

## **História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: Alguns apontamentos**

Vânia Maria Siqueira Alves\*

**Resumo:** Na tradição federativa do Brasil, coube aos diferentes sistemas de ensino, ao longo de décadas, elaborar e implementar orientações curriculares oficiais em suas redes de escolas. Com a intenção de orientá-los, foi elaborado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, o ensino por competências se destaca. O trabalho abordará o componente curricular História na BNCC para o Ensino Fundamental, buscando analisar a proposição de organização e direcionamentos deste componente curricular, para constituir o conhecimento escolar que se ensinará e se aprenderá nas escolas. Para tanto, optou-se pelo uso de metodologia de análise documental e bibliográfica. Para o ensino de História, as perspectivas são pouco promissoras no sentido de inovar e dinamizar esse ensino.

**Palavras-chave:** BNCC, Ensino Fundamental, ensino de História.

## **Historia sobre la Base Nacional Curricular Común de la Educación Fundamental: Algunos puntos**

**Resumen:** En la tradición federativa de Brasil, ha sido responsabilidad de los diferentes sistemas educativos, a lo largo de las décadas, elaborar e implementar pautas curriculares oficiales en sus redes escolares. Con la intención de guiarlos, se desarrolló la National Curricular Common Base (BNCC). En este documento, se destaca el aprendizaje basado en competencias. El trabajo abordará el componente curricular Historia en el BNCC para la Escuela Primaria, buscando analizar la propuesta de organización y dirección de este componente curricular para constituir el conocimiento escolar que se enseñará y se aprenderá en las escuelas. Para ello, optamos por el uso de metodologías de análisis documental y bibliográfico. Para la enseñanza de la historia, las perspectivas no son muy prometedoras para innovar y dinamizar esta enseñanza.

**Palabras Clave:** BNCC, Escuela Primaria, enseñanza de Historia.

---

\* Graduada em História pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, mestre em História pela Universidade Severino Sombra, USS/RJ, doutora em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. E-mail: vaniamaria\_siq@yahoo.com.br.

## Introdução

Na tradição federativa do Brasil, coube aos diferentes sistemas de ensino, ao longo de décadas, elaborar e implementar orientações curriculares oficiais em suas redes de escolas. Caimi (2016) aponta que, mesmo tendo documentos norteadores, geralmente é o mercado editorial - os livros didáticos e os sistemas apostilados - que pautam os programas escolares, configurando o que se denomina "currículo editado" (Benito, 2006).

Com a intenção de orientar a elaboração de currículos por parte de Estados, municípios e instituições escolares, foi elaborado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram homologadas duas versões da BNCC, uma para o Ensino Fundamental, em 2017 e outra para o Ensino Médio, em 2018.

A elaboração da BNCC deu-se em um momento de profunda polarização política vivenciada no país, no qual se assiste ao crescimento de reações conservadoras de toda a ordem, crescimento de movimentos como "Escola sem Partido" e "Escola Livre", tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, retrocessos nos debates e conquistas sociais, dentre tantas outras situações (Caimi, 2016).

Currículos devem ser analisados levando em conta os órgãos que os produziram (Abud, 2009). Para entender a "seleção" de conhecimentos é fundamental considerar o momento em que as propostas são produzidas, bem como identificar o nível de conflitos emergentes no processo de seleção do conhecimento histórico.

Nesse contexto, a elaboração de orientações para as Ciências Humanas, especialmente do componente curricular História, adquiriu um tom diferenciado em relação aos demais componentes curriculares. Foram significativos os embates e polêmicas na definição dos conteúdos, competências e habilidades do componente curricular de História.

As reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos nos níveis federal, estaduais e municipais, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também modos

pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar (Fonseca, 2010: 2).

O trabalho abordará o “currículo de História” para o Ensino Fundamental na BNCC. De uma maneira geral, a expressão *currículo de História* tem sido mobilizada nos estudos sobre ensino de História como objeto ou foco de investigação, sem necessariamente deixar explícita a intencionalidade em estabelecer articulação com as problematizações teóricas do campo do currículo (Gabriel, 2019).

Nessa perspectiva, *currículo de História* tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem as “grades curriculares” dessa disciplina nos diferentes níveis de ensino ou que são contemplados pelas reformas curriculares nessa área de conhecimento em contextos sócio-históricos distintos (Gabriel, 2019: 75).

Quando articulados dessa forma, em alguns casos contribui para reatualizar a perspectiva tecnicista e tradicional de currículo. “Qualquer tentativa de definição de “currículo de História” pressupõe a compreensão de movimentos teóricos internos a dois campos de estudos e pesquisas: o do currículo e do ensino de História” (Gabriel, 2019).

Há diferentes formas de nomear e mobilizar o que é ou o que deve ser currículo, bem como diferentes critérios de classificação e combinações entre interesses políticos e apostas teóricas que atravessam os debates curriculares. Esses critérios são expressos em adjetivos que qualificam as teorizações curriculares como: “tradicionais”, tecnicistas, críticas (Nova Sociologia da Educação/NSE na Inglaterra, Reconceptualização curricular nos EUA), pós-críticas (pós-estruturalistas, pós-fundacionais, pós-coloniais, decoloniais, desconstrucionistas, entre outras) (Gabriel 2019: 72-73).

Se considerarmos o critério político, as diferenciações entre essas perspectivas teóricas se manifestam em termos do distanciamento entre estudos que não reconhecem como foco privilegiado ou dimensão incontornável do campo curricular a articulação entre currículo-relações de poder-política (teorizações tradicionais e/ou tecnicistas) e os que consideram essa articulação estruturante do próprio campo. Trata-se, nessa última perspectiva, tanto das teorizações críticas [...] quanto das teorizações “pós-críticas”.

[...] A diferenciação, por sua vez, entre as teorias curriculares críticas e “pós-críticas” mobiliza critérios de classificação que dizem respeito à escolha dos sentidos atribuídos a conceitos ou categorias - “conhecimento”, “poder”, “ideologia”, “identidade”, “sujeitos”, “cultura”,

“diferença”, “linguagem” – considerados chaves de leitura nas análises curriculares – e as articulações estabelecidas entre os mesmos, no âmbito das múltiplas formulações teóricas que atravessam esse campo (Gabriel, 2019: 73).

A definição do “currículo de História” está diretamente articulada com esses movimentos teórico-políticos curriculares. “Seu entendimento depende do significado hegemonizado de currículo com qual se opera e as apostas políticas que se pretende sustentar e defender” (Gabriel, 2019: 74). Dessa forma, a análise da BNCC deve levar em conta esses movimentos. A opção teórico-metodológica do trabalho centra-se na análise da BNCC em História, com base nos questionamentos da Teoria Crítica do Currículo, fundamentada em M. Apple. No entanto, reconhece-se que tal análise pode ser ancorada em outras teorias e autores.

A análise do “currículo de História” na BNCC impõe também um diálogo com as questões específicas dessa área de conhecimento. Ensinar História é mero desdobramento de atividades inerentes ao ofício do historiador (Monteiro, 2003). O conhecimento histórico e o educacional devem ser articulados numa perspectiva dialógica.

Em razão da atualidade e novidade do documento, ainda são poucos os estudos sobre o “currículo de História” na BNCC. Embora não utilizem esta expressão, destacam-se os trabalhos de Caimi (2016), Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018).

## **1 O que é a BNCC?**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é um currículo mínimo nacional,

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, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017: 7).

Embasada em marcos legais - Art. 210 da Constituição Federal, Art. 26 LDB 9394/96 e Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13005/ 2014 - e fundamentos pedagógicos - foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral - a elaboração da BNCC propunha constituir um conjunto coeso e

orgânico de orientações curriculares, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A elaboração da BNCC foi proposta como uma das estratégias para alcançar a meta 7 do PNE: "Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" até 2021: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 para o Ensino Médio.

A elaboração do documento percorreu várias etapas. A primeira ocorreu em 2015, com a instituição de uma comissão composta por 116 membros para elaboração da versão preliminar da proposta, para a elaboração da base e produção de relatório, consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até o final de 2016. Essa comissão foi organizada pelas áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares, de acordo com as etapas da Educação Básica (Brasil, 2015).

Após elaboração da versão preliminar da base foi lançado o portal da BNCC para manifestações da sociedade sobre a primeira versão do documento, entre setembro de 2015 a março de 2016. Foram cerca de 12 milhões de contribuições a primeira versão do documento em todas as áreas. Vários seminários e debates com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública foram realizados em todo o país, para debater a segunda versão da BNCC. Finalizado esse processo, ocorreu a sistematização das contribuições.

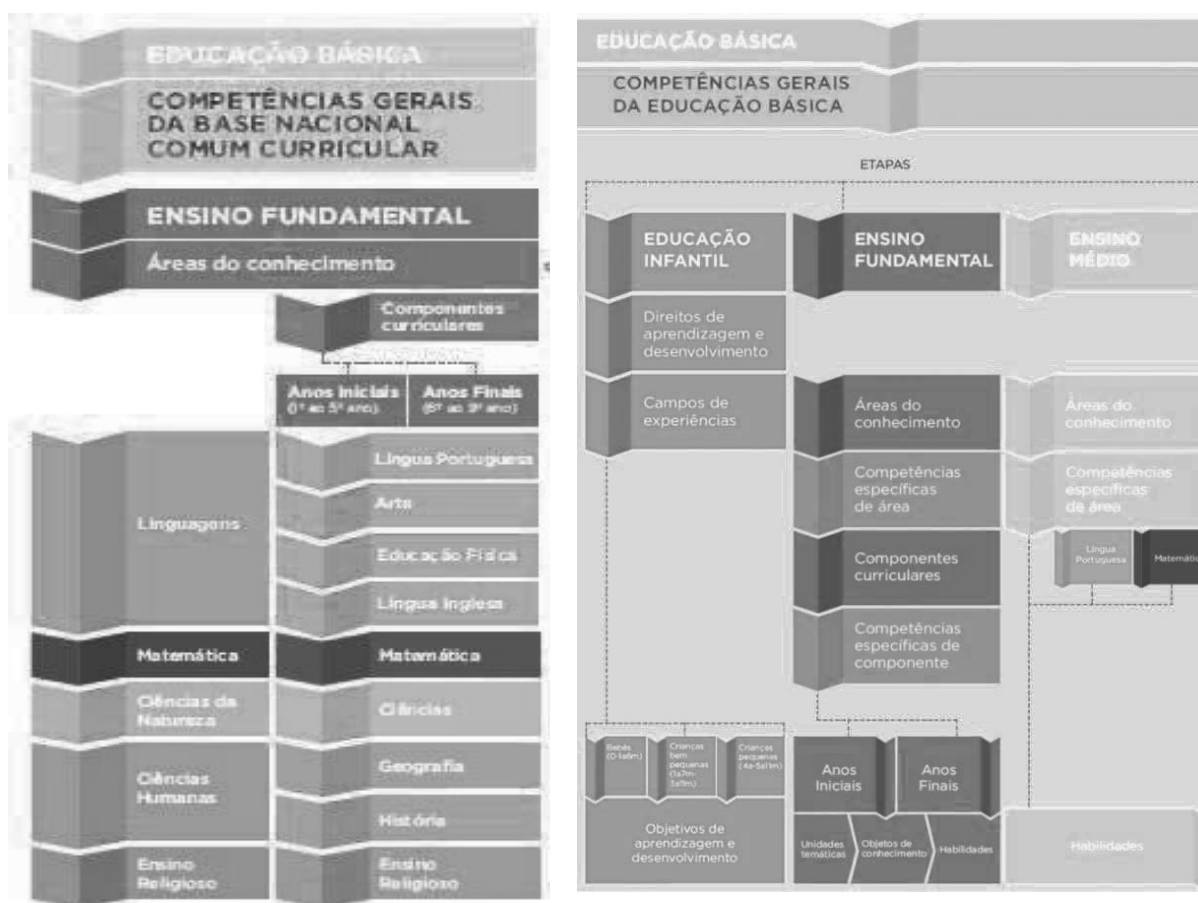
A aprovação da BNCC pelo Ministério da Educação, que estava prevista para junho de 2016 foi adiada para 2017, e o documento foram divididos em duas partes: Ensino Fundamental e Ensino Médio. A separação dos níveis de ensino deveu-se a elaboração da Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio. Paralelamente a esse processo, o projeto de lei que transferiu para o Congresso a decisão final sobre a BNCC foi aprovado na Comissão de 30/08/2016. Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com a base na segunda versão. Nesse processo, audiências públicas foram realizadas com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC do Ensino Fundamental ao Conselho Nacional de Educação, que elaborou o parecer e projeto de resolução sobre a

BNCC e encaminhou ao MEC. A BNCC do Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e a do Ensino Médio, em dezembro de 2018.

A partir da homologação das BNCCs, iniciou-se o período de reelaboração dos currículos estaduais, municipais e de instituições escolares. Esse processo está em curso e a previsão é de que até 2020 tenha sido finalizado. Nessa etapa, espera-se também a mobilização de recursos visando a superação de desafios para implementação da BNCC – formação docente, adequação de materiais didáticos, reformulação de políticas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

As várias etapas da Educação Básica contam com organização curricular, competências e habilidades específicas. O organograma a seguir apresenta sinteticamente a organização do Ensino Fundamental.

Figura 1: Organização da BNCC para a Educação Básica



Fonte: Brasil, 2017: 27, 24.

Para a Educação Infantil foram definidos os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o Ensino Fundamental são apresentadas as cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) subdivididas em componentes curriculares, competências específicas para cada área e as competências específicas do componente. Nesse nível também são apresentadas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

As áreas de conhecimento e seus componentes curriculares são norteados por competências gerais, evidenciando quem é o estudante que a BNCC propõe formar. Segundo o documento, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento dessas competências gerais, garantindo os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica (Brasil, 2017).

Na BNCC, o ensino por competências se destaca. Não há consenso entre os estudiosos sobre a temática. Os posicionamentos oscilam entre uma perspectiva positiva e uma negativa.

Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva (Sacristán, 2008: 8).

Para Sacristán (2008), competência é um conceito confuso, acumulando significados de tradições diversas e com poucos exemplos de experiências concretas. Recorrer a esse construto pode produzir um duplo fenômeno de consequências contraditórias. De um lado, se apresenta como uma medida de convergência e/ou aproximação entre sistemas educacionais, de outro, as diferentes interpretações de que é objeto o convertem em fator de divergência. Esse paradigma tem monopolizado a reforma educativa sem ter uma ideia clara de seu significado, nem como fazê-lo.

## 2 A História na BNCC do Ensino Fundamental

Pensar o currículo de História na BNCC conduz ao momento vivenciado pela área de conhecimento e pelas teorias do currículo no país nos últimos anos. Amplamente discutido e repensado, o ensino de História vivencia fortes contradições. De um lado, avanços e conquistas, de outro, complexidade e embates. Tem sido crescente a realização de congressos, seminários e eventos, bem como o número de pesquisas e publicações abordando a temática. Conquistas importantes como, por exemplo, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a incorporação/articulação de tendências recentes da historiografia e o uso de fontes variadas no ensino, vem sendo incorporadas ao ensino e à pesquisa (Caimi, 2016).

A versão preliminar da base foi elaborada por uma comissão composta por 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, Estados e regiões do país. Embora tenha apresentado lacunas e inconsistências, o documento preliminar buscou sistematizar e operacionalizar algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas defendidas por pesquisadores do campo em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas. “Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada no entendimento da História escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas” (Caimi, 2016: 89).

O processo de elaboração do documento foi marcado por conflitos entre equipe do governo e agentes externos.

No processo de elaboração eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprender em História. [...] vários aspectos foram alvo de críticas, dentre eles as questões relativas à cronologia, ao eurocentrismo, e às relações entre o nacional e do universal (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018).

Para Caimi (2016), a consulta e manifestações em torno do documento preliminar da BNCC não a enriqueceram em seus fundamentos basilares, como se esperava. Após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, a comissão que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar foi constituída nova comissão, que reelaborou o documento da área de História. Integrada predominantemente por

profissionais vinculados a uma única instituição de ensino superior, a nova comissão não apresentava trajetórias de estudos e investigação efetivamente vinculadas ao campo do ensino da História. O documento apresentado como uma segunda versão não guardava relações de continuidade com a primeira versão, apresentando pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História.

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (Caimi, 2016: 90-91).

O documento final apresenta as competências específicas da área, as competências específicas de História e Geografia, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades de cada componente curricular a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do Ensino Fundamental.

Figura 2: Organograma BNCC História Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria, 2019.

As competências definidas para a área de Ciências Humanas de forma sintética consistem em: desenvolver "raciocínio espaço-temporal", trabalhando com as noções fundamentais na área de Ciências Humanas - tempo, espaço e movimento -; articular entre si as categorias cognição e contexto com vistas ao acolhimento da diferença; compreender e interpretar a si mesmo e ao outro visando ao desenvolvimento da capacidade de acolher, respeitar e valorizar a diferença; valorizar a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços

geográficos; e utilizar diferentes linguagens na comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal (Brasil, 2017: 351).

“Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas”. A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento; o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações; a concepção de documento como suporte das relações sociais; as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo (Brasil, 2017: 398).

Também foram definidas sete competências para o componente curricular História, que sinteticamente consistem em: compreender, comparar e analisar eventos históricos diversos em diferentes espaços e tempos, percebendo mudanças e permanências; elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias; identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; compreender e problematizar os conceitos próprios do conhecimento historiográfico; produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável. Essas competências articulam-se as definidas para a área de Ciências Humanas (Brasil, 2017).

Os objetivos<sup>1</sup> apresentados nas competências e habilidades indicam uma preocupação além do conhecimento, ultrapassando a busca de informações. Há uma predominância de objetivos voltados para o domínio da compreensão (compreender, identificar), seguido da preocupação com a aplicação do conhecimento (elaborar, produzir).

---

<sup>1</sup> Conforme taxionomia de Bloon, um dos autores mais citados nos trabalhos referentes a elaboração de objetivos educacionais. De modo geral, a pesquisa nos últimos quarenta anos confirmou a hierarquia apresentada por Bloon, exceto nos dois últimos níveis: síntese e avaliação. É aceitável colocá-las no mesmo nível, pois ambas dependem da análise como um processo fundador. Entretanto, síntese requer rearranjo das partes de um modo novo original, enquanto que avaliação requer a comparação com padrões exigindo julgamentos para determinar o que se propõe. Ambos são valiosos e um não é superior ao outro (Pelissoni, 2009).

A História na BNCC do Ensino Fundamental se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para Apple (2002: 78), currículos multiculturais e antirracistas representam ameaças e questionamentos ao programa e visão da Nova Direita.

Em um currículo nacional predominantemente monocultural (que lida com a diversidade colocando o sempre ideológico "nós" como centro de tudo e, em geral mencionado periféricamente "as contribuições" das pessoas de cor, mulheres e "outros", são fundamentais a manutenção das noções hierárquicas vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial, a restauração dos tradicionais padrões e valores "ocidentais", o retorno a uma pedagogia "disciplinada" (e, poder-se-ia dizer, também predominantemente machista), e assim por diante (Apple, 2002: 78-79).

Para os anos iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós. Prescreve-se um processo de aprendizagem de forma progressiva, a história das crianças, da família, da escola, da comunidade, do Estado e do país, as noções temporais e o patrimônio histórico, considerando o chamado "espaço biográfico", que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência. Esse tipo de aprendizagem remete aos currículos concêntricos, já superados nas discussões historiográficas.

No primeiro e segundo anos, busca-se o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. No terceiro ano contempla-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade e região, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. No quarto ano, a atenção volta-se para a ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, desenvolvimento do comércio e a circulação de produtos, navegações, indústria e desenvolvimento tecnológico, também aborda o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo e os vários processos migratórios para a formação do Brasil. No quinto ano, a ênfase está em pensar a diversidade dos povos, culturas e suas formas de organização; o que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados; o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos; os patrimônios materiais e imateriais da humanidade (Brasil, 2017).

Nos anos finais do Ensino Fundamental é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, bem como as noções e questionamentos das categorias norteadoras da área devem ser aprofundadas, visando uma melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Para alcançar esses objetivos propõem o desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global. "Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive". Além de indicar aprendizagens em progressão – local, regional, nacional, global - percebe-se também um chamamento para a formação de um sujeito de deveres, em uma perspectiva individual, no qual suas ações o transformam e lhe dá competências para a vida em sociedade (Brasil, 2017: 354).

O processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental está pautado por três procedimentos básicos: identificação; desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos; reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno.

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (Brasil, 2017: 414).

As temáticas enunciadas na BNCC, do sexto ao nono ano, são, resumidamente, as seguintes: No sexto ano são recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e contempla-se uma reflexão sobre a História, tempo, espaço e formas de registros. Tratam as origens da humanidade, seus deslocamentos

e os processos de sedentarização; os povos da antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) e os povos indígenas originários do atual território brasileiro; lógicas de organização política na Grécia, Roma e África na antiguidade; trabalho e formas de organização social e cultural Grécia, Roma e Europa Medieval. O papel da mulher na Grécia e em Roma no período medieval é um dos objetos de conhecimento nesse ano.

No sétimo ano, são propostas as seguintes unidades temáticas: o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; a organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

No oitavo ano do Ensino Fundamental destaca-se: o mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; os processos de independência nas Américas; o Brasil no século XIX; configurações do mundo no século XIX. Entre os objetos referentes ao Brasil no século XIX destaca-se as “políticas de extermínio do indígena durante o Império”, “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas”, e “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória”. Comumente a história indígena fica restrita ao período colonial e aos anos recentes. Os indígenas desaparecem no império e quase todo período republicano.

No nono ano do Ensino Fundamental estão elencados os seguintes temas: o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismo e conflitos mundiais; modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; a História recente. Entre os objetos referentes ao Brasil no século XIX destaca-se: “A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição”; “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações”; “A questão indígena durante a República (até 1964)”; “Anarquismo e protagonismo feminino”; “As questões indígena e negra e a ditadura”; e “As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional”.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena a serem trabalhados no Ensino Fundamental estão em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, ainda apresentam a cronologia dos acontecimentos da Europa, partindo de uma visão eurocêntrica. A partir da época moderna, a História da África segue-se integrada à História da Europa. No sexto, a História do Egito, embora indicada como História da África aparece separada de outras formas de organização políticas na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras<sup>2</sup> ou aldeias.

Embora aponte a importância da compreensão e respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural, alguns temas como a questão do gênero aparecem timidamente apenas do sexto e nono ano respectivamente nos tópicos “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” e “Anarquismo e protagonismo feminino”.

Em discussão com Christian-Smith, Apple (2002: 77-78) aponta que o currículo nacional tem papel ambíguo em relação ao tratamento das diferenças.

Ao mesmo tempo em que o currículo nacional serve para parcialmente reconhecer diferenças, serve também para resgatá-las, dentro do suposto consenso em torno do que deveríamos ensinar. É parte de uma tentativa de reinstaurar o poder hegemônico que foi abalado pelos movimentos sociais (Apple, 2002: 77-78).

Os procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações são indicados desde os anos iniciais.

A integração entre os povos centra-se nos europeus, africanos e americanos, os asiáticos continuam fora do currículo, excetuando o tratamento dado ao tratar do

---

<sup>2</sup> Configuram este tipo de dinâmicas as organizações e instituições «tradicionais» locais cujas formas, conteúdos e ritmos de transformação se mantêm mais ou menos coerentes com os valores “tradicionais” locais, resistindo, com notável êxito, às tendências modernizantes que advêm essencialmente da confluência com o meio urbano e da massificação do sistema escolar (Milando, 2007: 85).

Imperialismo Europeu, a Revolução Chinesa e o advento dos nacionalismos africanos e asiático pós Segunda Guerra Mundial.

A BNCC de História propõe a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação de tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. A BNCC propõe o desenvolvimento de uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos como caminho para a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Para isso, são propostos os seguintes processos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto histórico (Brasil, 2017).

A partir de perguntas, o aluno deve ser capaz de identificar a questão ou o objeto a ser estudado. Traçando relações entre os objetos históricos, a comparação em História faz ver melhor o Outro. A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Deve-se identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquela realidade. “Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas”. O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. “Todos devem ser capazes de levantar hipóteses e desenvolver argumentos acerca de fatos históricos de maneira a estimular o posicionamento crítico”. A análise é uma habilidade bastante complexa. Espera-se que o aluno problematize e perceba que toda a história é contada a partir de uma determinada e que a partir disso crie hipóteses para entender as pressões, restrições e ideologias que moldam os fatos históricos (Brasil, 2017: 397).

Embora proponha o trabalho com fontes e consequentes procedimentos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto histórico, o currículo de História proposto pela BNCC se ancora nos conteúdos convencionais e na cronologia linear como eixo central do discurso histórico. Dessa forma, mobiliza a noção de currículo tomada como sinônimo os “conteúdos históricos”. Para Gabriel (2019), estes são percebidos, de uma maneira geral, como conteúdos naturalizados, não estabelecendo de maneira efetiva suas imbricações com as relações de poder. Este tipo de formulação onde os conhecimentos históricos legitimados e fixados nos documentos curriculares oficiais não são vistos como objetos

problematizadores e os textos curriculares usados como dispositivos para essa legitimação, são frequentemente “coisificados” reduzem o entendimento de currículo a lugar de aplicação de conhecimentos produzidos em outros lugares.

No entanto, é possível identificar a presença de outras articulações para além da listagem de conteúdos, mais particularmente, com as perspectivas curriculares pós-estruturalistas, abrindo-se a possibilidade de trabalhar de forma articulada com “dois eixos de problematização – o das identidades e o das temporalidades – estruturantes do pensamento histórico” (Gabriel, 2019: 77).

### **Considerações Finais**

Quais são as perspectivas para o ensino de História proposto nesse currículo? As perspectivas são poucas promissoras no sentido de inovar e dinamizar esse ensino. A análise documental apontou que a BNCC representa, apesar de algumas permanências, um retrocesso em relação aos PCNs. “O currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás” (Apple 2002: 80).

Para o Ensino Fundamental, mantém-se a concepção eurocêntrica e linear. Para os primeiros anos desse nível de ensino, pode-se falar de um retrocesso ao prescrever um processo de aprendizagem de forma progressiva.

Para Smith, O’Day e Cohen *apud* Apple (2002: 65), um currículo nacional em visão positiva requereria o ato de ensinar mais ativo e inventivo e, para isso, maior engajamento dos envolvidos no processo - professores, administradores e alunos. No entanto, esta não é uma tarefa simples. A implementação de um sistema nesses moldes “não será fácil, rápido nem barato”, especialmente se se quiser preservar a diversidade e a iniciativa.

Para a eficácia desse currículo, algumas ações são imperativas: a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo, como o conteúdo e a pedagogia da formação do professor; vinculação entre o conteúdo e à pedagogia do currículo das

escolas; vinculação entre os conteúdos e às pedagogias ao currículo das escolas e a formação de professores (Apple, 2002).

Frente as questões colocadas para o êxito de uma reforma curricular, deve-se pensar a questão do currículo por competências, paradigma que monopoliza o documento. Como colocar em prática sua tão propalada capacidade renovadora?

Voltando a etimologia da palavra, “o significante currículo faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo)”. O entendimento do currículo como “ato de percorrer” vem igualmente ganhando espaço nas reflexões sobre o ensino de História, redimensionando as possibilidades de diálogo com as contribuições teóricas do campo do currículo.

Abre-se um percurso com muitos desafios, onde há necessidade de outras articulações para além de um currículo de “conteúdos históricos”.

### Referências bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 28-41.

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRETTO, Elba de Sá. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETTO, Elba de Sá (org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRASIL. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015*. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://www.editoramagister.com/legis\\_26906831\\_PORTARIA\\_N\\_592\\_DE\\_17\\_DE\\_JUNHO\\_DE\\_2015.aspx](http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx)>. Acesso em: 08 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC - 2018*. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/guia\\_BNC\\_2018\\_online\\_v8.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/guia_BNC_2018_online_v8.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. *BNCC – Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: SEE, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm#anexo)>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n.4, vol.3, jan/jun. 2016, p. 86 – 92.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, 2018, p. 1016-1035.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MILANDO, João. Actores Invisíveis do Desenvolvimento em África: o kindoki na racionalização de comportamentos no meio rural de Cabinda (Angola). *Cadernos de Estudos Africanos*, 13/14 | 2007, p. 81-98.

PELLISSONI, Adriani M. Soares. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, vol. III, Nº 5, Valinhos, SP, 2009, p. 129 – 139.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org). *Educar por Competências – O que há de novo?* Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.