência 02	Exercitar e recorrer para investigar, elaborar, testar, formular e resolver
Competência 03	Valorizar, fruir e participar
Competência 04	Utilizar para expressar, partilhar e produzir
Competência 05	Compreender, utilizar e criar para comunicar, acessar, disseminar, produzir, resolver e exercer
Competência 06	Valorizar, apropriar para entender
Competência 07	Argumentar para formular, negociar e defender

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise dos verbos que estruturam as competências gerais da BNCC, conforme ilustrado no Quadro 04, revela um caráter predominantemente imperativo e normativo, distante de qualquer lógica de progressão da aprendizagem. Diferentemente do que propõem referenciais amplamente reconhecidos, como a Taxonomia de Bloom, que organiza verbos em níveis crescentes de complexidade cognitiva, como lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar, a BNCC mobiliza verbos que não indicam processo, mas prescrição: "valorizar", "utilizar", "agir", "reconhecer", "exercitar", "empregar". Trata-se de ações que apontam para um comportamento esperado, e não para o desenvolvimento gradual de capacidades de pensamento.

Assim, o documento não delimita percursos cognitivos, nem explicita como os estudantes avançam de operações mentais simples para habilidades mais complexas; ao contrário, assume que tais competências podem ser diretamente mobilizadas, sem que haja mediações formativas que sustentem sua construção. Essa configuração reforça a crítica de que a BNCC opera sob uma racionalidade tecnicista, orientada mais para resultados mensuráveis e comportamentos desejáveis do que para a aprendizagem significativa, crítica e processual; sobretudo no campo da Educação Histórica, em que o desenvolvimento da consciência histórica exige justamente níveis distintos e progressivos de compreensão.

Esse deslocamento linguístico segue uma lógica operacional das competências gerais, marcado por verbos como "valorizar", "utilizar", "negociar" e "agir" (Quadro 04), não ocorre de maneira neutra, mas se articula diretamente às racionalidades políticas e epistemológicas que moldaram o contexto de influência da BNCC. Como demonstram Cerri e Costa (2021), o documento nasce imerso em disputas entre setores empresariais, organismos multilaterais e grupos políticos conservadores, que convergiram para a formulação de um currículo orientado pela lógica da mensuração e da performatividade.

É nesse terreno que o eurocentrismo se insere de modo atravessado: não apenas na seleção dos conteúdos, mas na própria definição do que significa “aprender” e “desenvolver competências”. A colonialidade do saber, nesses termos, opera na BNCC ao privilegiar um modelo de racionalidade baseado na eficiência, no controle e na padronização que historicamente sustentou formas europeizadas de conceber conhecimento, currículo e sujeito (Quijano, 2005; Walsh, 2013).

Assim, enquanto a Didática da História defende a construção de competências históricas que ampliem a consciência histórica do estudante e sua capacidade de interpretar o mundo em sua complexidade, a BNCC reforça um paradigma de competências alinhado ao produtivismo neoliberal, esvaziando a historicidade e naturalizando perspectivas hegemônicas. Dessa maneira, o documento não apenas define o que se deve aprender, mas delimita as formas legítimas de pensar, sentir e agir, atualizando um eurocentrismo estrutural que atravessa os discursos políticos e pedagógicos do período de atuação do documento.

O conceito de competência histórica, tal como formulado no campo da Educação Histórica, difere substancialmente do modo como a BNCC apropria o termo “competência” na formulação curricular. Embora a noção de competência esteja presente na LDB, sobretudo nos Artigos 32 e 35, que apontam finalidades gerais do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2018), seu uso no documento nacional assume um sentido operacional, voltado à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver demandas da vida cotidiana.

No entanto, quando tratamos de competência histórica, falamos de algo qualitativamente distinto: trata-se da capacidade de compreender a experiência humana no tempo, analisar evidências, atribuir significados ao passado, construir narrativas e desenvolver consciência histórica. Essa perspectiva, defendida por autores como Rüsen (2010), Schmidt (2021) e Barca (2006), não se limita a ações pragmáticas, mas envolve processos cognitivos e interpretativos complexos que permitem ao sujeito pensar historicamente. Assim, enquanto a BNCC orienta competências para comportamentos e resultados mensuráveis, a competência histórica enfatiza a formação do pensamento crítico e da compreensão temporal, dimensões essenciais à cidadania democrática e à interpretação do mundo, revelando um descompasso entre a racionalidade técnica do currículo nacional e as exigências formativas próprias do ensino de História.

A BNCC reconhece que, nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes enfrentam desafios cognitivos crescentes e precisam lidar com formas mais complexas de organização dos conhecimentos, como afirma o próprio documento:

> Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas [...] nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2018, p. 60-62).

No entanto, ainda que o texto reconheça essa etapa como marcada por maior amplitude cognitiva, o caráter normativo e imperativo das competências gerais esvazia tal reconhecimento. A complexidade atribuída aos anos finais não se traduz em orientações que considerem a progressão do pensamento juvenil, tampouco em estratégias pedagógicas que dialoguem com seu desenvolvimento cognitivo.

O documento afirma a necessidade de ampliar a autonomia, a reflexão e o protagonismo dos estudantes, mas mantém um conjunto de competências que não descrevem processos de aprendizagem, nem níveis crescentes de elaboração. Assim, há uma contradição estrutural: a BNCC assume a complexidade dos anos finais, mas a organiza a partir de um modelo que reduz o processo formativo a comportamentos desejáveis, ignorando a natureza dialógica, interpretativa e gradativa do aprender.

A BNCC demonstra compreender a centralidade da cognição histórica para o campo das Ciências Humanas, ao afirmar que:

> Cognição e contexto são categorias elaboradas conjuntamente […] nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque e ao reconhecer que "a capacidade de identificação da circunstância histórica impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente" (Brasil, 2018, p. 353).

O trecho reconhece a articulação entre espaço, tempo e circunstância como elementos indispensáveis ao raciocínio histórico, um entendimento que dialoga com pressupostos da Educação Histórica, sobretudo com a ideia de que a consciência histórica se desenvolve progressivamente a partir de estímulos cognitivos adequados. Ao admitir que interpretar ações humanas exige reconhecer contextos e temporalidades, a BNCC abre margem para a formação de sujeitos capazes de pensar o diferente, compreender a diversidade e elaborar explicações historicamente situadas.

Contudo, esse reconhecimento permanece mais enunciativo do que uma intenção clara no documento, uma vez que as competências gerais e habilidades propostas não estruturam,

de forma progressiva, a construção desses raciocínios, limitando-se a apresentar finalidades amplas sem indicar, por meio dos verbos utilizados, caminhos pedagógicos para o desenvolvimento efetivo da cognição histórica.

Essa contradição reaparece no trecho em que o documento afirma que as Ciências Humanas devem *"*[...] estimular uma formação ética […] voltada para o bem comum […] e a preocupação com as desigualdades sociais" (Brasil, 2018, p. 354). Embora tais princípios estejam em consonância com propostas críticas de formação cidadã, a caracterização do papel das Ciências Humanas assume um tom moralizante, centrado em valores prescritos, e não na problematização histórica que permitiria aos estudantes compreenderem as origens, tensões e disputas que constituem tais valores.

O foco recai sobre comportamentos desejáveis como: solidariedade, protagonismo, responsabilidade; sem explicar como esses preceitos podem surgir de práticas investigativas, de análise de fontes, da problematização de narrativas e da interpretação histórica. Assim, o documento desloca a área de sua função epistemológica e investigativa, reduzindo-a a um instrumento de regulação comportamental. Desse modo, a BNCC afirma a necessidade de desenvolver o pensamento histórico, mas acomoda essa intenção em uma estrutura curricular que pouco favorece o exercício cognitivo complexo, evidenciando mais uma vez o caráter normativo que atravessa seu contexto de produção.

A análise dos três "procedimentos básicos" apresentados pela BNCC para o ensino de História revela que, apesar de o documento se afirmar plural, seus fundamentos operam por meio de uma lógica seletiva e eurocentrada, que orienta não apenas o que deve ser aprendido, mas também como os estudantes devem pensar historicamente.

O primeiro procedimento: *"*identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil)" (Brasil, 2018 p. 416), delimita geograficamente e conceitualmente o universo histórico que deve ser trabalhado pela área na Educação Básica, reafirmando a centralidade do Ocidente como eixo estruturante da narrativa histórica escolar. Embora inclua "África" e "América", esses termos aparecem atrelados ao próprio "Ocidente", esvaziando ou limitando a possibilidade de perspectivas plurais e não hegemônicas.

O segundo procedimento, ao prescrever que os alunos devem *"*selecionar, compreender e refletir sobre […] documentos […] elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e memória" (Brasil, 2018 p. 416), adota verbos de caráter imperativo que, embora pareçam estimular autonomia, na prática delineiam um percurso rígido de

formação, sem considerar processos de construção do pensamento histórico, níveis de desenvolvimento ou progressões de aprendizagem.

Por fim, o terceiro procedimento: *"*reconhecer e interpretar diferentes versões [...]" (Brasil, 2018 p. 416), também reforça uma concepção normativa de competências, reduzindo o trabalho com múltiplas narrativas à mera comparação de versões, sem problematizar relações de poder, regimes de verdade e epistemologias subalternizadas. Assim, os três procedimentos, quando analisados em conjunto, evidenciam que a BNCC opera uma racionalização eurocentrada do conhecimento histórico, prescrevendo modos de ver, organizar e interpretar o mundo que reafirmam a hegemonia de um modelo ocidental de historicidade, em detrimento de abordagens plurais, críticas e decoloniais.

Com o objetivo de sistematizar e tornar visíveis as convergências, tensões e especificidades presentes nos documentos curriculares analisados neste trabalho, optamos pela elaboração de quadros analíticos comparativos. Esses quadros têm a finalidade de organizar, de forma sintética, os principais elementos que estruturam a BNCC, o DCRB e o RCM de Vitória da Conquista, especialmente no que se refere à concepção de currículo, à organização dos conteúdos de História, às competências e habilidades e aos referenciais teóricos mobilizados. Longe de se constituírem como uma análise em si mesma, os quadros funcionam como um instrumento metodológico que subsidia a leitura crítica e interpretativa desenvolvida posteriormente, permitindo evidenciar como, mesmo em contextos distintos, os documentos dialogam entre si, reproduzem orientações e, ao mesmo tempo, produzem deslocamentos discursivos limitados.

Quadro 05: Estrutura da BNCC e a Didática da História

Área de Análise	Estrutura e Orientação da BNCC (2018)	Didática da História	Síntese Crítica
Concepção de Aprendizagem Histórica	Define aprendizagem como mobilização de **competências e habilidades** gerais, de caráter amplo, pouco relacionado às especificidades da cognição histórica.	A aprendizagem histórica deve produzir **consciência histórica**, permitindo ao estudante compreender, interpretar e atribuir sentido ao passado, presente e futuro. O foco é a formação do sujeito histórico. (Alves, 2016; Rüsen, 2010; Aguiar, 2020)	A BNCC subordina o ensino de História a competências genéricas, enquanto a Didática da História defende aprendizagens específicas que desenvolvam raciocínio temporal, contextualização e interpretação histórica.
Finalidade do Ensino de História	O documento enfatiza preparação para o **mundo do trabalho**, resolução de "demandas	O ensino de História deve fazer "**sentido para a vida**" (Alves, 2016), ajudando o estudante a	Há um deslocamento do sentido formativo da História para um currículo funcional,

	complexas" e desenvolvimento de posturas comportamentais.	interpretar sua realidade e agir no mundo.	alinhado a demandas socioeconômicas.
Epistemologia da História	A organização por competências tende a fragmentar conteúdos e reduzir a densidade epistemológica da área, especialmente nos anos iniciais.	História é conhecimento crítico e interpretativo. A Didática da História valoriza pluralidade de narrativas, consciência histórica e reflexão sobre o tempo (Alves, 2016; Rüsen, 2010; Aguiar, 2020).	Conforme aponta Alves (2016), o ensino deve se basear na epistemologia histórica, enquanto a BNCC reduz a dimensão crítica ao operacionalizar a História em habilidades simplificadas.
Protagonismo dos Estudantes	O protagonismo aparece como objetivo moral, vinculado à responsabilidade social e ao "projeto de vida", sem articulação com práticas de investigação histórica.	O estudante produz narrativas próprias e interpreta múltiplas temporalidades. A aprendizagem é ativa, investigativa e reflexiva (Alves, 2016).	A BNCC usa o termo "protagonismo" de modo a responsabilizar o estudante pela construção do próprio conhecimento, enquanto Alves (2016), o compreende como produção ativa de sentido histórico.
Tempo Histórico	Reconhece o raciocínio temporal (Brasil, p. 353), mas não estrutura progressão cognitiva clara nem verbos que estimulem desenvolvimento histórico-complexo.	Centralidade do raciocínio histórico como forma de compreender circunstâncias históricas com atribuição de sentidos (Alves, 2016).	A menção ao tempo histórico na BNCC está centrada na cronologia e não se converte em uma estrutura curricular que favoreça pensamento histórico.
Função Social da História	Desenvolver habilidades para resolução de problemas e convivência cidadã generalista.	Desenvolver autonomia interpretativa, consciência crítica e entendimento das experiências humanas no tempo (Alves, 2016; Rüsen, 2010; Aguiar, 2020).	A BNCC minimiza a função crítica e interpretativa da História, priorizando competências socioemocionais e pragmáticas.
Diversidade e Pluralidade	Afirma compromisso com direitos humanos, mas a estrutura curricular pouco incorpora narrativas subalternizadas.	A Educação Histórica exige reconhecimento da diversidade de narrativas e experiências, compreendendo a consciência histórica de modo plural (Alves, 2016).	O discurso da diversidade aparece na BNCC, mas sem densidade epistemológica; Alves (2016) enfatiza diversidade como fundamento da aprendizagem histórica crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 05 demonstra que a perspectiva defendida por Alves (2016), ancorada na Educação Histórica e na formação da consciência histórica, contrasta profundamente com a racionalidade que estrutura a BNCC. Enquanto o autor enfatiza a construção de sentido, a interpretação histórica e a autonomia cognitiva dos estudantes, a BNCC mobiliza um conjunto

de competências genéricas, de caráter comportamental e normativo, que pouco dialoga com as especificidades da cognição histórica.

Embora o documento afirme reconhecer categorias como “cognição” e “raciocínio espaço-temporal” (BNCC, 2018, p. 353), sua formulação não apresenta progressão cognitiva nem orientações epistemológicas consistentes que sustentem tais avanços. Assim, a comparação revela que, enquanto Alves propõe um ensino de História comprometido com a formação crítica, interpretativa e existencial dos sujeitos, a BNCC tende a reduzir o campo a um conjunto de habilidades operacionais, aproximando-o de demandas de performatividade e padronização formativa.

A comparação entre as contribuições de autores como Alves (2016), Rüsen (2010) e Aguiar (2020) e a estrutura normativa da BNCC (conforme apresentado no Quadro 05) evidencia não apenas perspectivas distintas sobre a finalidade da escola, mas sobretudo tensões estruturais que atravessam o ensino de História no Brasil contemporâneo. Enquanto Alves (2016) se fundamenta nos aportes da Educação Histórica, defendendo que a aprendizagem histórica deve promover consciência histórica, interpretação temporal e atribuição de sentido à experiência humana, a BNCC organiza o conhecimento escolar a partir de um modelo de competências genéricas, pouco sensível às especificidades epistemológicas da disciplina.

Para Alves (2016), o ensino de História precisa “fazer sentido para a vida”, orientando o estudante na compreensão de si, do outro e do mundo, em um processo investigativo e interpretativo profundamente ancorado na noção de tempo histórico. A História escolar, nessa perspectiva, é um campo de formação crítica e de construção de narrativas, que articula presente, passado e futuro a partir de operações cognitivas complexas, como contextualização, explicação, inferência e consciência histórica. A capacidade de interpretar o mundo e agir sobre ele é, portanto, constitutiva da própria finalidade dessa área do conhecimento.

Entretanto, ao observar a BNCC, percebe-se que o documento desloca o papel formativo da História para um conjunto de competências amplas, de caráter comportamental e normativo, destinadas a atender às demandas da vida cotidiana e do mercado de trabalho. A definição de competência como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas” (BNCC, 2018) evidencia um alinhamento a uma racionalidade pragmática e performativa, em que o desenvolvimento cognitivo específico da área se resume em habilidades generalistas. Embora a BNCC afirme reconhecer que, nos anos finais, os estudantes enfrentam desafios cognitivos mais complexos, essa formulação não se

converte em estrutura curricular que favoreça a progressão do pensamento histórico, permanecendo restrita ao plano discursivo.

Outro ponto crítico reside nos verbos utilizados para instrumentalizar as competências gerais. Ao contrário de modelos teóricos, como a taxonomia de Bloom, que organiza os processos cognitivos em níveis progressivos de complexidade, a BNCC utiliza verbos imperativos e normativos: "valorizar", "respeitar", "agir", "compreender" sem conexão com estratégias reais de desenvolvimento cognitivo. O resultado é um currículo que define finalidades abstratas, mas não oferece caminhos concretos para o avanço intelectual dos estudantes, especialmente no campo da História, onde o pensar historicamente exige operações mentais específicas.

Além disso, a concepção de cidadania adotada pela BNCC reforça um modelo moralizante e comportamentalista, no qual a formação ética aparece associada a valores universais como solidariedade, respeito e responsabilidade, sem articulação com a crítica histórica ou com a compreensão das desigualdades estruturais. Dessa forma, a pluralidade é evocada em termos abstratos, e não como categoria epistemológica que permita reconhecer diferentes narrativas, temporalidades e experiências históricas, elemento central na Educação Histórica defendida por Alves (2016).

Em síntese, enquanto Alves (2016), propõe um ensino de História comprometido com a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar o mundo a partir da consciência histórica, a BNCC estrutura-se como um documento regulador orientado por competências genéricas e por uma visão pragmática de aprendizagem. Essa tensão revela que o currículo nacional, embora reconheça alguns princípios importantes como cognição e diversidade, não sustenta, em sua materialidade, as condições necessárias para que o ensino de História cumpra sua função formativa crítica, interpretativa e emancipadora.

A leitura atenta dos direcionamentos da BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano); evidencia que o documento, embora alegue promover uma perspectiva plural e diversa, mantém a estrutura tradicional da História escolar brasileira, organizada segundo o paradigma quadripartite, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, centrado no eixo europeu. Já no 6º ano, a BNCC estabelece como objetos de conhecimento "A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades" (BRASIL, 2018, p. 420), onde tenta incorporar a discussão do Egito africano, o que revela que a aparente ampliação temática não rompe com o modelo histórico ocidental; ao contrário, o reforça ao selecionar conteúdos que compõem o cânone clássico europeu, apenas incorporando alguns elementos não europeus de forma periférica e mantem o olhar sobre o outro, a partir da Europa.

As tentativas de atualização aparecem de maneira pontual e superficial, como quando a BNCC propõe que os estudantes analisem as sociedades do Egito antigo em sua perspectiva africana ou discutam o papel da mulher em Grécia, Roma e no Medievo. Contudo, tais inserções funcionam mais como adendos pontuais do que como deslocamentos epistemológicos significativos, uma vez que não alteram a lógica estrutural da sequência narrativa nem questionam a centralidade epistêmica do Ocidente.

Nessa direção, o currículo reproduz aquilo que Conrad (2019) denomina de eurocentrismo morfológico, pois mantém a forma, a estrutura e os marcos civilizatórios europeus como eixo central da aprendizagem histórica. Ao mesmo tempo, evidencia o que a perspectiva decolonial reconhece como eurocentrismo epistemológico, uma vez que a Europa continua a ser o ponto de partida e o ponto de chegada das explicações históricas, mesmo quando se incorporam grupos ou regiões não europeias.

Outro problema estruturante é o descompasso entre os conteúdos propostos e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O 6º ano, etapa em que os alunos ainda estão consolidando operações cognitivas complexas, é marcado por habilidades que exigem raciocínios abstratos e sofisticados, como “Identificar a gênese da produção do saber histórico [...]”, “Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (Brasil, 2018, p. 421). Tais habilidades pressupõem capacidade de operar com múltiplas temporalidades e construir explicações baseadas em evidências, processos que, segundo a Educação Histórica, demandam progressões cognitivas graduais, não previstas no documento. Dessa forma, a BNCC prescreve um nível de complexidade incompatível com a idade mental dos sujeitos, ao mesmo tempo em que organiza esses conteúdos de maneira enciclopédica e eurocentrada.

Nos 7º, 8º e 9º anos, a narrativa histórica continua ancorada em acontecimentos, processos e marcos interpretativos centrados no Ocidente. No 7º ano, apesar de incluir África, América e Ásia, o documento orienta o estudo de “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade” (Brasil, 2018, p. 422), reafirmando o protagonismo europeu na explicação das transformações globais e um modelo cronológico definido a partir de e por esse continente. No 8º ano, a estrutura se organiza em torno da Revolução Industrial, das Revoluções Burguesas e da consolidação dos Estados-nação, enquanto o 9º ano mantém a cronologia da história contemporânea europeia como eixo interpretativo, reforçando a periodização tradicional e sua hierarquia epistemológica.

Assim, apesar de trazer menções a grupos historicamente marginalizados, mulheres, populações africanas, povos indígenas, a BNCC os insere em estruturas narrativas

profundamente eurocêntricas, o que impede a ruptura epistemológica necessária para a construção de um currículo decolonial. Os objetos de conhecimento e habilidades continuam estruturados por uma concepção de civilização que privilegia a trajetória europeia como matriz interpretativa válida, restringindo o potencial crítico e plural que a historiografia contemporânea e a Educação Histórica defendem.

Dessa forma, concordamos com a análise de Moreno (2019) ao afirmar que o currículo de História no Brasil ainda se estrutura sob temporalidades eurocentradas, que naturalizam a hegemonia ocidental e excluem outras epistemologias. Para o autor, o ensino de História deve buscar descentralizar temporalmente e apresentar diferentes formas de concepção de tempo que historicamente foram marginalizados da História oficial (Moreno, 2019). Assim, o autor enfatiza que romper com o eurocentrismo implica repensar a própria didática da História, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para a formação da consciência histórica e da leitura crítica do tempo.

Essas críticas dialogam com Schmidt (2021), que evidencia como a cidadania histórica pressupõe o reconhecimento de múltiplas vozes e memórias, enquanto a BNCC tende a reproduzir uma lógica universal e homogênea. Esse processo de hierarquização dos saberes reflete o que Quijano (2005) define como colonialidade do saber, ou seja, a naturalização das epistemologias europeias como referência universal de conhecimento. Ao perpetuar essa lógica, a BNCC reafirma uma matriz colonial que associa qualidade educacional à adesão a padrões globais, ignorando contextos locais e saberes subalternizados. Assim, a historicidade do documento é inseparável de seu caráter eurocêntrico e regulador, que reproduz, sob o discurso da inovação, velhas formas de dominação epistêmica.

4.1.2. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: DCRB

A construção do DCRB deve ser compreendida como parte de um movimento nacional mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais a partir da homologação BNCC. Conforme discute Almeida (2022), a elaboração do DCRB não se limitou a um processo técnico de adaptação da BNCC ao contexto estadual; ao contrário, constituiu-se como um espaço de disputa discursiva em que diferentes grupos políticos, organizações privadas e setores acadêmicos atuaram na definição dos sentidos do currículo e da formação humana que se pretendia promover. A construção do documento no cenário baiano, esteve intensamente marcado pelo que Ball (2010) denomina de contexto de influência, no qual atores externos ao campo educacional contribuíram para pautar as concepções normativas e metodológicas incorporadas nele.

Nesse sentido, Almeida (2022) evidencia que o DCRB foi gestado em meio a um ambiente político atravessado por tensões nacionais, como o avanço das organizações ligados ao Movimento pela Base e a forte pressão para que estados e municípios homologassem rapidamente currículos alinhados à BNCC. Na Bahia não foi diferente: o documento foi produzido por meio de parcerias que, segundo a autora, revelam a presença de instituições financiadoras e consultorias que já operavam nacionalmente na disseminação de uma agenda educacional que combina padronização curricular, formação por competências e cultura de resultados. Assim, ainda que o discurso oficial do DCRB ressalte a identidade baiana, a diversidade cultural e a valorização dos territórios, Almeida (2022) destaca que tais elementos funcionam muitas vezes apenas como marcadores discursivos, enquanto a estrutura organizativa permanece subordinada às diretrizes centrais da BNCC.

Outro aspecto fundamental apontado por Almeida (2022) é o modo como os discursos de neutralidade e tecnicidade foram mobilizados para legitimar o documento. A promessa de um currículo "comum", "democrático" e "consensual" opera como instrumento simbólico para ocultar as influências políticas e econômicas que condicionaram sua produção. A autora evidencia, por exemplo, que a discussão sobre Ensino Religioso, tema investigado em sua dissertação, revela de forma emblemática como interesses confessionais, setores conservadores e movimentos de matiz moralizante atuaram no processo, tensionando a concepção laica do Estado e interferindo nos encaminhamentos curriculares. Este caso funciona como uma ponte interpretativa para compreender que a elaboração do DCRB, longe de ser neutra, foi permeada por disputas entre projetos formativos divergentes, que vão desde agendas progressistas até influências neoliberais e neoconservadoras.

Mediante isso, a autora mostra que a Bahia, apesar de historicamente associada a políticas educacionais de caráter democrático e inclusivo, não esteve imune aos condicionamentos gerados pela necessidade de alinhamento rápido à BNCC. Isso produziu um movimento ambivalente: por um lado, afirma-se a importância da identidade cultural baiana, dos territórios e das práticas culturais afro-indígenas; por outro, adota-se integralmente a estrutura por competências e habilidades, mantendo a lógica da performatividade, a operacionalidade das aprendizagens e a organização curricular derivada da Base. Esse tensionamento, como sugere Almeida (2022), resulta em um documento que reivindica diversidade, mas opera dentro de uma matriz centralizada e regulatória, tema que converge com as críticas de Moreno (2016; 2019), Urban e Sanches (2024) e Cerri e Costa (2021) sobre a incapacidade estrutural da BNCC de romper com modelos hegemônicos de currículo.

Embora o documento tenha sido apresentado como resultado de um processo participativo, com consultas públicas e escutas junto à comunidade educacional, estudos indicam limites significativos nessa participação. O trabalho de Almeida (2022) aponta que o tempo destinado à consulta pública foi reduzido e que as contribuições da sociedade civil tiveram baixa incidência na versão final do documento. Além disso, mesmo com o discurso de valorização das especificidades locais, o DCRB manteve forte alinhamento à BNCC, o que sugere que as contribuições locais foram incorporadas de forma seletiva e condicionada às diretrizes nacionais previamente estabelecidas (Costa; Carmo, 2022)

Assim, o DCRB emerge como um documento híbrido, produto das correlações de força entre demandas locais e pressões nacionais, entre tentativas de afirmação da identidade baiana e estruturas epistemológicas herdadas da BNCC. A análise de Almeida (2022) permite compreender que seu processo de produção foi atravessado não apenas por decisões técnicas, mas por um panorama político marcado pela disputa entre concepções de educação, projetos de sociedade e diferentes modos de conceber o conhecimento escolar. Nesse sentido, sua contribuição torna-se central para qualquer investigação que busque compreender a atuação da BNCC nos estados e, mais especificamente, os tensionamentos que moldaram o currículo baiano.

4.1.3. ESTRUTURA DO DCRB: O QUE DIZ O DOCUMENTO

No que tange ao DCRB, o texto que antecede as competências e habilidades, orienta quanto a importância de tratar pluralidades do território baiano rompendo com generalizações e exclusões identitárias, levantando o debate do porquê aprender História na Educação Básica. Compreende os objetos de estudo como uma produção humana que deve ser localizada em seu tempo e espaço. Alerta, ainda, para a garantia do reconhecimento da diversidade identitária da sociedade e se compromete a potencializar as múltiplas aprendizagens e a não naturalização de diferenças sociais e étnicas (Bahia, 2020).

No entanto, mantém os direcionamentos propostos pela BNCC, sem problematizar, por exemplo, a noção de herança passiva entre as sociedades antigas e modernas, com enfoque para um recorte cronológico linear que valoriza a história europeia como berço da civilização mundial, nem ao menos conduz a um diálogo entre os conteúdos propostos e as especificidades culturais e sociais da Bahia. Reconhecer o caráter transformador da História, como um instrumento de construção de identidades no texto introdutório, não isenta o documento de perpetuar uma abordagem que privilegia uma sociedade em detrimento de outra nas temáticas abordadas. Ressalta, ainda,

> [...] é importante que as escolas e suas comunidades reflitam sobre a compreensão do Currículo como uma tradição inventada, como um artefato socioeducacional, que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes e atividades, visando mediar processos formativos. Formação que se implica e se configura pela construção de qualificações constituídas na relação com os saberes eleitos como formativos (Bahia, 2020 p. 31).

O trecho apresentado revela um esforço do DCRB para se afastar, ao menos em seu discurso introdutório, da lógica prescritiva, tecnicista e homogeneizadora que caracteriza a BNCC. Ao assumir o currículo como "tradição inventada" e como "artefato socioeducacional", o documento mobiliza referenciais teóricos que compreendem o currículo como construção histórica, fruto de disputas, escolhas e mediações (Goodson, 1995; Lopes; Macedo, 2011). Tal movimento indica uma tentativa explícita de reconhecer que os saberes escolares são seleções culturais e políticas, e não verdades neutras (Forquin, 1992).

Além disso, o DCRB incorpora, ao menos formalmente, uma preocupação em atender às diversidades territoriais da Bahia, seus 27 territórios de identidade[7] e às modalidades da Educação Básica historicamente negligenciadas nas políticas curriculares nacionais. A presença dos temas integradores, como relações de gênero, sexualidade, étnico-raciais e educação ambiental, demonstra, ao menos em termos normativos, o compromisso discursivo com uma abordagem mais plural e contextualizada.

Nesse sentido, ao considerar a área de História, o DCRB aproxima-se, ainda que de forma parcial e superficial, de pressupostos caros à Educação Histórica, ao sinalizar a necessidade de superar um ensino centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos e ao valorizar processos de investigação, problematização e análise. A Educação Histórica compreende que aprender História implica desenvolver formas específicas de pensar historicamente, isto é, mobilizar categorias próprias do conhecimento histórico (Alves, 2016). Tal perspectiva desloca o foco do acúmulo de informações factuais para a construção de explicações históricas fundamentadas, reconhecendo o caráter interpretativo e situado do conhecimento histórico (Aguiar, 2020).

Essa concepção está diretamente vinculada ao entendimento do conceito de evidência histórica, central para a aprendizagem histórica. Evidências não correspondem a comprovar objetivamente o passado, mas a vestígios que adquirem sentido a partir das perguntas

[7] Os Territórios de Identidade da Bahia correspondem a uma forma de organização regional adotada pelo estado a partir de 2007, com base em critérios históricos, culturais, sociais, econômicos e geográficos, visando ao planejamento e à gestão de políticas públicas de maneira territorializada e participativa. Atualmente, a Bahia está organizada em 27 Territórios de Identidade.

formuladas pelos sujeitos históricos e dos critérios de análise mobilizados (Aguiar, 2020). Assim, o ensino de História orientado pela Educação Histórica pressupõe o trabalho sistemático com fontes, não como ilustrações de narrativas previamente estabelecidas, mas como materiais a serem interrogados criticamente, permitindo que estudantes compreendam como o conhecimento histórico é produzido, validado e disputado.

Ao mesmo tempo, esses elementos se articulam ao conceito de consciência histórica, tal como formulado por Rüsen (2001; 2010), que define a História como um saber orientador da experiência humana no tempo. Desenvolver a consciência histórica significa possibilitar que os estudantes articulem passado, presente e futuro de modo reflexivo, atribuindo sentido às experiências históricas e reconhecendo a historicidade das identidades, dos valores e das estruturas sociais. Nessa perspectiva, o ensino de História assume um papel formativo fundamental, não apenas informativo, ao contribuir para a construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo social (Aguiar, 2020).

Contudo, a retórica de um currículo entendido como processo reflexivo e contextualizado contrasta com os limites estruturais impostos pelo alinhamento obrigatório à BNCC. Embora o DCRB proponha marcos "teóricos, conceituais e metodológicos", a materialização dessa intenção encontra barreiras quando precisa articular tais premissas com a matriz de competências e habilidades da Base, que opera dentro de uma racionalidade normativa, verticalizada e distante das epistemologias próprias dos territórios baianos. Assim, o documento afirma a construção cultural e política do currículo, mas continua ancorado em uma lógica estrutural que tende à padronização, evidenciando uma tensão interna entre discurso e prática.

O trecho citado, portanto, mostra uma tentativa relevante de deslocar o currículo da Bahia para um horizonte mais crítico e situado. Entretanto, como apontam Almeida (2022) e Costa e Carmo (2022), essa vertente não se efetiva plenamente, uma vez que a forma final do DCRB permanece atravessada pelas mesmas racionalidades e disputas que marcam a BNCC. O resultado é um currículo que se anuncia plural, territorial e democrático, mas que ainda carrega as limitações de um modelo nacional centralizado, tensão que se torna especialmente evidente na área de História, onde a promessa de valorização dos territórios e identidades da Bahia frequentemente esbarra na reprodução de estruturas narrativas e organizacionais eurocentradas e tecnicistas. O documento diz ainda que:

> [...] uma política de currículo para a Educação Básica tem, acima de tudo, o compromisso com a qualificação da formação para uma cidadania plena, em que saberes dos diversos campos deverão confluir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando competências gerais, configuradas na

> Base Nacional Comum Curricular [...] as competências são concebidas como saberes/atividades em uso, orientadas por valores atitudinais, reflexões críticas e demandas formativas socialmente referenciadas, ou mesmo mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), atitudes e valores para resolver problemas concretos da vida, do exercício da cidadania e, destacadamente, do mundo do trabalho. A fundamentação da formação em sua perspectiva mobiliza na escola a superação do abstracionismo e da fragmentação da educação, puramente livres, práxis cultivadas pela lógica dos currículos orientados por disciplinas fragmentadas e descoladas da vida cotidiana e seus problemas concretos. (Bahia, 2020 p.32).

O trecho do DCRB evidencia que o documento assume explicitamente um alinhamento às competências gerais da BNCC, ao definir que uma política curricular deve comprometer-se com a formação para uma "cidadania plena", orientada pela "[...] mobilização de conhecimentos [...] para resolver problemas concretos da vida, do exercício da cidadania e, destacadamente, do mundo do trabalho" (Bahia, 2020 p.32). Essa centralidade na mobilização de saberes para fins imediatos, utilitários e funcionalmente voltados para uma finalidade produtiva, aproxima-se diretamente das críticas desenvolvidas por Laval (2019) ao analisar a reconfiguração neoliberal da escola.

Para o autor, a lógica neoliberal redefine a instituição escolar segundo parâmetros de eficiência, empregabilidade e utilidade social, deslocando sua função histórica de formação cultural e intelectual para um papel instrumental, adequado às demandas do mercado e aos imperativos da competitividade global. Assim, quando o DCRB enfatiza que as competências devem superar a "fragmentação" e o "abstracionismo" em nome de práticas vinculadas a problemas concretos, ecoa a racionalidade utilitarista que Laval (2019) identifica como elemento estruturante da transformação neoliberal da educação.

Da mesma forma, Ball (2010), argumenta que as políticas curriculares contemporâneas se materializam dentro de um imaginário neoliberal, no qual termos como "competência", "flexibilidade", "resolução de problemas" e "aprendizagem em uso" compõem uma gramática política que reconfigura o pedagógico. O trecho do DCRB manifesta esse mesmo vocabulário, incorporando-o como fundamento para a organização curricular. Ao legitimar as competências orientadas para demandas sociais e do mundo do trabalho, o documento reproduz exatamente o movimento descrito por Ball (2010) de transpor categorias do gerencialismo empresarial para o campo educacional, o que reestrutura finalidades, práticas e expectativas da escolarização. Apesar de o DCRB declarar a intenção de superar currículos "fragmentados e descolados da vida cotidiana", o que se observa, à luz das análises de Laval (2019) e Ball (2010), é que essa superação se dá não por um aprofundamento epistemológico

das áreas do conhecimento, mas pela incorporação de objetivos performativos, funcionais e operacionais próprios do neoliberalismo.

Desse modo, embora o DCRB se diferencie da BNCC em certos aspectos e reivindique maior sensibilidade à diversidade baiana, essa aproximação discursiva aos princípios das competências revela que o documento não rompe totalmente com a matriz neoliberal que sustenta o currículo nacional, ao contrário, reforça-a por meio da centralidade atribuída à resolução de problemas concretos e à preparação do estudante para o mundo do trabalho. Consequentemente, o currículo corre o risco de reduzir a formação histórica, crítica e cidadã à dimensão instrumental do aprender a fazer, desconsiderando dimensões formativas mais amplas, como a compreensão histórica, o pensamento crítico e a construção de identidades, essenciais no campo do ensino de História.

Quadro 05: Análise comparativa BNCC (2018) e DCRB (2020)

Eixo de análise	BNCC (2018)	DCRB (2020)	Síntese crítica
Concepção de Currículo	Currículo como conjunto de competências gerais e habilidades a serem mobilizadas em situações concretas, com forte orientação para resultados e performatividade.	Currículo entendido como *"tradição inventada"* e *artefato socioeducacional* (Bahia, 2020), configurado historicamente por sujeitos históricos.	A BNCC opera com uma lógica técnico-regulatória, enquanto o DCRB assume um discurso mais formativo e crítico; porém, ambos se alinham ao paradigma das competências.
Base teórica	Enfoque em competências gerais homogêneas; ausência de problematização sobre narrativas históricas distintas.	Reconhece a diversidade epistemológica com enfoque para os territórios de identidade da Bahia; inclui marcos teóricos e metodológicos próprios.	A BNCC reforça um currículo nacional padronizado; o DCRB tenta incorporar epistemologias diversas, mas ainda é condicionado à matriz nacional.
Abordagem adotada para o Ensino de História	Modelo quadripartite com atualizações pontuais (ex: África Antiga, mulheres na antiguidade), mas mantém o eixo Europa–América como estruturante.	Propõe inserção de territorialidades, identidades e temas integradores (gênero, etnias, cultura digital), aproximando-se de epistemologias críticas.	A BNCC tende ao eurocentrismo morfológico e epistemológico; o DCRB tenta tensioná-lo, mas não rompe totalmente com a estrutura da Base.
Concepção de cognição e pensamento Histórico	Define competências, mas não considera níveis de complexidade cognitiva (ex: não dialoga com teóricos da aprendizagem, nem com a Didática da História).	Reconhece o desenvolvimento cognitivo e a identidade histórica, considerando o papel ativo do professor nesse processo.	A BNCC prioriza mobilização pragmática; o DCRB reconhece o caráter formativo da cognição, mas não rompe com os parâmetros da Base.
Foco da formação		Ênfase declarada em formação integral,	A BNCC se alinha mais diretamente ao

	Ênfase na resolução de problemas, autonomia produtiva, cidadania pragmática e empregabilidade.	diversidade cultural, direitos humanos, práticas contextualizadas.	neoliberalismo educacional (Ball, 2010; Laval, 2019). O DCRB busca perspectiva humanizadora, mas incorpora discurso das competências.
Diversidade Cultural e Social	Menciona diversidade, mas de modo transversal, sem desdobramentos estruturantes.	Trabalha com Territórios de Identidade; contempla modalidades: indígena, quilombola, campo, EJA, educação especial	O DCRB integra a diversidade como princípio organizador; a BNCC trata o tema como adendo periférico no documento.
Marcos Teóricos Visíveis	Pouca explicitação teórica; predominância do vocabulário de competências e habilidades com caráter imperativo.	Apresenta marcos teóricos conceituais e metodológicos; dialoga com currículo crítico e estudos culturais.	A BNCC intencionalmente evita explicitar referencial teórico. O DCRB demonstra maior debate epistemológico, mas, não rompe com as concepções do currículo nacional.
Relação com Políticas Nacionais e Globais	Alinhamento com políticas globais de padronização curricular, avaliações em larga escala e gestão por resultados.	Busca adaptação territorial dentro dos limites impostos pela BNCC; tenta abrir margem para especificidades locais.	A BNCC se insere na lógica global neoliberal (Ball, 2010), enquanto o DCRB trabalha sob a tensão entre centralização nacional e demandas locais.
Finalidade da Escola	Formação de sujeitos competentes, com foco na vida cotidiana e no mundo do trabalho.	Formação cidadã, contextualizada, com ênfase na pluralidade baiana.	A BNCC reforça função utilitarista da educação (Laval, 2019), enquanto o DCRB tenta preservar a formação crítica, embora sem assumir autonomia plena.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O referencial estadual opera com relativa autonomia textual (conforme apresentado no quadro 05), mas permanece subordinado ao núcleo duro da Base, reproduzindo sua estrutura prescritiva: organização em competências gerais, habilidades específicas e objetos de conhecimento, além da distribuição quadripartite dos conteúdos da área de História. Assim, embora avance na incorporação de elementos como diversidade, territorialidade e epistemologias plurais, o DCRB mantém o mesmo arranjo de competências e habilidades definido nacionalmente, revelando que sua autonomia é mais discursiva do que normativa.

Essa limitação não é acidental, mas reflete o contexto de influência (Ball, 2010) que moldou o documento, em que diferentes agendas políticas disputam legitimidade e imprimem diretrizes aos textos curriculares. Quando observamos o cenário baiano, nota-se que o governo Rui Costa (2019-2022), ainda que sustentado por uma vertente política distinta daquela que dirigia o governo federal à época da última versão da BNCC, alinha-se em vários aspectos à agenda nacional, sobretudo na adoção do paradigma das competências e na afirmação de uma

escola orientada para resultados, eficiência e articulação com o mundo do trabalho. Esse alinhamento pode ser observado não apenas nas políticas públicas educacionais do período, como metas de desempenho e fortalecimento de avaliações, mas também na incorporação direta das competências gerais da BNCC no DCRB.

Assim, a análise revela que, embora o DCRB apresente avanços importantes ao reconhecer os territórios de identidade, as modalidades da Educação Básica e os marcos conceituais de um currículo crítico, seu alinhamento ao desenho estrutural da BNCC demonstra que a centralização nacional permaneceu como força determinante, limitando a capacidade autônoma do estado. A articulação entre a agenda política de Rui Costa e a racionalidade da BNCC evidencia como políticas curriculares, mesmo quando produzidas em contextos locais e sob orientações progressistas, seguem atravessadas pelo imaginário neoliberal hegemônico, materializando-se em documentos que dialogam mais com exigências nacionais e globais do que com rupturas epistêmicas ou pedagógicas profundas.

4.1.4. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: RCM

Assim como ocorreu nas esferas nacional e estadual, a elaboração do Referencial Curricular Municipal (RCM) de Vitória da Conquista-Ba, foi profundamente marcada pelo cenário político local durante o governo de Herzem Gusmão (2017-2021), cuja gestão orientou-se por uma agenda fortemente alinhada à retórica da eficiência administrativa dos governos que o antecederam e da reorganização das políticas públicas. A construção do referencial municipal, ainda que apresentada como iniciativa pedagógica, emergiu nesse ambiente de disputas simbólicas e ideológicas, no qual o currículo tornou-se também um instrumento de visibilidade política e alinhamento às diretrizes da BNCC e do DCRB. É nesse cruzamento entre procedimentos políticos, demandas administrativas e discursos de modernização que o documento local deve ser analisado, evidenciando como sua estrutura e orientações resultam diretamente das correlações de força presentes no município naquele período.

A agenda educacional local articulou-se a um projeto político mais amplo, no qual a educação era compreendida prioritariamente como área estratégica para a produção de indicadores positivos e para a legitimação da gestão então no poder. A ênfase recorrente em resultados, sobretudo no IDEB, e em discursos de modernização administrativa, evidencia que o investimento na organização de um referencial curricular não se desvinculou dessa lógica de gestão. Pelo contrário, integrou-se a ela como instrumento de padronização das práticas pedagógicas e de alinhamento às exigências regulatórias nacionais.

Assim, a formulação do documento municipal materializa uma agenda que buscava conferir racionalidade administrativa ao sistema de ensino, reforçando a ideia de eficiência ao mesmo tempo em que se distanciava de concepções formativas críticas, mais comprometidas com a pluralidade epistemológica e com o reconhecimento das especificidades culturais da cidade de Vitória da Conquista. Nesse sentido, a política curricular local operou mais como mecanismo de continuidade da lógica neoliberal e menos como espaço de construção coletiva voltado ao fortalecimento da Educação Básica enquanto direito social.

Logo, o RCM evidencia de forma exemplar aquilo que Ball (2010) denomina *enactment*: cenário pelo qual políticas educacionais não são simplesmente aplicadas, mas reinterpretadas, ressignificadas e materializadas conforme os contextos institucionais, políticos e culturais. Nesse movimento, o documento municipal não surge como produção autônoma, mas como tradução direta das diretrizes estabelecidas pela BNCC (2018) e pelo DCRB (2020), incorporando suas competências gerais, organização por habilidades e matriz de progressão.

Essa tradução não é neutra, ela articula-se à agenda política local da gestão Herzem Gusmão, que enfatizava resultados, eficiência e alinhamento aos indicadores nacionais e estaduais. Dessa forma, o Referencial Municipal opera como síntese das múltiplas pressões do contexto de influência nacional e estadual, reproduzindo a lógica que orientou tanto a BNCC quanto o DCRB. Ao transpor para o nível local essa configuração curricular, a gestão não apenas reforçou o enquadramento normativo dessas políticas, mas também internalizou seus dispositivos de controle, avaliação e regulação, reafirmando o papel do currículo como instrumento de gestão educacional. Desse modo, o documento municipal se torna expressão concreta da convergência entre agendas macro e micropolíticas, materializando, no cotidiano escolar conquistense, os mesmos princípios que estruturam o projeto educacional em escala mais ampla.

4.1.5. ESTRUTURA DO RCM: O QUE DIZ O DOCUMENTO

Embora o Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista apresente avanços discursivos, sua organização ainda revela tensões profundas. No tópico dedicado às concepções que fundamentam o Currículo Municipal de Vitória da Conquista, o documento se ancora em referenciais normativos e teóricos amplamente reconhecidos. Do ponto de vista legal, mobiliza a BNCC (2018) e a LDB 9.394/1996, situando-se dentro do arcabouço nacional de políticas educacionais. No plano teórico, recorre a autores como Lima (2008) e Arroyo (2011), ambos com forte contribuição para o debate sobre currículo, cultura escolar e

formação humana, o que indica uma tentativa de conferir densidade conceitual ao texto curricular.

Lima (2008) enfatiza a escola como território de produção e circulação de saberes socialmente situados, enquanto Arroyo (2011) problematiza o currículo como espaço de disputa política e de afirmação de sujeitos historicamente marginalizados. Ao mobilizar esses autores, o documento municipal tenta sinalizar uma orientação mais crítica, voltada à valorização das experiências dos estudantes e à compreensão do currículo como prática social, e não apenas como listagem de conteúdos.

Contudo, embora o referencial mencione tais autores, a articulação deles com as diretrizes centrais da BNCC não é plenamente problematizada. Assim, formam-se tensões entre o discurso crítico e a adoção de estruturas e categorias que reproduzem a lógica normativa, padronizadora e prescritiva do currículo nacional.

> A escola como espaço de ampliação da experiência humana não pode se limitar às experiências cotidianas da estudante, ou do estudante. Ela deve trazer metodologias novas e conhecimentos contemporâneos. [...] Subjacente a essa elaboração, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha no processo de desenvolvimento. Um currículo para a formação humana precisa ser situado historicamente, uma vez que os instrumentos culturais utilizados no processo de construção do conhecimento se modificam com o avanço tecnológico e científico nas diversas épocas
> (Vitória da Conquista, 2020, p.12).

Ao destacar que um currículo deve ser "situado historicamente", o documento reconhece que o conhecimento não é neutro e que se transforma conforme mudanças sociais, científicas e tecnológicas, um ponto que ecoa perspectivas da Educação Histórica (Rüsen, 2010), segundo as quais todo conhecimento se insere em contextos e temporalidades específicas.

No entanto, essa formulação abre também um espaço para problematização: embora o texto valorize a historicidade do conhecimento e a formação humana, a própria organização curricular do município permanece fortemente referenciada na BNCC, que opera com categorias e estruturas padronizadas, muito próximas do modelo de competências orientadas para resultados e não necessariamente para a ampliação crítica da experiência humana. Assim, o discurso sobre "conhecimentos contemporâneos" pode se aproximar, ainda que involuntariamente, da lógica utilitarista de adaptação da escola às demandas do mundo do trabalho, crítica central de autores como Laval (2019) e Ball (2010).

Outro elemento a ser destacado é que, ao propor "metodologias novas", o documento não explicita quais práticas possibilitariam essa ampliação da experiência, nem discute as

condições reais das escolas municipais para trabalhar com tais metodologias, considerando desigualdades estruturais e limitações materiais. Ou seja, a formulação assume um ideal pedagógico, mas sem necessariamente dialogar com as realidades concretas dos sujeitos que compõem a rede.

Assim, o RCM evidencia um tensionamento entre discurso e estrutura: enquanto o documento invoca uma concepção crítica e historicamente situada de currículo, sua materialização permanece condicionada pelo alinhamento à BNCC e às políticas educacionais hegemônicas, revelando limites impostos pelo contexto de produção e pelo modelo de regulação que organiza o documento municipal.

O documento demonstra, ainda em seu texto introdutório, uma preocupação explícita em reconhecer as especificidades dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, afirmando que "[...] é importante dedicar um olhar mais atento para esse grupo, buscando compreender algumas de suas características e particularidades" (Vitória da Conquista, 2020, p. 13). Ao mobilizar dispositivos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e autores que discutem a adolescência, como Calligaris (2001), o documento se fundamenta em referenciais que dão densidade à compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social nessa fase, reconhecendo que a aprendizagem depende de uma leitura sensível das singularidades juvenis.

Esse cuidado também aparece quando o texto alerta para o risco de uma escola pautada exclusivamente pelos "interesses dos jovens" (Vitória da Conquista, 2020, p. 15), problematizando abordagens pedagógicas que confundem centralidade do sujeito com adaptação simplista às demandas imediatas. Nessa linha, o documento incorpora contribuições importantes da didática e das teorias do currículo ao criticar a transposição didática, afirmando que "não se espera que, na escola, os saberes acadêmicos sejam tratados tal qual são produzidos nas universidades" (Vitória da Conquista, 2020, p. 17), diálogo direto com Lopes e Macedo (2011) e sua distinção entre saber acadêmico e saber escolar.

Apesar desse arcabouço teórico consistente, o caráter problematizador do documento se expressa com mais força na afirmação de que é necessário "resgatar a investigação, a pergunta, a problematização e a conexão dos estudos com a realidade das alunas e dos alunos" (Vitória da Conquista, 2020, p. 18), enfatizando o protagonismo cognitivo como eixo do trabalho pedagógico. Entretanto, permanece a tensão entre esse discurso de valorização da investigação e a estrutura curricular adotada, fortemente vinculada à lógica de competências e habilidades da BNCC, que pode, em muitos casos, limitar a efetivação de práticas mais investigativas e críticas. Ainda assim, essa seção do documento evidencia um esforço de

compreender a adolescência como categoria pedagógica central, aproximando-se de concepções contemporâneas de currículo e aprendizagem que reconhecem o estudante como sujeito histórico em processo de formação.

A concepção de currículo apresentada pelo RCM, busca romper com modelos verticalizados e prescritivos ao afirmar que as escolas devem ser reconhecidas "como lugares de encontro de culturas" (Vitória da Conquista, 2020, p. 19), assumindo uma perspectiva dialógica na qual o currículo emerge da interlocução entre normativas oficiais (LDB, PCN, DCRB, BNCC) e as culturas escolares. Ao declarar que "os currículos efetivamente praticados são forjados pela negociação entre essas culturas" e que a educação se realiza no "chão da escola" (Vitória da Conquista, 2020, p. 20), o documento mobiliza uma retórica de valorização do cotidiano escolar como espaço de criação, disputa e sentido.

No entanto, essa formulação requer problematização. A expressão "chão da escola", ainda que utilizada com o intuito de reconhecer a agência docente e a diversidade das práticas escolares, pode reforçar uma visão simplificada de que as políticas chegam prontas às escolas e ali são apenas aplicadas, como se fossem depositadas em um espaço passivo. A teoria do ciclo de políticas, especialmente a dimensão do contexto da prática, desenvolvido por Ball (2010), mostra justamente o contrário: é no interior das escolas que as políticas são interpretadas, (re)significadas, resistidas e também reproduzidas. Ou seja, não há passividade no cotidiano escolar, mas sim um processo complexo de *enactment*, no qual professores e demais sujeitos operam escolhas, tensões e mediações que produzem o currículo real.

Logo, mesmo que o documento municipal reivindique um currículo dialógico e historicamente situado, ele não evidencia as condições reais de trabalho, disputas políticas e assimetrias de poder que atravessam essa "negociação" entre culturas. Na prática, esse discurso corre o risco de suavizar relações de força presentes na produção curricular, sugerindo uma horizontalidade que não se concretiza quando o próprio documento assume alinhamento às diretrizes nacionais, especialmente à BNCC, cuja lógica normativa tende a limitar a autonomia das escolas e dos docentes. Desse modo, a defesa de um currículo dialógico só se sustenta plenamente quando acompanhada da problematização das condições estruturais que envolvem o contexto da prática e que determinam, em grande medida, as possibilidades de negociação curricular no cotidiano escolar.

Ao apresentar a base teórica do componente, o documento municipal declara-se fundamentado na Escola dos Annales, citando Marc Bloch e Lucien Febvre como referenciais centrais. A filiação teórica aos Annales, em princípio, representaria um avanço, especialmente pelo deslocamento do olhar histórico para sujeitos comuns, práticas cotidianas, longa duração

e estruturas sociais, uma perspectiva coerente com a concepção de currículo que busca pluralizar vozes e romper com narrativas exclusivamente político-institucionais. O documento, inclusive, recupera a relevância dos "sujeitos anônimos da História", ecoando Bloch e sua defesa de uma história-problema, crítica e sensível às experiências humanas.

Contudo, essa concepção teórica não se converte em ruptura curricular efetiva. Na prática, o documento retoma a lógica instrumental da BNCC, reduzindo o trabalho historiográfico a operações cognitivas isoladas e mantendo uma estrutura de conhecimento organizada por habilidades prescritas nacionalmente. Não há, por exemplo, desenvolvimento consistente das categorias de explicação histórica, evidência, narrativa ou significância. Tampouco há tensionamento explícito contra o eurocentrismo ainda presente na seleção de conteúdos, o que indica que a filiação aos Annales é mais discursiva do que estrutural.

Assim, o componente de História no Referencial Municipal se posiciona discursivamente dentro de uma tradição historiográfica crítica, mas se subordina estruturalmente à matriz normativa da BNCC, reafirmando o que Ball (2010) descreve como "recontextualização" no processo de *enactment*: as políticas são reinterpretadas localmente, mas raramente escapam do arcabouço regulatório que as origina. O resultado é um currículo que fala com a linguagem dos Annales, ou mais precisamente com um léxico da própria História mas funciona com a lógica da BNCC, produzindo tensões evidentes entre o discurso emancipatório e a prática curricular padronizada.

Quadro 06: BNCC; DCRB e RCM

Eixo de Análise	BNCC	DCRB	RCM
Relações Étnico-Raciais	Trata superficialmente o tema, incorporando menções pontuais à diversidade e às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; não há orientação epistêmica.	Dá maior centralidade às relações étnico-raciais e aos 27 Territórios de Identidade; inclui temas integradores (gênero, etnias, sexualidade).	Menciona a diversidade e cita legislações, sem deixar de reproduzir a estrutura da BNCC; apresenta discussão sem encaminhamentos práticos.
Modalidades de Ensino	Apresenta separadamente: Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Quilombola e EJA, com orientações gerais.	Integra as modalidades como parte constitutiva do currículo, reconhecendo especificidades regionais.	Lista as modalidades e reconhece sua importância, mas tende a seguir orientações nacionais e estaduais, sem detalhamento aprofundado.
Inclusão	Discurso alinhado ao desenho universal da aprendizagem, porém com foco normativo e pouco contextualizado.	Amplia a compreensão de inclusão para além da deficiência, incorporando diversidade cultural e territorial.	Assume a inclusão como princípio, mas a operacionalização depende das diretrizes BNCC e das condições locais.

Educação do Campo	Apresenta princípios, mas não contextualiza práticas ou culturas do campo.	Reconhece explicitamente as comunidades rurais e sua identidade, articulando currículo a territórios baianos.	Cita a modalidade, com enfoque para as questões regionais, mas não desenvolve diretrizes específicas, mantendo alinhamento à BNCC e ao DCRB.
Tecnologias Digitais	A Competência Geral 5 enfatiza cultura digital, com visão instrumental e voltada ao trabalho.	Entende tecnologias como cultura e linguagem, incorporando potencial crítico.	Valoriza o uso das tecnologias, numa perspectiva mais crítica, contudo ainda sob viés instrumental, sem ruptura com o discurso da BNCC.
EJA	Traz orientações gerais, sem aprofundamento epistemológico ou identitário.	Aparece articulada à diversidade e ao território; reconhece sujeitos com histórias de escolarização interrompidas.	Reconhece especificidades da EJA no discurso, mas mantém diretrizes baseadas nas competências da BNCC.
Identidade Territorial	Quase inexistente; currículo nacional homogeneizador.	Forte ênfase nos **territórios baianos**, identidades locais e marcos teórico-conceituais.	Menciona identidade local, mas não explicita diretrizes históricas para trabalhar a história de Vitória da Conquista, apesar da previsão na LOM.
Concepção de Currículo	Padronização, competências, foco em resultados.	Entendido como artefato sócio-histórico, dialógico e territorializado.	Discurso dialógico e crítico, mas prática alinhada à BNCC e ao DCRB, mantendo estrutura prescritiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir do quadro comparativo, torna-se evidente que, embora BNCC, DCRB e RCM compartilhem pontos de convergência discursiva, especialmente no que diz respeito à defesa de uma educação inclusiva, plural e comprometida com a diversidade, suas materialidades curriculares revelam diferenças significativas quanto ao grau de aprofundamento conceitual, abordagem territorial e efetiva ruptura com modelos eurocêntricos.

A BNCC, por ser um documento normativo nacional, opera sob forte lógica padronizadora, orientada por competências de viés instrumental e normativo alinhada ao imaginário neoliberal criticado por autores como Ball (2012), Laval (2019) e Cerri e Costa (2021). Sua abordagem da diversidade é superficial e, apesar de mencionar leis como 10.639/2003 e 11.645/2008, não promove deslocamentos teóricos epistemológicos capazes de descentrar o currículo da hegemonia europeia. Trata-se, portanto, de um documento que homogeneíza e regula características que reverberam nos demais níveis de atuação da política curricular.

O DCRB, por sua vez, apresenta avanços, incorporando a noção de territórios de identidade, valorizando modalidades historicamente marginalizadas (como a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo) e instituindo temas integradores como

diversidade, relações étnico-raciais e cultura digital. Diferentemente da BNCC, propõe um currículo como "artefato socioeducacional", reconhecendo disputas e circunstâncias históricas. Contudo, mesmo assumindo tais princípios, o documento não rompe com a estrutura normativa da BNCC, pois mantém o quadro de competências gerais e habilidades como eixo organizador, demonstrando como a política nacional se materializa e é (re)significada no âmbito estadual, exatamente como prevê Ball (1994; 2010) no processo de atuação das políticas.

O Referencial Municipal de Vitória da Conquista situa-se entre esses dois movimentos: embora adote um discurso crítico, dialógico e atento à diversidade, sua atuação permanece fortemente condicionada pelos marcos da BNCC e do DCRB. A análise revela que o RCM não opera deslocamentos epistemológicos significativos e tampouco assume uma concepção de história local como eixo estruturante, o que contraria a própria Lei Orgânica do Município (LOM). Assim, ainda que reconheça as modalidades de ensino, a importância da adolescência e os desafios do desenvolvimento cognitivo, o documento não se afasta da estrutura prescritiva nacional, reproduzindo habilidades e objetos de conhecimento sem articulação profunda com o território conquistense. Dessa forma, percebe-se que a análise reforça a compreensão de Ball de que o currículo não é apenas produzido, mas atuado, e, portanto, sofre diversas traduções conforme atravessa os diferentes contextos. No entanto, demonstra também que tais traduções nem sempre geram autonomia epistemológica ou territorial, sobretudo quando agendas políticas locais convergem, explícita ou implicitamente, com diretrizes nacionais de caráter regulatório e tecnicista.

No que concerne ao componente curricular de História, o Referencial Municipal afirma que "[...] os processos históricos pressupõem observação, identificação, memorização e análise" (Vitória da Conquista, 2020, p. 180). Essa formulação indica uma tentativa de atribuir racionalidade metodológica ao ensino de História, mas, ao mesmo tempo, evidencia a forte dependência conceitual dos procedimentos básicos da BNCC, que também estrutura o conhecimento histórico por meio de operações cognitivas elementares (como identificar, comparar, reconhecer, analisar). Apesar de não serem inadequadas, tais operações funcionam como indicares insuficientes para promover competências propriamente históricas, tais como interpretação temporal, construção de evidências, explicação causal e compreensão de múltiplas perspectivas, como defendido pela Educação Histórica.

Sendo assim, podemos afirmar que apesar dos avanços discursivos presentes sobretudo nos documentos estadual e municipal, a política curricular de História permanece fortemente ancorada em uma matriz normativa, eurocentrada e instrumental, cuja centralidade é definida

pela BNCC. As tentativas de ampliação conceitual e de valorização da diversidade territorial e cultural, embora relevantes, não se desdobram em rupturas epistemológicas capazes de redefinir o modo como o conhecimento histórico é organizado, legitimado e ensinado.

Assim, o currículo de História revela-se como um espaço de tensão entre a incorporação de discursos contemporâneos sobre pluralidade e a permanência de estruturas que hierarquizam saberes, reproduzem centralidades europeias e limitam o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento histórico. Tal constatação reforça a compreensão de que a superação do eurocentrismo no ensino de História não se efetiva apenas pela inclusão temática ou pelo reconhecimento formal da diversidade, mas exige uma reconfiguração profunda das bases epistemológicas e políticas que sustentam a produção curricular, de modo a possibilitar uma formação histórica crítica, situada e efetivamente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo desta dissertação permitiu demonstrar que o eurocentrismo continua sendo um eixo estruturante das políticas curriculares de História nos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo em um contexto discursivamente marcado pelo apelo à diversidade, à inclusão e ao reconhecimento das identidades. Evidenciou-se que o eurocentrismo não apenas persiste, mas se reconfigura e se adapta às novas demandas do neoliberalismo educacional, atravessando desde as escolhas políticas no contexto de influência até a formulação dos textos curriculares nacionais, estaduais e municipais.

As análises demonstraram que o eurocentrismo ainda ocupa papel central na organização dos conteúdos históricos. Na BNCC, o modelo de periodização quadripartite (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), mesmo suavizado por menções pontuais ao Egito ou ao papel das mulheres na Grécia e em Roma, mantém inalterada a lógica ocidentalizante de narrativa histórica apresentada como universal. Esse padrão, em diálogo com os estudos de Conrad (2019), caracteriza um eurocentrismo morfológico, visível na forma como o mundo é ordenado, explicado e hierarquizado.

Logo, o eurocentrismo não se manifesta apenas na distribuição dos conteúdos presentes na BNCC, no DCRB e no RCM, mas atravessa estruturalmente a própria política curricular, desde o contexto de influência até o contexto de produção. Ao examinar as agendas políticas, os discursos governamentais, a atuação de organizações privadas e as disputas acadêmicas, verificou-se que o eurocentrismo é reproduzido como matriz epistêmica dominante, orientando os sentidos de qualidade, inovação e modernização curricular. No contexto de influência, os interesses neoliberais e as redes políticas que sustentam a produção curricular reforçaram uma visão de mundo ocidentalizada como parâmetro universal, o que demonstra o caráter estruturante do eurocentrismo.

Além disso, constatou-se que o apelo aos modelos internacionais de educação, frequentemente tomados como referência no contexto de influência das políticas, também está atravessado por esse eurocentrismo estrutural. Indicadores globais, rankings e parâmetros de qualidade, quase sempre formulados por meio de matrizes europeias ou norte-americanas, foram incorporados de forma naturalizada no discurso político, reforçando a construção de uma imagem de modernização que exige alinhamento aos padrões europeus. Esse movimento se intensifica nas avaliações em larga escala, cujo desenho metodológico e concepção de competência estão ancorados em epistemologias universalistas que desconsideram historicidade, contexto e diversidade cultural, atuando como instrumento que visa um controle alinhados à racionalidade ocidental.

No que tange ao DCRB e no RCM, mesmo havendo maior abertura discursiva para temáticas afro-brasileiras, indígenas e territoriais, a estrutura epistemológica central segue privilegiando a história europeia como modelo civilizatório e como eixo organizador do conhecimento. Assim, os currículos revelam não apenas uma herança historiográfica, mas a presença ativa de uma colonialidade do saber, como discutido pela perspectiva decolonial, que define o que é conhecimento válido e o que permanece periférico.

A forte vinculação estrutural dos documentos estadual e municipal à BNCC, somada às pressões políticas e institucionais que atravessaram sua produção, resultou em um currículo que, embora proclame a valorização da diversidade baiana e das identidades afro-indígenas, opera majoritariamente sob uma matriz epistemológica herdada da Base. Isso significa que o ensino de História no DCRB e, consequentemente no RCM (Vitória da Conquista-Ba), tende a reproduzir a mesma lógica de competências generalistas, modelos de aprendizagem sem progressão cognitiva e sem diálogo com o campo da Educação Histórica e uma seleção de conteúdos ainda marcada por centralidades e silenciamentos.

O resultado é um currículo híbrido: tensionado entre o desejo de afirmar uma narrativa histórica plural e territorializada e a necessidade de aderir a um padrão nacional que privilegia a racionalidade técnica e produtivista. Assim, o currículo de História no DCRB e no DCRM reflete não apenas escolhas pedagógicas, mas sobretudo as correlações de força que moldaram sua produção, evidenciando que a luta por uma formação histórica crítica, heterogênea e preocupada com as atribuições de sentidos permanece aberta e atravessada por disputas políticas, epistemológicas e institucionais.

O debate sobre documentos curriculares nacional, estadual e municipal evidenciam como as políticas curriculares, ainda que guiadas por um texto central como a BNCC, são constantemente reinterpretadas nos contextos locais. Embora haja convergências formais entre as diretrizes, persistem divergências teóricas significativas, sobretudo na compreensão do papel do ensino de História. Essa variação confirma o que Ball (2010) define como "recontextualização das políticas", em que o texto prescrito é reinterpretado pelos sujeitos e instituições segundo suas realidades e disputas locais.

Dessa forma, os documentos curriculares não podem ser vistos apenas como instrumentos de uniformização, mas como campos de disputa simbólica, política e epistemológica. A BNCC, ao propor um currículo único, acaba por homogeneizar a pluralidade das experiências históricas e culturais do país. Entretanto, os contextos locais revelam tensões nesse processo, apontando possibilidades de resistência, reinterpretação e

reconstrução de sentidos, elementos que demonstram a complexidade e a dinamicidade das políticas educacionais em sua dimensão prática e discursiva.

A análise das competências gerais e específicas evidenciou que, embora formuladas sob o discurso da cidadania, da ética e da diversidade, elas são permeadas por verbos de caráter imperativo e normativo que pouco dialogam com uma progressão real de aprendizagem histórica. A análise dos documentos, dialogada com a Educação Histórica, mostrou que tais competências não estimulam o desenvolvimento de categorias cognitivas próprias do pensamento histórico, como evidência, significância, narrativa e empatia históricas.

Além disso, a BNCC, o DCRB e o RCM enfatizam competências vinculadas à resolução de problemas concretos, à mobilização de saberes para o mundo do trabalho e ao desempenho mensurável, incorporando um alinhamento com a racionalidade neoliberal, discutidos por autores como Laval (2019) e Ball (2010). Essa orientação pragmática contribui para reforçar o caráter instrumental do ensino de História, o que sustenta uma seleção de conteúdos que privilegia grandes marcos civilizacionais europeus, considerados fundamentais para a formação do cidadão produtivo e globalizado.

A comparação entre os três documentos revelou mais convergências do que divergências. De certa forma, a BNCC atua como matriz estruturante e orientadora, determinando tanto o quadro de competências quanto a distribuição dos conteúdos. O DCRB, embora avance em termos discursivos ao reconhecer os 27 Territórios de Identidade, incluir marcos teóricos e dialogar com teorias mais diversas, mantém a estrutura hierárquica, instrumental e conteudista da BNCC. Isso evidencia um processo de *enactment* (Ball, 2010) que ainda se revela dependente, no qual a política nacional é reinterpretada, mas não superada.

O Referencial Municipal de Vitória da Conquista, por sua vez, mantém coerência com o DCRB, incorpora elementos da BNCC e apresenta um discurso mais sensível às realidades locais, à adolescência e ao desenvolvimento cognitivo. Contudo, mesmo declarando inspiração nos Annales e afirmando uma concepção dialógica de currículo, o documento retoma a lógica eurocentrada na seleção de conteúdos e replica os mesmos procedimentos históricos básicos da BNCC, sem questionar a colonialidade epistemológica que sustenta o ensino tradicional. Assim, os três documentos, apesar de suas diferenças discursivas, convergem na manutenção de uma lógica curricular que preserva a centralidade europeia e organiza o conhecimento histórico a partir de referenciais civilizatórios ocidentais.

Um aspecto crítico evidenciado na análise do Referencial Curricular Municipal diz respeito à seleção e atualização de suas referências teóricas. Embora o documento declare filiação à Escola dos Annales, mobilizando autores clássicos como Marc Bloch e Lucien

Febvre, essa escolha não é acompanhada de um diálogo com debates historiográficos e didáticos mais recentes, tampouco com produções contemporâneas da área de Ensino de História. A permanência quase exclusiva nesses referenciais fundadores acaba por reforçar uma leitura canônica da História sem apontar nenhuma renovação historiográfica, desconsiderando os deslocamentos teóricos ocorridos nas últimas décadas, especialmente aqueles que dialogam com a Educação Histórica, ou os que tensionam o eurocentrismo, a colonialidade do saber e a centralidade dos sujeitos subalternizados.

Além disso, chama atenção o fato de o documento não mencionar autores e pesquisas locais, mesmo a cidade de Vitória da Conquista sendo reconhecida como um importante polo de produção acadêmica, com investigações consolidadas nas áreas de História, Educação e Ensino de História, além de uma considerável produção historiográfica acerca da história local e regional, advinda de pesquisas de docentes e discentes do curso de Licenciatura em História da UESB. Essa ausência revela uma contradição interna ao próprio discurso do Referencial, que afirma valorizar a diversidade, a contextualização e a História local, mas, na prática, reproduz uma lógica de validação externa do conhecimento, priorizando referências consagradas em detrimento das produções situadas. Tal escolha reforça a hierarquização epistemológica típica do eurocentrismo, na medida em que invisibiliza saberes produzidos no próprio contexto municipal e regional.

Nesse sentido, o uso da Escola dos Annales, sem atualização teórica e sem articulação com autores locais, evidencia que o eurocentrismo no Referencial Municipal não se manifesta apenas na organização dos conteúdos, mas também na política de referências teóricas que sustenta o currículo. O que se observa é uma concepção de legitimidade científica ainda ancorada em matrizes europeias clássicas, pouco sensível às contribuições produzidas em esfera local ou, especificamente, no espaço conquistense, o que possibilitaria considerar suas especificidades na produção do documento. Tal opção limita as possibilidades de construção de uma História escolar mais plural, situada e comprometida com a valorização das experiências históricas locais, enfraquecendo o potencial formativo do currículo no que se refere à produção de sentidos históricos socialmente referenciados.

Diante disso, esse modelo eurocêntrico epistemológico contamina o currículo municipal, que, apesar de apontar para a valorização dos sujeitos anônimos, sobre o encontro de culturas e sobre a superação da fragmentação, continua estruturado sob a mesma lógica de centralidade ocidental. A ausência de ênfase na história local, mesmo diante da obrigatoriedade prevista na Lei Orgânica do Município, torna evidente que o eurocentrismo

não é apenas uma herança historiográfica, mas uma política ativa de seleção de conteúdos, orientada pela manutenção de uma narrativa hegemônica.

Sendo assim, os resultados mostram que a escolha dos conteúdos é um espaço privilegiado de reprodução do eurocentrismo. Embora os três mencionem diversidade e inclusão, a estruturação dos objetos de conhecimento insiste em apresentar a Europa como eixo organizador da narrativa histórica, destinando a África, a América indígena, a Ásia e as culturas não ocidentais a espaços complementares, episódicos ou periféricos.

No contexto de produção, observamos que os documentos curriculares não apenas selecionam conteúdos, mas instituem formas específicas de olhar e organizar o conhecimento, privilegiando narrativas que reforçam a centralidade europeia e marginalizam outras. Assim, a pesquisa revela que o eurocentrismo opera como princípio organizador da política curricular, moldando competências, habilidades, procedimentos e até a noção de aprendizagem histórica. Sua presença é, portanto, mais profunda e estruturante do que uma simples escolha de conteúdos: trata-se de um eixo epistêmico que se perpetua nos diferentes níveis das políticas educacionais, legitimado tanto pelo discurso da inovação quanto pelos mecanismos de avaliação e comparação internacional que sustentam o imaginário de "qualidade" educacional.

Podemos afirmar que o eurocentrismo não se apresenta de forma explícita ou declarada, nem no contexto de influência nem no de produção, mas opera como um eixo estruturante, naturalizado nos discursos técnicos, nos dispositivos normativos e nas escolhas político-pedagógicas que orientam a elaboração dos documentos curriculares. Conforme a perspectiva do ciclo de políticas de Ball (2010), o contexto de produção é marcado por negociações, disputas e acomodações entre diferentes atores sociais; entretanto, tais disputas ocorrem dentro de um base epistêmica implicitamente delimitada, no qual a centralidade europeia permanece como referência intrínseca de validade do conhecimento histórico.

No processo de elaboração dos três documentos, observamos que o eurocentrismo se materializa por meio de práticas curriculares específicas, como a divisão por disciplina, a manutenção da estrutura quatripartite da História, a hierarquização dos conteúdos e a organização das competências e habilidades segundo lógicas universalistas. Mesmo quando os documentos incorporam discursos sobre diversidade, pluralidade cultural e inclusão, tais elementos aparecem frequentemente de forma periférica ou compensatória, sem questionar de modo efetivo a matriz epistemológica que sustenta o currículo. Assim, o contexto de produção revela um movimento de atualização do discurso, mas não de ruptura estrutural com o paradigma eurocêntrico.

Outro aspecto central diz respeito à subordinação do currículo às agendas globais de educação, que influenciam diretamente o processo de produção dos documentos. A valorização de indicadores internacionais, a centralidade das avaliações em larga escala e a adoção de uma pedagogia das competências vinculada à lógica do mundo do trabalho reforçam uma concepção de conhecimento historicamente situada no Ocidente. Nessa perspectiva, o eurocentrismo não se limita ao conteúdo histórico ensinado, mas orienta o próprio modo de conceber o que é aprender História, quais saberes são legítimos e quais formas de pensamento histórico são valorizadas. Trata-se, portanto, de um eurocentrismo que se manifesta tanto em sua dimensão morfológica, ao manter narrativas centradas na Europa, quanto em sua dimensão epistemológica, ao definir os critérios de racionalidade, cientificidade e delimitação normativa de saberes essenciais.

Logo, é possível evidenciar que o contexto de produção curricular é atravessado por uma tensão permanente entre inovação discursiva e conservação estrutural. Ainda que os documentos analisem e reconheçam categorias como cognição, diversidade, diferença e historicidade, tais reconhecimentos não se desdobram em práticas curriculares capazes de romper com a colonialidade do saber. Desse modo, o eurocentrismo se reproduz como prática política e pedagógica, legitimada por determinações de saberes e por um imaginário de modernização educacional que, paradoxalmente, reafirma hierarquias históricas e epistêmicas. Assim, análise permitiu compreender o currículo não como produto, apenas, mas espaço de disputa simbólica, no qual o eurocentrismo se reinscreve e se atualiza no próprio ato de produzir e influenciar políticas educacionais.

Desse modo, o eurocentrismo se manifesta não somente no *que* se ensina, mas no *como* e no *porquê* se ensina, atravessando competências, habilidades, seleção de conteúdos e orientações metodológicas. Portanto, esta pesquisa confirma que o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, tal como estruturado em seus documentos oficiais, segue profundamente atravessado por um eurocentrismo reconfigurado, que se adapta ao discurso contemporâneo sem perder sua centralidade epistêmica. O desafio que se impõe é construir práticas de ensino e políticas curriculares que superem não apenas o conteúdo eurocêntrico, mas sobretudo a forma eurocentrada de produzir conhecimento histórico, possibilitando uma formação mais plural, crítica e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ednalva Padre. Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria. *História e Ensino*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 51-72, jul./dez. 2020.

ALVES, R. C. Por um ensino de história com sentido para a vida. *Diálogos*, v. 19, n. 1, p. 323–343, 2016.

ALMEIDA, Elenita Barbosa Souza. *Discursos em torno do ensino religioso no processo de "implementação" da Base Nacional Comum Curricular no estado da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [S. l.], 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12193038. Acesso em: 29 set. 2024.

ALVES JÚNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTOS, Fábio Alves Alves dos; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese. *Revista História Hoje***,** São Paulo, v. 10, n. 19, p. 294–312, jan./jul. 2021. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/606/395. Acesso em: 12 ago. 2023.

ARROYO , Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

ASTROGILDO JÚNIOR, Fernandes da Silva. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, ed. 41, p. 91-106, set./dez. 2016. DOI 10.5585/EccoS.n41.6776. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776. Acesso em: 1 ago. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Salvador: SEC, 2020.

BAHIA (Estado). *Plano Plurianual Participativo 2016–2019: Lei n. 13.468, de 29 de dezembro de 2015*. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2015.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 2001.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, v. 3, n. 1, p. 485–498, mar./set. 2010.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História***:** da escolha do tema ao quadro teórico. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): relatório nacional*. Brasília: Inep/MEC, 1990–. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 28 set. 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 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Michel Temer. Discurso do Presidente da República durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado, no Palácio do Planalto, em 12 de maio de 2016. Brasília, 2016. Áudio (28 min 12 s). Disponível em: https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Em pronunciamento, ministro da Educação Mendonça Filho destaca homologação da BNCC. Brasília: MEC, 20 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58731-em-pronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filho-destaca-homologacao-da-bncc. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BERGAMANN, Klaus. A História na reflexão didática. Dossiê História em Quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29–42, set. 1989/fev. 1990

BRANDÃO, Jacyntho L. (Org.). **Ele que o abismo viu**: epopeia de Gilgamesh. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRAZÃO, Alchorne Diogo. **Entre o colonial e o decolonial**: a Base Nacional Comum Curricular como território de disputas. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [s. l.], 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6815896. Acesso em: 27 set. 2024.

CARMO, Edinaldo Medeiros do. *Currículo e formação docente*. Salvador: EDUFBA, 2021.

CARNIEL, Francislaine Soledade. **Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/D.59.2021.tde-01072021-132602. Acesso em: 27 fev. 2025.

CARVALHO, Keila dos Santos; CARVALHO, Alexandre Galvão. O eurocentrismo nos livros didáticos do sexto ano: a História Antiga e a BNCC. **Anais eletrônico do XI Encontro Estadual da ANPUH**. Salvador, 2022. Disponível em: https://www.encontro2022.bahia.anpuh.org/site/anais. Acesso em: 28 jul. 2023.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a base?**: 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. cap. 1, p. 13-40.

CATELLI JR., Roberto. BNCC e a História na Educação Básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a base?:** 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. cap. 11, p. 181-194.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista,** [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155. Acesso em: 26 fev. 2025.

CONRAD, Sebastian. **O que é História global**. Lisboa: Edições 70, 2019.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. **Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017)**. 2023. 261 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/47574/1/ArturNogueiraSantosECosta_TESE.pdf.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

COSTA, Jessica Gomes das Merces**. *Os contextos de influência e produção da Base Nacional Comum Curricular*:** um enfoque na disciplina escolar ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [S. l.], 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250281. Acesso em: 29 set. 2024.

CATELLI JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 91–106, set./dez. 2019. DOI: 10.5585/EccoS.n41.6776.

COSTA, Jéssica Gomes das Mercês; CARMO, Edinaldo Medeiros. Produção do Currículo Bahia e a disciplina escolar Ciências: uma análise centrada nos temas integradores. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, e22057, 2022.

COSTA, Rui. Discurso de posse do governador da Bahia Rui Costa. Salvador, 1º fev. 2018. 1 vídeo (1 h 30 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LAnRRTuALcg. Acesso em: 19 out. 2025.

CRAVEIRO, Clarissa; RIBEIRO, Renilson Rosa. A Base Nacional Comum Curricular em debate: currículo, ensino e disputas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 739–758, 2017.

CROSSLEY, Pamela Kyle. **O que é história global?** Petrópolis: Vozes, 2015.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: La Historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. rev. Porto Alegre: Penso, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Jonas Alves dos. Currículo, Base Nacional Comum e qualidade da educação: um debate necessário. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230018, 2018.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares*: das disciplinas às disciplinas escolares. Tradução de Doralice Sátyro Maia. Porto Alegre: Artmed, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação e Sociedade***,** Campinas, v. 40, p. 1-21, jul./mar. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 abr. 2023.

GOMES, Anna Luiza Portugal Pereira. *História do ensino de História da América:* o olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros didáticos para o ensino médio. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/15026/3/2021%20-%20Anna%20Luiza%20Portugal%20Pereira%20Gomes.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

GOODY, Jack. *O roubo da história:* como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Contexto, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação. *Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB):* Educação Infantil e Ensino Fundamental. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2020.

GUSMÃO, Herzem. Discurso de posse como prefeito de Vitória da Conquista-BA. Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: https://www.blogdoanderson.com. Acesso em: 25 out. 2025.

HALL, Stuart. O Ocidente e o resto: discurso e poder. Tradução: Carla D'Elia. *Projeto História,* São Paulo, n. 56, p. 314-361, maio/ago. 2016.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa:* o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-112, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466/40542. Acesso em: 30 abr. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo***.** São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

LUZIA, Adriana Germana. *Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira:* por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2022. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/5268/1/DISS_2022_Adriana%20Germana%20Luzia.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

MACEDO, A. L. N. A história do Brasil entre "mundos" e a excepcionalidade europeia: a Base Nacional Curricular Comum (2014-2018*). Revista História Hoje,* [S. l.], v. 11, n. 22, p. 151–170, 2022. DOI: https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.810. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/810. Acesso em: 27 fev. 2025.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas*: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n.91, p.47-69, jan/abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303–318, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: ago. 2024.

MAMEDE, Amanda. *O ensino de artes visuais frente à modernidade/colonialidade:* a narrativa eurocêntrica dos currículos e uma proposta de aulas-oficina desobedientes. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, [S. l.], 2023. Disponível em: https://sucupira-

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15083770. Acesso em: 27 set. 2024.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 31 out. 2019. DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051. Acesso em: 20 jul. 2023.

MIGNOLO, D. Walter. *Novas reflexões sobre a "ideia da América Latina":* a direita, a esquerda e a opção descolonial. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008.

MOERBECK, Guilherme. *Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas:* base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. Brathair: Revista de Estudos Celtas e Germânicos. Junho de 2021

MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, v. 22, p. 7, 2016.
MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. [S. l.], 2022. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/. Acesso em: 28 set. 2025.

NUNES, Leandro Nepomuceno. *Por uma História originária: povos indígenas e ensino de História.* 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em rede Nacional PROFHISTÓRIA) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51257/51257.PDF. Acesso em: 7 out. 2024.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola**.** *Educar em Revista,* [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041. Acesso em: 27 fev. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, [S. l.], v. 26, n. 107, p. 1-22, 3 set. 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187986/001082803.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 fev. 2025.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A Base Nacional Comum Curricular e o debate acadêmico: contribuições e contradições. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e17376, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17376.

PINA, Leonardo Docena. A direita para o social: o MEC, o Banco Mundial e a construção da agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 353–369, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/es0101-733020182019702.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Trabalho Necessário*, v. 18, n. 36, p. 343–364, 2020. DOI: 10.22409/tn.v18i36.42813.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

REBÊLO, Samir de Barros. *O Oriente Médio Antigo:* eurocentrismo, deportação e ensino de história. Orientador: Ana Livia Bomfim Vieira. 2023. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) — Universidade Estadual do Maranhão, [S. l.], 2023. Disponível em: https://repositorio.uema.br/jspui/bitstream/123456789/2412/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20SAMIR%20DE%20BARROS%20REB%C3%8ALO%20-%201%20-%20PDF%20-%20A.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

RIBEIRO, Debora. *Eurocentrismo e currículo:* análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Centro-Oeste, [S. l.], 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7318607. Acesso em: 27 set. 2024.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 51–69, fev./mai. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. *Revista diálogo educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou Da Educação*. Traduções variadas. Publicação original: 1762
.
RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS , Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. O plano de ações articuladas em escolas do Campo na Bahia. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). *Políticas educacionais e programas de governo*: Aproximações e contradições. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. cap. 2, p. 41-61.

SANTOS, Amauri Junior da Silva; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo; RIBEIRO, Renilson Rosa. A construção de um acontecimento: a Base Nacional Comum Curricular e o papel da História. In: ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo (orgs.). *Guerras de narrativas em tempos de crise*. Cáceres: Unemat, 2021. p. 175–189.

SAID, Edward W. *Orientalismo:* O Oriente como invenção do Ocidente. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2007. 526 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. Por que pensamento histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S.; SOBANSKI, Adriane de Quadros (orgs.). *Competências do pensamento histórico*. Curitiba: W.A. Editores, 2020. p. 9–33.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Reformas educacionais e políticas de responsabilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e020182437, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Narjara Kelly B. B. Farias; AGUIAR, Edinalva Padre. Estado da arte ou do conhecimento: o quê, para quê e como. *Educação:* revisões bibliográficas e de literatura, 2024

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências:* a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

TRICHES, Eliane Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Anais do Seminário Formação Docente*, v. 2, n. 2, 2018.

VITÓRIA DA CONQUISTA. *Lei Orgânica do Município de Vitória da Conquista*. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2007.

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). *Plano de governo: O trabalho tem que continuar*. 2020. Disponível em: https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2020/propostas-de-governo. Acesso em: 25 out. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (de)colonialidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 12–43.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 fev. 2024.

ZAPATA, H. M. H. *¿Tiene sentido estudiar historia antigua del cercano Oriente hoy? Tres razones y algunas reflexiones.* Revista Brasileira de História, vol. 40, n. 84, p. 193-216, 2020.