



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIAS E  
METODOLOGIAS**

**MARIA EMYLLEN DANTAS NEVES**

**EDUCAÇÃO É A *BASE*? Perspectivas docentes acerca do ensino de História a partir da  
BNCC**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2024**

**MARIA EMYLLEN DANTAS NEVES**

**EDUCAÇÃO É A *BASE*?** Perspectivas docentes acerca do ensino de História a partir da BNCC

Artigo apresentado ao curso de Pós-graduação Latu Sensu em Ensino de História: Teorias e Metodologias, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

**Orientador:** Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

**CAJAZEIRAS-PB**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

N518e Neves, Maria Emyllen Dantas.  
Educação é a base? Perspectivas docentes acerca do ensino de História a partir da BNCC / Maria Emyllen Dantas Neves. – Cajazeiras, 2024.  
21f.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.  
Monografia (Especialização em Ensino de História: Teorias e Metodologias)  
UFCG/CFP, 2024.

1. Ensino de História. 2. Educação histórica. 3. BNCC. 4. Teoria da aprendizagem. 4. Conhecimentos históricos. I. Sousa, Israel Soares de.  
II. Título.

**MARIA EMYLLEN DANTAS NEVES**

**EDUCAÇÃO É A BASE?** Perspectivas docentes acerca do ensino de História a partir da BNCC

**BANCA EXAMINADORA**

Aprovado em 12 de outubro de 2024.



---

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

(Orientador – UFCG)



---

Profª. Drª. Rosemere Olimpio de Santana

(Membro Interno – UFCG)

Prof. M.a Suzyanne Valeska Maciel de Sousa



---

(Membro externo)

## RESUMO

A investigação em Educação Histórica centra seus estudos nos processos de aprendizagens desenvolvidos no ambiente escolar, na medida em que esse se coloca enquanto espaço de desenvolvimento da consciência histórica em diferentes níveis. Muitos pesquisadores enfatizam a importância dessa análise sob a perspectiva da Educação Histórica para a teoria da aprendizagem, logo que, busca compreender o desenvolvimento das aprendizagens a nível do pensamento histórico dos jovens, crianças e professores. Pensando a BNCC e os professores de História como um caminho de investigação sobre os conhecimentos históricos construídos dentro das salas, este estudo tem como objetivo entender como professores pensam e articulam o ensino de História a partir das orientações estabelecidas pela *Base*. Metodologicamente, a investigação foi feita a partir da análise da BNCC, enquanto documento normativo para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, e do diálogo, através de entrevistas, com um grupo de professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Conceição, interior da Paraíba. Na medida em que contamos com as reflexões de autores como Barca (2001), Rusen (2010), Schmidt (2006) e Lee (2001) que refletem e discutem o ensino tendo como abordagem a Educação Histórica.

**Palavras-chave:** Educação Histórica. BNCC. professores.

## ABSTRACT

Research in Historical Education focuses its studies on the learning processes developed in the school environment, as it serves as a space for developing historical consciousness at different levels. Many researchers emphasize the importance of this analysis from the perspective of Historical Education for learning theory, as it seeks to understand the development of learning at the level of historical thinking among young people, children, and teachers. Considering the BNCC and history teachers as a path of investigation into the historical knowledge constructed within classrooms, this study aims to understand how teachers think and articulate the teaching of history based on the guidelines established by the Base. Methodologically, the investigation was carried out through the analysis of the BNCC as a normative document for the teaching of history in the final years of elementary education and through dialogues, via interviews, with a group of teachers from the State Education Network in the city of Conceição, in the interior of Paraíba. We rely on the reflections of authors such as Barca (2001), Rusen (2010), Schmidt (2006), and Lee (2001), who reflect and discuss teaching with an approach to Historical Education.

**Keywords:** Historical Education, BNCC, teachers.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                    | <b>7</b>  |
| <b>2. PRÁTICAS DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA.....</b>       | <b>9</b>  |
| 2.1 A Educação Histórica enquanto campo investigativo.....   | 9         |
| 2.2 O que a BNCC orienta para o ensino da História?.....     | 10        |
| 2.3 A atitude historiadora transformada em Competências..... | 14        |
| <b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                          | <b>18</b> |
| <b>4. REFERÊNCIAS.....</b>                                   | <b>19</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Saber o que as pessoas fizeram no passado constitui-se enquanto um impulso natural do ser humano para conhecer suas raízes (Martin, 1989). O processo cognitivo que nos permite estabelecer as relações necessárias entre passado e presente é um dos elementos que constitui o que chamamos de consciência histórica, fator de identidade própria ou social. Reis e Silva (2021) colocam que “a consciência histórica viabiliza a interpretação da nossa experiência no tempo, favorecendo a construção do pensamento histórico que, inserido em uma lógica narrativa, estrutura e confere sentido aos eventos históricos.” (p.3)

Assim, a educação histórica, como campo de investigação científica, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica vem, aos poucos, construindo um novo paradigma para o ensino da História e o trato com o passado. Sobre isso, Isabel Barca (2007) afirma que,

A Educação Histórica é um campo de investigação que pressupõe não autorizar a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica (...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selecção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida (BARCA, 2007, p.6).

É tendo como base esses pressupostos, que a Educação Histórica centra seus estudos nos processos de aprendizagens desenvolvidos no ambiente escolar, na medida em que esse se coloca enquanto espaço de desenvolvimento da consciência histórica em diferentes níveis. Muitos pesquisadores enfatizam a importância dessa análise sob a perspectiva da Educação Histórica para a teoria da aprendizagem, logo que, busca compreender o desenvolvimento das aprendizagens a nível do pensamento histórico dos jovens, crianças e professores. Autores como Barca (2001), Rüsen (2010), Schmidt (2006) e Lee (2001) têm delineado as especificidades desse campo, se preocupando em investigar os processos de aprendizagem em História, a produção das narrativas históricas dentro das salas de aula, e os significados do ensino de História em relação a formação do pensamento histórico.

O ponto é que, as pesquisas que se ancoram na Educação Histórica intencionam, sobretudo, refletir sobre as práticas de ensinar e aprender História dentro das salas de aula. Podemos entendê-la de maneira a considerar como pressuposto teórico “a natureza do conhecimento histórico”, e como pressuposto metodológico, “a análise das ideias que os

sujeitos manifestam *em e acerca* da História” (Barca, 2001, p. 14) de maneira que professores e alunos são colocados como protagonistas da construção do conhecimento histórico.

Na medida em que as questões que norteiam as pesquisas mais tradicionais sobre o ensino de História — com base na pedagogia e na psicologia — estão centradas em como motivar os alunos para o aprendizado da história, ou como utilizar estratégias e recursos para se atingir determinados objetivos, a perspectiva postada pela Educação Histórica se ancora em perceber o sentido do ensino de História e como os alunos compreendem a História. Logo, para responder como os alunos compreendem a História, torna-se importante também entender quais práticas de ensinar História os professores têm desenvolvido nas escolas, qual significado os professores dão para o conhecimento histórico, e como se utilizam de livros e documentos que norteiam a sua práxis.

Pensando estas questões, entendemos a importância de análise das práticas de ensinar e aprender história que estão sendo desenvolvidas entre alunos e professores, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, e sim nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. (Barca, 2008, p. 24) Assim, tendo como base a BNCC e as suas orientações formativas para o ensino de História nas escolas de educação básica, o que objetivamos nesse estudo é compreender como os professores de História entendem e articulam os direcionamentos da BNCC para o ensino de História.

De maneira específica, pretendemos contemplar a análise dos processos que são orientadores da História enquanto disciplina através da cartilha da BNCC e entender como professores pensam, agem, e vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino e a aprendizagem da História. Tendo análise desenvolvida sido pensada a partir de um grupo de professores da rede estadual de ensino na cidade de Conceição, localizada no alto sertão paraibano.

Apresentando os resultados desse tipo de investigação, é possível indicar um quadro relevante de discussões epistemológicas e metodológicas na perspectiva do ensino e aprendizagem da História.

## 2. PRÁTICAS DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA

### 2.1 A Educação Histórica enquanto campo investigativo

A consolidação da História enquanto ciência, abandonou a Didática da História em detrimento de outras discussões, como é o caso da Metodologia da Pesquisa Histórica. Esse processo de *cientificação* separou a pesquisa e o ensino de História, de maneira que o segundo passou a ser colocado como um campo de menor relevância. Maria Auxiliadora Schmidt (2019) aponta que “ao ato de ensinar História e ao produto de tal ato não se atribuía o status de ciência pois, enquanto o conhecimento científico era produzido exclusivamente pelos profissionais da História, a didática apenas transmitiu esse conhecimento.” (p. 36)

A autora ainda defende que essa separação deixou um vazio no ofício do Historiador, o vazio da função, uma vez que, justificasse a construção do conhecimento de História erudito como base para o ensino. (schmidt, 2019) Foi então que, a partir da década de 1970 a Educação Histórica emergiu enquanto campo de investigação, tendo seu primeiro trabalho significativo na área encabeçado por Peter Lee através do projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) e posteriormente o projeto Usable Historical Pasts que contou com as contribuições de Stuart Foster e Jonathan Howson, ambos tendo como foco principal o pensamento histórico de alunos e professores.

Atualmente, o ensino da História enquanto campo de investigação agrega pesquisas de diversos ângulos teóricos e metodológicos, e os conceitos de *Cultura histórica* e *Educação histórica* têm tomado um espaço de destaque. O cerne do debate sobre a utilização destes conceitos, está na ideia de que os alunos e professores têm de ter a suas subjetividades consideradas dentro do processo de ensino-aprendizagem, e no entendimento acerca da consciência histórica e o seu papel na vida prática humana. Enquanto conceito, Lourençato e Cainelli (2012) defendem que a Educação Histórica:

Compreende que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. (LOURENÇATO e CAINELLI, 2012, p. 14)

Logo, entende-se que os estudos da história devem ser voltados para as relações entre passado e presente, de maneira a explorar nos alunos a complexidade da cognição histórica. De acordo com Barca (2001) a Educação Histórica nasce da preocupação em romper com os determinismos das correntes piagetianas que defendem a ideia de que a criança possui o pensamento concreto, logo, seria incapaz de compreender significativamente a história antes dos 16 anos, idade em que desenvolve o pensamento abstrato. Assim, os estudos voltados para a Educação Histórica procuram romper com a ideia de fases no desenvolvimento cognitivo das crianças, considerando o desenvolvimento da cognição intimamente ligado aos contextos históricos e culturais de sua produção. (Barca, 2001, p.15)

Assim, as reflexões que envolvem a Educação Histórica decorrem de pesquisas que intencionam acerca do que é ensinar e aprender História, levando em consideração a multiplicidade de perspectivas da história vivida e das interpretações que são construídas sobre ela. Para os pesquisadores que pensam estas questões, o trabalho do professor é tomado como importante referencial de reflexão, uma vez que, nesse tipo de abordagem — para além dos papéis cristalizados para a atividade pedagógica — o professor deve assumir uma atitude historiadora. Barca (2001), defende essa postura do professor ao colocar que, “No essencial, o foco desloca-se do «dar o programa» interpretado pelo manual para «conhecer o mundo conceptual dos alunos» e ajudá-los na aventura de aprender a pensar historicamente a partir dos temas históricos prescritos nos documentos curriculares.” (p.66)

É nesse sentido que percebemos o desafio de pensar o ofício do professor de História dentro do processo de escolarização dos alunos, onde de fato se encontram todos os elementos que marcam a cultura escolar cotidiana. A Educação Histórica se coloca então como uma possibilidade de investigação para as pesquisas que pensam o ensino de História, de maneira a considerar a escola e os sujeitos que compõem o universo escolar como parte da construção social.

## **2.2 O que a BNCC orienta para o ensino da História?**

Partindo da perspectiva de que o currículo sugere o caminho a ser percorrido no ambiente escolar, entende-se que tal documento tem uma grande importância na organização de saberes a serem ensinados e na orientação do corpo docente ao longo do ano letivo. (Andrade, 2022) Como parte das políticas educacionais, o currículo se constitui enquanto documento normativo que oriente o que deve ser ensinado nas salas de aula de todo país, no

entanto não é este isento de alguns determinantes, uma vez que o currículo desempenha um papel importante na relação entre escolas e sociedade.

Considerando o currículo um artefato social (Moreira e Tadeu, 2013, p. 13) a análise das orientações para o ensino devem ser elaboradas a partir da análise dos elementos complexos que compõem a dita sociedade. É nesse sentido que a Base Nacional Comum Curricular se insere no debate, na medida em que o currículo é “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.” (Moreira e Silva apud Brasil, 2013. p. 23), a BNCC<sup>1</sup> então é tomada como uma referência obrigatória para o currículo, responsável por definir os direitos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada modalidade da Educação Básica. Desta forma, são incumbências dos professores adaptarem as suas propostas pedagógicas as orientações que são apresentadas na cartilha da base.

A necessidade de uma BNCC está presente na Constituição Federal (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Na medida em que o texto da constituição estabelece que deve haver conteúdos mínimos pensados a nível nacional, haveriam também os conteúdos específicos de âmbito regional e local, a LDBEN/96 por sua vez reiterou a necessidade de uma base comum equilibrada com conteúdos específicos, demanda também defendida pelo PNE de 2014. Nesse sentido, o mais recente texto da BNCC,

faz alusão ao pacto federativo definidor da República brasileira, às profundas desigualdades sociais e à acentuada diversidade do país para afirmar que a busca por equidade na educação exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Para tanto, propõe o alcance da equidade por meio de um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento a que todos têm direito. (SILVA; SANTOS, 2018, p. 2)

As autoras ainda colocam que “ a BNCC é disputada por agentes políticos públicos e privados. Esses agentes se hegemonizam em torno de demanda universal com a finalidade de atender a interesse particular.” (p.2) Desta forma, as questões ligadas aos currículos estão sempre ligadas a questões de poder, no caso do documento elaborado para a disciplina de História ele acaba partindo da perspectiva de legitimação de determinados conhecimentos.

Essa relação entre conhecimento histórico escolar, currículo e poder é trabalhada por Gabriel e Costa (2011) ao argumentarem que o currículo pensa processos de constituição de

---

<sup>1</sup> A última versão do documento foi aprovada em 2017.

hegemonias, que ocorrem no âmbito da produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico escolar. É assim que entendemos que o currículo na perspectiva do ensino de História é utilizado de maneira a sustentar um *status quo* reforçando a valorização ou apagamento de narrativas. De acordo com Apple (1999)

[...] a educação não é um produto como pão ou papel, mas sim que deve ser vista como seleção e organização de todo conhecimento social disponível numa dada época. Dado que tal seleção e organização envolvem opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes [...]. Significa que, por razões de ordem metodológica, não se parte do princípio que o conhecimento curricular seja neutro. Pelo contrário, procuram-se interesses sociais que se encontram incorporados na própria forma de conhecimento. (APPLE, 1999, p. 43).

Considerando assim que os conflitos são elementos inerentes à elaboração de um qualquer currículo, sendo a BNCC um documento que versa sobre as aprendizagens escolares a nível nacional, a versão final do documento foi sancionada sob muitas manifestações, favoráveis e contrárias. Mas tendo a prerrogativa de ser um documento de carácter normativo, ou seja, deve ser adotada por todas as escolas e sistemas educacionais “[...] obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 41).

Em um plano geral, o documento traz dois eixos centrais para a formação dos alunos: a formação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, de maneira que a resolução estabelece o seguinte:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 4).

No âmbito do ensino de História — referente aos anos finais do Ensino Fundamental, recorte escolhido para esse estudo — mesmo após três elaborações, a base permanece atrelada às perspectivas eurocêntricas acerca do passado e positivistas no que diz respeito aos usos das fontes em sala de aula. Tendo um viés mais conteudista, a divisão destes conteúdos é feita através de unidades temáticas, pautadas em três *procedimentos básicos*:

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, 416)

De acordo com as postulações da BNCC, o aluno deve ser colocado como agente ativo no processo de ensino aprendizagem, de maneira que que seja levado a aprender a pensar historicamente. Pensando nisso, o documento inova ao trazer à luz o conceito de ensino por competências, que é entendido como uma estratégia para mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos. Assim, as competências aparecem de maneira central ao longo de todo o documento, sendo eleitas as competências gerais para a educação básica, as competências para cada área do conhecimento e para cada componente curricular específico.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

A mobilização dessas competências, como postula Duarte (2001) seria baseada na pedagogia do “aprender a aprender”, isto é, levar os alunos a desenvolver a capacidade de adquirir conhecimento de maneira autônoma. Logo, o que o documento propõe está pautado na formação integral do indivíduo: atitudes, valores e práticas cognitivas, sendo o estudante preparado para “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações.” (Brasil, 2018, p. 14).

Podemos então entender que a proposta da BNCC não está pautada apenas em uma reestruturação educacional mas também na formação do indivíduo em relação ao contexto da sua vida social.

De maneira pontual, para o ensino de História, contribui para que os alunos “desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área.” (Brasil, 2018, p. 353)<sup>2</sup> De maneira que o ensino de História seria o responsável por levar o aluno a adquirir uma visão crítica da sua própria realidade, colocando como objetivos “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.” (Brasil, 2018, p. 400)

Por fim, é importante destacar que a visão cronológica da História se estende por todos os anos do Ensino Fundamental II, e a proposta para a disciplina é marcada pela ausência de referenciais teóricos consolidados, trazendo uma proposta considerada por muitos críticos como pouco inovadora e conteudista.

### **2.3 A atitude historiadora transformada em Competências**

Barca (2001) defende que ao pensarmos o cruzamento de enfoques teóricos e metodológicos para uma investigação com foco em educação histórica, as pesquisas mais relevantes assumem um conjunto de enfoque que podem ser sintetizados em três pontos: A exploração do pensamento histórico, sob a luz dos debates atuais acerca da História; a atenção a conceptualização sobre o passado e a preocupação em refletir sobre os usos do saber histórico.

Pensando esses pontos, a pesquisa aqui apresentada foi realizada com um grupo de quatro professores da rede estadual de ensino<sup>3</sup>, na cidade de Conceição - PB, tendo neste grupo três mulheres e um homem. Consideramos importante dar nomes, ainda que fictícios, a essas figuras para facilitar nosso processo de escrita e o entendimento dos leitores, logo, chamaremos nossas entrevistas de José, graduado em História em 2006; Luiza, graduada em História no ano de 1991, Ana e Jamilly graduadas no ano de 2022. A metodologia utilizada para a investigação partiu da elaboração de um formulário que foi utilizado pelos professores para nortear as suas percepções acerca da temática. Tendo em vista que o objetivo principal da pesquisa é entender como pensam e articulam a BNCC para o ensino de História dentro das salas de aulas, os questionamentos não apenas se direcionaram para as práticas pedagógicas

---

<sup>2</sup> Grifo do texto original.

<sup>3</sup> A pesquisa foi realizada nas três escolas da rede estadual que estão localizadas na cidade, que ainda contemplam turmas do Ensino Fundamental II.

desses professores como também para as suas próprias reflexões acerca das orientações postuladas pelos documentos.

Questionados se consideram que a BNCC, enquanto documento normativo, atende de maneira eficaz as demandas do ensino de História e dos próprios alunos enquanto agentes dentro do processo de ensino aprendizagem, a grande maioria dos professores considera que a BNCC não consegue atender de maneira satisfatória as demandas da sala de aula, mas defendem que o grande problema não está apenas no texto do documento e sim no desconhecimento dos professores acerca do mesmo. De maneira particular, acreditamos que mesmo diante das reformulações pelas quais a BNCC de História passou desde a sua primeira formulação, A BNCC ainda possui um viés conteudista, carente de reflexões teóricas e discussões que contemplem temáticas de relevância social, e distante da ideia de uma educação emancipadora.

É interessante apontar, que das formações mais antigas às mais recentes, os professores defendem a necessidade de uma formação regular ou continuada que contemple a reflexão acerca dos documentos que norteiam atualmente o ensino básico das escolas de todo país. Mesmo reconhecendo a necessidade de conhecer e explorar o documento da BNCC, mais da metade dos professores nunca, de fato, refletiu acerca da BNCC de História na íntegra, utilizando-a primordialmente para fins de consulta.

Em relação às orientações da BNCC de História para o currículo da disciplina escolar, os professores levantam a questão da necessidade de que o professor utilize esse currículo de maneira crítica, uma vez que é unânime o reconhecimento de que os currículos são sempre ligados a questões de poder, especialmente no que diz respeito à legitimação dos conhecimentos que devem ou não ser construídos em sala de aula. O professor José apontou a necessidade de que os professores se posicionem diante dessa documentação, destacando que *“A BNCC, o Livro Didático e demais materiais disponibilizados através do MEC, carregam em suas intenções o controle e a intenção de formação também ideológica. O professor tem que refletir sobre o documento BNCC e formar sua opinião, evitando ser mero repetidor de intenções, que podem não estar facilmente perceptíveis.”*

Entendemos que o currículo, os livros didáticos e o próprio documento da BNCC não podem ser considerados a síntese dos projetos de toda a sociedade. Afinal, eles são produzidos de maneira hegemônica, a partir de anseios de grupos sociais pequenos e específicos, detentores de capital. Em sua fala seguinte, além de defender a autonomia do

pensamento dos professores, também defendeu a importância de currículos que partam de um constructo coletivo, a partir de diferentes setores da sociedade, para superação do viés hegemônico que os permeia.

Interessa-nos, sob esse ponto de vista, compreender também que os documentos curriculares funcionam como esse sistema de significações em que os sentidos são produzidos pelos sujeitos. (Lopes; Macedo, 2011) Logo, os professores são agentes importantíssimos nesse processo de significação dos saberes escolares, o debate acerca da Educação Histórica é de importante relevância para discutir essas questões pois trás para a reflexão acerca do ensino de História conceitos como os significância, mudança, evidência e consciência histórica.

É em meio a esse processo de significação que a BNCC traz à luz o conceito de Competências, ou seja, dos conhecimentos e habilidades que devem ser mobilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, a maioria dos professores apontam para a relevância dessa abordagem, logo que se tornam parâmetros interessantes na observação do desempenho dos alunos. Na medida em que orienta, de maneira prática os caminhos metodológicos que os professores podem seguir.

Essas questões nos conduzem a um debate chave abordado pela BNCC: o protagonismo discente, a atitude historiadora dos alunos diante da produção do conhecimento histórico em sala de aula. Ainda que os professores apontem para o quão desafiador é esse processo, todos corroboram com a necessidade de se colocar o aluno como agente ativo do processo de ensino aprendizagem. A BNCC orienta que no ensino de História, o professor deve se utilizar de “diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” entendendo que “os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes (Brasil, 2018, p. 398).

Nesse ponto os professores apontaram que buscam se utilizar da leitura de imagens, textos, mapas antigos, documentários e filmes para a construção de análises historiográficas, de maneira a encorajar esse protagonismo dos alunos. Defendo a ideia de que para além do colocar-se como mediador, o professor também deve estimular a criatividade, a cooperação e a criticidade dos alunos, seja em aulas expositivas-dialogadas ou em oficinas de prática.

Ainda sobre isso, foi colocado por Ana que *“como mediadores do processo de aprendizagem, devemos pensar a prática pedagógica como meio para a formação de sujeitos com consciência histórica, que consigam refletir criticamente não só sobre as realidades estudadas em sala mas sobre a própria realidade”* e ainda *“tento não romantizar, pois temos muitas limitações, mas é preciso dar sentido à nossa profissão”*

Por fim, entendemos que o Ensino de História, a partir da BNCC e dos demais documentos normativos que circunscrevem a História enquanto disciplina, insere-se atualmente em permanentes processos de construção e desconstrução. Na medida em que a escola se coloca como esse espaço de produção de saberes, tendo professores e alunos como centro desse processo.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como exposto, a investigação em Educação Histórica tem por objetivo compreender as estratégias e metodologias que colaboram para a construção do conhecimento histórico. Logo, considerando que atualmente a BNCC, assim como outros documentos normativos para educação, ocupa um lugar de relevância dentro do processo de ensino aprendizagem, buscamos compreender como os professores se posicionam diante desse documento.

Entendemos, a partir do grupo de professores que integram a pesquisa, que, ainda que os professores compreendam a importância de explorar a BNCC no processo de construção dos saberes escolares, ainda a sente deslocada de sua práxis.

Apontamos a importância de considerar que o ensino de História não é apenas o desenvolvimento das competências e habilidades, na medida em que ele é construído por pessoas que tendem, e de fato devem, considerar suas próprias vivências e reflexões em torno da prática pedagógica. E ao colocarmos isso não nos referimos apenas às realidades dos professores, mas dos alunos também, que são parte fundamental na construção dos saberes em sala de aula.

Ainda que não objetivamos neste trabalho estabelecer quaisquer juízos de valor acerca do documento, compreendemos a importância de olhar a partir de uma leitura crítica, e entender que a aplicação prática dos pressupostos estabelecidos por ele ainda ocupa um lugar de constantes disputas e de necessidade de novas reflexões de caráter epistemológico. De maneira que as propostas estabelecidas pela Base se façam concretas em sala de aula, e que propiciem um ensino de História crítico.

#### 4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aline Queiroz de. **Ensino de história e BNCC: o desafio de se ensinar história a partir de homologação da BNCC - História de 2017**. 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. João Menelau Paraskeva, Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica**. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História**. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

BARCA, Isabel. **A aula oficina de História**. In V Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Lusobrasileiro: Produção de identidades. Braga: CIEd/Universidade do Minho, pp. 983-991. 2002

BARCA, Isabel. **Investigação em educação histórica: fundamentos, percursos e perspectivas**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Orgs.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.

BARCA, Isabel. Objectivity and Perspective in History Education: The Ideas of Portuguese Students. In *Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How students learn history*. Taipé: Tsing-Hua University, pp. 307-329. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.127-146, jan./abr. 2011.

GERMINARI, Geyso Dongley; URBAN, Ana Claudia. **Educação histórica e a contribuição para a formação de professores: experiências de pesquisa**. Roteiro, v.45, p.1, 2020.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

LOURENÇATO, Lidiane Camila; CAINELLI, Marlene Rosa. **Investigação em educação histórica: consciência histórica de jovens-alunos brasileiros do ensino médio**. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, Maringá, v. 19, n. 1, p. 397-412, jan./abr. 2015.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História, historiografia e pesquisa em educação histórica**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar.-abr. 2019.

MARTIN, R. *The past within us*. Princeton: Princeton University Press. 1989.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-13.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI**. *História & Ensino*, 22(1), 07-27, 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. **A educação histórica como campo investigativo**. *Diálogos*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan.-abr. 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

SILVA, Maria Valnice da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica**. CONADIS, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas da Didática na Educação Histórica**. Caxambu: ANPED, 2006.

SILVA, Joilson Pereira da; REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Consciência histórica e representações sociais: um estudo acerca das percepções de jovens estudantes sobre o Brasil**. 2021.

SILVA, Maria Valnice Da. **A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica**. Anais CONADIS... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50466>. Acesso em: 26 set. 2024.