



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

ESCARLATH TAMIRES DE SOUSA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
REFLEXÃO A LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**CAJAZEIRAS-PB
2023**

ESCARLATH TAMIRES DE SOUSA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
REFLEXÃO A LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras como requisito de avaliação parcial para conclusão do curso de História.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares De Sousa

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

S725e	Sousa, Escarlath Tamires de. O ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: uma reflexão a luz da Base Nacional Comum Curricular / Escarlath Tamires de Sousa. – Cajazeiras, 2023. 56f. Bibliografia. Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa. Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2023. 1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Base Nacional Comum Curricular- BNCC. 4. Relações de poder. 5. História- historicidade do ensino. I. Sousa, Israel Soares de. II. Título.
UFCG/CFP/BS	CDU – 94:37

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

ESCARLATH TAMIRES DE SOUSA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
REFLEXÃO A LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

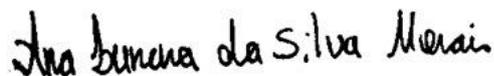
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras como requisito de avaliação parcial para conclusão do curso de História.

Aprovado em: 06 / 12 / 2023

Banca examinadora:



Prof. Dr. Israel Soares De Sousa – UFCG
(Orientador)



Profa. Dra. Ana Lunara da Silva Morais
UACS/CFP/UFCG (Membro Avaliador Interno)



Profa. Ms. Raquel Leão de Bastos
PPGE/UFPB (Membro Avaliador Externo)

Prof. Dr. Matheus Maria Beltrame
UACS/CFP/UFCG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia derramada sobre a minha vida, bem como por iluminar a minha mente nos momentos difíceis, dando-me forças e coragem para não desistir.

Agradeço aos meus pais, Marcélia e Manoel, que, com humildade e honestidade, fizeram-me uma pessoa melhor. A vocês, ofereço todo meu amor e a minha gratidão. Vocês são a razão da minha vida e de todas as minhas conquistas.

Ao meu Noivo e companheiro de batalha Elidomar Júnior, que sempre esteve ao meu lado durante minha trajetória, me dando animo e me desafiando a chegar mais longe, me provando a cada dia o quanto eu sou forte e posso conseguir qualquer coisa.

Aos meus irmãos, Maykon, Kamilla e Weverton, por me ensinarem a amar, dividir e lutar. A vocês ofereço todo meu amor e gratidão pela nossa união em família.

Ao meu orientador, Israel, que me acolheu e me auxiliou e esteve presente sempre que necessitei, contribuindo com o desenvolvimento do trabalho e ajudando-me a acreditar na minha ideia.

A minha psicóloga Dra. Patrícia Kécia, que esteve ao meu lado nos últimos meses me fazendo ter confiança em mim mesma, excelente profissional a quem levarei por toda minha vida, a você toda minha gratidão e admiração.

Por fim, quero agradecer a todos os meus amigos, com quem dividir todas as minhas alegrias e angústias, em especial a quem nunca me deixou desistir, Evilânia Tavares e Rinaldo Tavares, gratidão pelos conselhos, paciência e amizade. Obrigada por acreditarem em mim.

RESUMO

As disciplinas escolares têm em seus currículos uma trajetória permeada de mudanças, que na maioria das vezes são influenciadas por interesses externos ao ambiente escolar. Na Educação Básica, o ensino de História deve contribuir não apenas para a formação estudantil do educando, mas, também, e principalmente, a formação cidadã. Considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – como documento normativo homologado para direcionar a educação básica em todo território nacional, o objetivo do presente trabalho consiste em compreender como a Base Nacional Comum Curricular apresenta o ensino de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Quanto à metodologia, optou-se por utilizar a pesquisa exploratória de natureza qualitativa, como procedimentos técnicos, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fomentar o aporte teórico da pesquisa e a análise documental para analisar o currículo de História presente na BNCC. Os resultados encontrados apontam que a BNCC não apresentou mudanças significativas no que diz respeito ao ensino de História, nesse sentido, verifica-se uma conservação no modelo tradicional do ensino de História na educação básica, principalmente acarretada pelos diferentes conflitos que permearam a construção do currículo de História para o ensino Fundamental na própria construção da BNCC entre os anos de 2015 e 2017.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Relações de poder. Ensino de História.

ABSTRACT

School subjects have a trajectory permeated by changes in their curricula, which are most often influenced by interests outside the school environment. In Basic Education, the teaching of History must contribute not only to the student's student training, but also, and mainly, to citizenship training. Considering the National Common Curricular Base – BNCC – as an approved normative document to guide basic education throughout the country, the objective of this work is to understand how the National Common Curricular Base presents the teaching of History for the Final Years of Elementary School. As for the methodology, it was decided to use exploratory research of a qualitative nature, as technical procedures, bibliographic research and documentary analysis were used. The results found indicate that the BNCC did not present significant changes with regard to the teaching of History, in this sense, there is a conservation in the traditional model of teaching History in basic education, mainly caused by the different conflicts that permeated the construction of the curriculum of History for elementary education in the construction of BNCC between the years 2015 and 2017.

Keywords: Curriculum; BNCC; power relations; history teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: A HISTORICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA.....	11
1.1 HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	11
1.2 A IMPORTÂNCIA DE SE ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	20
2 CURRÍCULO, POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER.....	25
2.1 COMPREENDO O QUE É UM CURRÍCULO.....	25
2.2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO.....	28
2.3 CURRÍCULO E PODER.....	32
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	36
3.1 BNCC-HISTÓRIA: CAMINHOS TRILHADOS PARA HOMOLOGAÇÃO.....	36
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

A História fundamenta-se como uma das ferramentas mais potentes da humanidade de conhecer e eternizar todo o percurso evolutivo das gerações anteriores, tais como: suas vivências, culturas, descobertas, invenções e todas os demais aspectos pertinentes que possam contribuir para as gerações futuras, ou seja, a História é uma possibilidade de aprendizagem que pode fazer com que aquele conhecimento adquirido em um determinado momento do tempo, se relevante, não seja esquecido e passe a ser aprimorado.

Esse processo de transmissão de informações e conhecimentos ao longo do tempo, aperfeiçoou-se de diversas formas, através de documentos, pinturas rupestres, investigações e relatos. No entanto, segundo Rodrigues (2018), na sociedade contemporânea uma das principais responsáveis por esse processo são as disciplinas escolares, das quais destaca-se a disciplina de História.

A disciplina de História é marcada por transformações no decorrer de seu percurso histórico que influenciaram nas diferentes percepções dessa ciência de acordo com a evolução da sociedade e dos novos e antigos interesses envolvidos da escola. Tais transformações, que ocorrem continuamente na sociedade, possuem impactos significativos tanto na forma como a disciplina de História é ensinada na escola, e, conseqüentemente, como os alunos compreendem-na, como na percepção dos historiadores na interpretação do passado e seus valores presentes.

No âmbito da educacional nacional, a homologação da Constituição Federal de 1988, dando início ao processo de redemocratização do país, apresentou a necessidade de uma base nacional comum com o objetivo de assegurar a formação educacional básica e comum em todo território nacional. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – surge, então, como um documento educacional normativo que tem por como objetivo estabelecer uma educação básica comum em todo país, mediante a apresentação de um currículo-base e diretrizes de funcionamento a serem implementados e seguidos na educação básica do Brasil.

No entanto, sua implementação não se deu apenas pela designação da Carta Magna de 1988, mas por um aporte legal que durou quase 20 anos até sua conclusão. Em síntese, fundamentaram legalmente a BNCC, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Básica (DNCs); e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE) (Mec, 2023).

Na educação básica, o ensino de História apresenta-se como crucial para o desenvolvimento estudantil e formação acadêmica e cidadã dos estudantes, através do estímulo do pensamento crítico, do aprimoramento das informações do passado, através da sua utilização para compreender os fenômenos presentes. Nessa tese, a educação básica teria o objetivo primordial de formar o cidadão, no entanto, essa questão permeia diversas discussões na literatura, principalmente no que tange ao ensino de História.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é de compreender como a Base Nacional Comum Curricular apresenta o ensino de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, a pesquisa foi norteadas pelos seguintes objetivos específicos: contextualizar a História do ensino da disciplina de História no Brasil; discutir as relações entre currículo, política e poder, enfatizando os interesses que circundam a elaboração do currículo na educação básica; refletir acerca da BNCC para o ensino Fundamental, bem como investigar os principais elementos que fundamentam o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental de acordo com a base.

Discutir a educação e buscar continuamente sua evolução e adequação a real necessidade dos estudantes é indispensável no âmbito educacional e, principalmente, na formação de educadores. Nesse contexto, ressaltamos que a inquietação que deu origem a presente pesquisa surgiu mediante as diversas discussões encontradas na literatura que abordam a BNCC e suas contribuições para o ensino de História na Educação Básica e, conseqüentemente, da necessidade de discutir se o ensino de História proposto pela BNCC contribui para a formação cidadã e crítica dos educandos.

Quanto à metodologia utilizada, optou-se por desenvolver uma pesquisa exploratória, de natureza básica e qualitativa. Como procedimentos técnicos foi utilizado a pesquisa bibliográfica e análise documental. Salientamos que esses procedimentos foram escolhidos, pois a pesquisa bibliográfica pode contribuir para o nosso conhecimento teórico, através da utilização de livros, artigos, monografias, dissertações e teses que tratem do tema desta pesquisa. A análise documental foi escolhida como método para compreender o currículo de História presente na BNCC, pois compreendemos como um “instrumento imprescindível para conhecer, descrever,

caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação” (Fávero; Centenaro, 2019, p. 171).

Assim, consideramos que a pesquisa bibliográfica e a análise documental são abordagens que se complementam, oferecendo uma perspectiva mais ampla e aprofundada sobre o tema da nossa pesquisa. Dessa forma, escolhemos esses procedimentos técnicos por acreditar que sua combinação pode nos proporcionar descobertas mais robustas e, dessa forma, contribuir para um trabalho mais sólido e bem fundamentado.

A construção dos capítulos foi direcionada pelos objetivos específicos impostos para essa pesquisa. Assim, no primeiro capítulo discutimos acerca do percurso histórico da disciplina de História no Brasil, enfatizando a importância do seu ensino na educação básica; no segundo capítulo, apresentamos uma discussão acerca das relações entre currículo, política e poder; por fim, no terceiro capítulo apresentamos a discussão dos caminhos trilhados para a construção e homologação da BNCC, e a investigação acerca do ensino de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental de acordo com esse documento normativo. Como encerramento da pesquisa, apresentaremos as considerações finais.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: A HISTORICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA

O ensino de História enfrentou diversas transformações e obstáculos ao longo dos anos em nosso país. Diante disso e das nossas preocupações acerca da disciplina de História, discutiremos nesse capítulo aspectos de sua trajetória histórica: sua transição de saber para disciplina escolar; sua implementação, suas principais transformações e sua importância para a educação e o processo de formação da cidadania. Para isso, apresentaremos um breve levantamento histórico do ensino de História, desde sua implementação curricular no país, partindo do Brasil Império aos dias atuais. Ademais, serão apresentadas algumas das principais concepções de autores e pesquisadores, citados no decorrer do texto, acerca da importância de ensinar História.

1.1 HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O Brasil passou por significativas e variadas mudanças nas configurações educacionais, principalmente considerando a disciplina de História, que foram provocadas pelo enfrentamento de desafios para sua devida efetivação e que estão diretamente ligadas aos projetos de sociedade e às relações de poder que se estabelecem nesse processo. Fonseca (2011, p. 28) deixa claro que “a História do ensino de História é um campo complexo, contém caminhos que se intercoartam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever se à formalidade dos programas curriculares e dos livros didáticos”.

De acordo com a autora, o desenvolvimento e estabelecimento da História enquanto disciplina escolar ocorreu de forma diferente do desenvolvimento da História enquanto campo de conhecimento; ou pretensa ciência; pois a História, como disciplina no ensino secundário, tinha o objetivo inicial de ensinar origens dos povos e nações e divulgar seus feitos sem estímulos às reflexões críticas acerca dos conteúdos ensinados (Fonseca, 2011).

Assim, enquanto a História como campo de conhecimento se desdobrava fundamentando-se em debates críticos e no desenvolvimento das ciências sociais, tendo como característica a necessidade de fontes (como por exemplo documentos e todos os indícios possíveis que pudessem colaborar para o entendimento do passado), aquirindo contornos mais distintos ao longo dos anos que colaboração para

a elaboração de um saber melhor fundamentando, a História como disciplina assume a função de legitimar o poder político e promover a identidade nacional (Barros, 2011; Fonseca, 2011).

Nesse contexto, a História como disciplina tem sua trajetória iniciada no Brasil a partir do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que foi a primeira instituição educacional brasileira a instituí-la como disciplina obrigatória nas salas de aulas. Baseando-se no modelo europeu, com predominância do modelo francês, o ensino da disciplina História tem sua trajetória iniciada neste espaço com caráter clássico e humanístico, voltado para a formação das elites brasileiras.

Nesse período, diante da característica eurocentrista do nosso sistema de ensino, a disciplina de História era destinada para o estudo da História universal, com ênfase na História europeia. Ademais, o ensino de História também apresenta suas bases na História sagrada, com o objetivo da formação moral e religiosa (Fonseca, 2011; Scheneider; Leon, 2022).

Acerca da História Sagrada e da História do Brasil, Ribeiro e Abreu (2020) pontuam:

Enquanto a História Sagrada trazia a cultura cristã para os brasileiros, a História do Brasil procurou promover os acontecimentos marcantes no país. Tais como a ordenação dos reis, a luta contra estrangeiros e outros feitos relevantes para a época. Ocorreu uma busca por estes acontecimentos para que fossem documentados e anexados aos conhecimentos transmitidos pela disciplina escolar (Ribeiro; Abreu, 2020, p. 3).

Em resumo, enquanto a História Sagrada pode ter desempenhado um papel importante na formação cultural e moral, a História do Brasil se concentra nos eventos seculares que moldaram o país ao longo do tempo. Nesse sentido, ambas as perspectivas eram utilizadas em busca de uma compreensão completa da História e da identidade brasileira.

Toledo (2005), que analisa a disciplina de História no Brasil Império diante de aspectos políticos e sociais, nos aponta que a disciplina era uma das ferramentas adotadas para servir de manutenção às ideologias da elite. Assim, utilizada para fins políticos, uma vez que

Saída das lutas pela independência, a classe senhorial tinha adiante de si o desafio de construir e consolidar os princípios da nova

sociedade, e para isso, precisava construir uma identidade de classe governante que implicava no seu reconhecimento como um corpo político uno, capaz de realizar o trânsito do processo de colonização para o de emancipação política e constituição do Estado Imperial (Toledo, 2005, p. 2).

Nesse contexto, o estudo da História do Brasil era considerado menos importante para a formação escolar da época, isso em relação à História Universal, que representava a História europeia. No entanto, como forma de tentar suprir essa necessidade da elite na busca pela ascensão em cargos políticos da nação, o Colégio Pedro II passou por algumas alterações, das quais o ensino de História nacional era incluído (Toledo, 2005). Acerca disso, a autora frisa:

Por mais que a tarefa de pensar o passado nacional fosse a questão central dessa disciplina, nela predominou a cultura clássica, por isso História da nação nascerá e estará por muito tempo dentro de um registro universal, de tal forma que a História Universal tornou-se tradicionalmente a vocação dos estudos secundários (Toledo, 2005, p. 5).

Com base nisso, pode-se inferir que a intenção do governo brasileiro durante esse período era incentivar o sentimento de pertencimento e amor à pátria brasileira, apesar das dificuldades enfrentadas pela sociedade. No entanto, os valores europeus predominantes no país, oriundos da colonização, dificultavam o estabelecimento de valores culturais brasileiros (Ribeiro; Abreu, 2020). Ainda segundo as autoras,

As finalidades da disciplina de História se dividem entre trazer para a população o sentimento de pertencimento de uma grande Nação, com sua História ainda em construção, ao mesmo tempo em que busca a reflexão da própria trajetória. Bem como a ordenação política afim de homogeneizar a grande massa, transmitindo a ideia de que pertencem a uma grande nação, com seus princípios e valores, na medida em que estão absorvendo a identidade do país (Ribeiro; Abreu, 2020, p. 6).

Somente com a Proclamação da República, em 1889, podemos dizer que surgiu uma preocupação mais direcionada com os conteúdos da disciplina de História na formação de uma mentalidade patriótica. Nesse contexto, as preocupações giravam em torno do crescimento das escolas e de uma formação mais moderna para sociedade (Fonseca, 2011). Embora tenham ocorrido reformulações no ensino, alguns autores apontam para o fato de que o ensino de História continuou com o objetivo de

atuar diretamente na formação de um sentimento nacionalista (Bittercourt, 2018; Ribeiro; Abreu, 2020; Schneider; Leon, 2022).

Nesse íterim, o nacionalismo passou a ter importância também para uma outra parte da população, ou seja, embora tivesse o objetivo de favorecer a elite, o desenvolvimento de amor à nação passou a ser transmitida e tida como importante para as classes menos favorecidas da época. Isso, pois “o nacionalismo era visto como um “remédio” para equalizar as diferenças da mistura e miscigenação do povo. Esperava-se que negros (descendentes da escravidão), indígenas e mulatos desenvolvessem amor à pátria, apagando seu passado de abuso e sofrimento” (Ribeiro; Abreu, 2020, p. 6).

Bittercourt (2018), ao realizar um levantamento histórico do ensino de História no Brasil, acrescenta que diante das mudanças sociais ocasionadas pela chegada da República, o objetivo do ensino da disciplina teve como foco principal, a formação de “alunos sob os princípios limitados de cidadania e continuou a selecionar os ‘grandes homens’ provenientes de uma elite predestinada da Nação” (Bittercourt, 2018, p. 137).

Tais informações, nos levam a compreender que existe um ponto em comum entre a importância do ensino de História no período imperial e na primeira república: a ênfase no processo de construção de um sentimento de patriotismo e de amor à nação. O eurocentrismo também continuou forte e presente nos modelos de ensino, perdendo sua força a partir do século XX, por ocasião da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), momento no qual a soberania da Europa inicia seu declínio. No entanto, o eurocentrismo é uma característica que se encontra presente na nossa forma de produzir e ensinar História até os dias atuais.

Em 1942, após cinco anos do Estado Novo do Governo Vargas, o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril daquele ano institui a nova estruturação do ensino secundário no Brasil (o qual se tornava obrigatório desde 1931, através da reforma de Francisco Campos). Assim, a nova estrutura do ensino secundário assumiu a seguinte configuração: Curso Ginásial, Clássicos e Científicos, os quais deveriam ofertar, obrigatoriamente, as disciplinas de História Geral e História do Brasil (Brasil, 1942).

A partir desse Decreto-Lei, ficou estabelecido que caberia à disciplina de História do Brasil, devidamente associada à disciplina de Geografia do Brasil, priorizar a formação de uma consciência patriótica nos alunos (Brasil, 1942), ou seja, o ensino de História permanecia com o mesmo objetivo formativo desde o Período Imperial.

Por muito tempo em sua trajetória histórica, a disciplina de História carregou-se de caráter tradicionalista, no qual os estudantes tinham sua aprendizagem e conhecimentos limitados a processos de memorizações de datas e nomes de homens considerados heróis da nação, sempre configurado como verdade; dificultando a possibilidade de haver um debate sobre o conteúdo estudado. Dessa forma, o ensino não contribuía significativamente para a construção do pensamento crítico, como ressaltado por Fonseca (2011), mas na reprodução de narrativas dadas pelo Estado.

Dentro desse ensino tradicionalista, à disciplina de História coube um papel secundário e de mera memorização. Era de grande valia conhecer a História da nação, os estudantes deveriam lembrar imediatamente de fatos quando lhes eram perguntados, pois os docentes já lhes dariam a História pronta e dada como acabada, sempre memorizando o que lhes era informado. De acordo com Faustino e Gasparim (2001):

No estudo de História, o aluno deveria memorizar os acontecimentos passados – para que nunca se esquecesse do ônus pago por seus ancestrais [...]. O culto aos antepassados, aos heróis, foi muito importante, juntamente com o respeito às tradições e aos símbolos, que representavam essas tradições, tendo a função de manter sempre viva a memória dos acontecimentos passados (Faustino; Gasparim, 2001, p. 166).

A Escola dos Analles, movimento historiográfico que surgiu no século XX, contribuiu para a criação de novos paradigmas na historiografia e, conseqüentemente, no ensino de História. A partir disso, a História de heróis e feitos históricos das nações passa a ser questionada e as esfera política passam a ser contestada como única capaz de explicar transformações e permanências da sociedade, e o ensino de História, pautado a partir de aspectos sociais, econômicos, culturais e do cotidiano passa a ser valorizado (Schneider; Leon; 2022). Dessa maneira, a memorização de fatos históricos deixa de ser prioridade e objetivo do ensino da disciplina, e o estímulo do pensamento crítico começa a ser evidenciado.

A Escola dos Analles, ao propor novos procedimentos metodológicos para o conhecimento da sociedade, contribuiu para que a disciplina de História fosse vista como uma disciplina que deveria ser elaborada com a finalidade de questionar, juntamente com os estudantes os acontecimentos que o rodeiam no cotidiano. Essa mudança na educação também se dá a partir de outras influências, como as novas

propostas surgidas no âmbito da Pedagogia, mas esse não é o nosso foco no momento. Essas novas perspectivas teóricas contribuem para uma educação mais preocupada com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Nesse contexto, o objetivo principal da consciência pátria, começa a perder espaço no âmbito educacional.

No entanto, tempos mais adiante, a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) foi um dos períodos mais conturbados e delicados da História do Brasil. A queda da democracia, a restrição dos poderes políticos e a censura, afetaram não apenas a vida social e política da população, mas também o sistema de ensino. No que tange aos professores de História, o governo então iniciou um processo de desqualificação desses profissionais, pois eram vistos como estimuladores do pensamento reflexivo e de pensamentos contrários ao regime autoritário imposto pelos militares (Fonseca, 2011).

Para o governo militar, a formação do aluno era destinada apenas ao mercado de trabalho. Em decorrência disso, e da situação política da época, era oportuno dar continuidade à prática de memorização dos conteúdos, uma vez que

Na lógica do governo, não cabia ao estudante uma postura reflexiva ou crítica, mas sim uma postura passiva e repetitiva sobre o que lhe era transmitido. A História não devia formar o sujeito histórico, crítico e consciente, capaz de refletir sobre o mundo e os acontecimentos históricos (Schneider; Leon, 2022, p. 9).

Através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a disciplina de História foi censurada em todo território nacional e os seus conteúdos passaram a compor o currículo da disciplina de Geografia e Estudos Sociais (uma nova disciplina criada pelo governo), de maneira totalmente esvaziada do viés crítico. A nova disciplina tinha como objetivo ajudar e preparar o aluno para as responsabilidades enquanto cidadãos, cumprimentos de deveres relacionados à comunidade e à nação (Fonseca, 2011).

Durante todo o período militar, muitos professores de História enfrentaram mais dificuldades, pois foram quase banidos do ambiente escolar, uma vez que a disciplina de Estudos Sociais só poderia ser ministrada por professores formados na área, fato que ocasionou na formação acelerada de professores que participavam de cursos de licenciatura que priorizavam os saberes práticos e específicos (Fonseca, 2011; Schneider; Leon, 2022).

Apesar dos percalços enfrentados, com muita luta da classe, os professores de História puderam ganhar um pouco mais de espaço no que se refere à educação para formação de sujeitos críticos. Segundo Fonseca (2011), associações científicas e sindicais, como: o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP-SP) Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (UTE-MG) fomentaram uma revisão da função do professor de História.

Com o fim do regime militar e a reabertura do Estado Democrático no Brasil, em 1985, iniciaram-se diversos processos de debates acerca do ensino de História e, conseqüentemente, acerca de reformas curriculares. No entanto, Fonseca (2011) enfatiza que essas reformas ocorridas não desconstruíram o caráter tradicionalista do ensino de História, embora a disciplina e as concepções acerca dela não fossem mais as mesmas, elas abriram janelas de oportunidades para pensar o ensino de História a partir de outras perspectivas, para além da História política.

Nos anos de 1990, novas formas de se pensar o ensino de História surgiram, ocasionando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs¹, reconhecendo que a disciplina História deveria ser abordada de modo diferente das outras concepções.

Em 1990, a reforma curricular traça um novo caminho. Com o fim da ditadura, a União toma toda a responsabilidade para reavaliar os currículos que existiam, e estabelecerem os parâmetros básicos. Algumas das propostas desenvolvidas foram muito criticadas, algumas até rejeitadas pelos docentes, foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) [...] (Cervinski, 2019, p. 25).

No decorrer dos anos, muitas foram às transformações que surgiram no ensino de História. Essas transformações aconteceram, de acordo com Pereira (2014), através de:

[...] estudos, pesquisas e reflexões sobre o papel da História como uma disciplina viva e que poderia ser elaborada a partir do presente,

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula (Barros, 2023).

devendo ser questionada com os alunos como algo do qual fazem parte, o qual os docentes refletissem em torno das práticas pedagógicas, quanto ao ensino da disciplina de História, pautadas numa perspectiva de escola voltada para a construção de uma sociedade em que os sujeitos reconheçam sua História e possam ser sujeitos formadores de opiniões (Pereira, 2014, p. 12).

Atualmente, o ensino de História está centrado na interligação do passado com o presente, permitindo aos estudantes conhecerem os elementos que constituem no presente, tornando-os capazes de refletir acerca da sociedade e situar-se nela. Os estudantes precisam compreender o porquê do desenvolvimento das culturas, políticas, economias, entre outros.

Pellegrini, Dias e Grinberg (2009, p. 14) alega que “os conceitos importantes para a História são: a política, a cultura, o trabalho, a economia e o capitalismo”. Foram justamente esses aspectos que influenciaram na formação e desenvolvimento da História enquanto disciplina escolar.

“O conhecimento de História da civilização é importante porque nos fornece as bases para compreender o nosso futuro permite-nos o conhecimento de como aqueles que viveram antes de nós equacionaram as grandes questões humanas” (Pereira; Pacheco, 2013, p. 13). Nesse sentido, compreende-se que o ensino de História atual considera os estudantes como participantes ativos na construção do conhecimento e aprendizagem, com aulas relacionadas e comparadas ao cotidiano desses alunos, despertando o interesse de estudar História.

Com esse contexto de concepção, criou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual teve homologação em dezembro de 2017, uma diretriz pedagógica que valoriza e objetiva o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, com a finalidade de inserir este na sociedade, fazendo com que o professor elabore uma aula na qual o aluno possa manifestar sua realidade de vivência. Essa Base apresenta-se como:

[...] 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. Aplica – se à educação escolar [...] e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma – se aos propósitos que direcionam a educação brasileira justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 7).

Todos os acontecimentos diante do processo da educação foram de grande relevância para o rompimento de diversas concepções, para que a valorização do ensino de História também leve em consideração o estudante, fomentando o pensamento crítico e a autonomia com base na realidade na qual ele se encontra.

De acordo com Guimarães (2015), o ato de discutir o ensino de História no século XXI “é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas”. Enfim, é refletir sobre os modos de educar cidadãos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades (Guimarães, 2015, p. 20).

Assim, espera-se que o professor elabore um planejamento, que se relacione com a educação do estudante, de acordo com sua vivência, para que este sinta-se situado na sociedade e na cultura, gerando novas propostas educacionais, voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, eliminando a ideia de que o estudo de História não tem importância e que não chega a ser eficiente na educação, transformando a consciência de todos e a saberem qual seu papel na sociedade. Neste sentido,

a História é uma disciplina de extrema importância para a formação e desenvolvimento dos dias atuais, através dela é possível compreender como desenvolveram a cultura, estrutura do ambiente ou localidade, política, economia e demais diferenças sociais da população (Miranda, 2016, p. 30).

Os estudantes estão sempre em um processo de aprendizagem, cabe ao professor buscar refletir esse conhecimento de modo a buscar o interesse do estudante a querer aprender o conteúdo do componente escolar História, incluindo a realidade vivida por ele na sociedade.

1.2 A IMPORTÂNCIA DE SE ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

O ensino de História é fundamental para a educação dos estudantes, pois o professor ao considerá-lo como um ser ativo, capaz de discutir os conteúdos fornecidos, assim, relacionando os conteúdos com sua História e da sociedade em que se situa, ele será capaz de relacionar o passado com seu lugar no tempo

presente; suas culturas; política; estrutura social; economia e entre outros aspectos. Fonseca (2009) afirma que:

[...] o estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade é fundamental para que o indivíduo possa reconhecer – se, conhecer os grupos, perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaço. Por isso, a História ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (Fonseca, 2009, p. 292).

Os estudantes precisam compreender o passado para situar-se no presente, porém, é oportuno que não criem a concepção equivocada de que estudar o passado só é importante para compreender o presente. É importante a concepção de que a disciplina de História contribui bastante para a aprendizagem, além de promover o questionamento entre aluno e professor. Nesse sentido, cabe aos professores

buscarem possíveis abordagens didáticas para se trabalhar, propiciando uma aprendizagem significativa. Esses também devem mostrar o real valor da importância do ensino de História, pois estudar História não é só ver o que já aconteceu, mas sim mostrar o que está ocorrendo hoje, frutos de atos e decisões tomadas há tempos atrás (Onório; Treviso, 2017, p. 276).

Acerca desse conhecimento do passado para a construção do processo de aprendizagem e suas contribuições para a formação das identidades culturais dos estudantes, mediante um resgate histórico, Oriá (2006) afirma a importância do ensino de História no contexto escolar:

Compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. [...], pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural (Oriá, 2006, p. 134).

Enquanto área de conhecimento e disciplina escolar, Oliveira (2015, p. 38) nos aponta que “[...] possui uma grande responsabilidade de efetivação desses objetivos, sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo”. O ensino de História na escola é capaz de formar um estudante com pensamento crítico e autonomia,

sendo capaz de questionar assuntos do presente e passado, podendo em sala de aula, discutir o assunto com o docente, a fim de analisar os fatores ocorridos.

Nesse viés, o ensino de História se apresenta como produtivo e extremamente necessário à formação crítica e cidadã dos estudantes. Para isso, a disciplina deve ser pensada e ensinada visando fortalecer a consciência histórica nesses alunos, de integração à sociedade, ou seja, importa que o ensino de História permita o desenvolvimento da consciência cidadã dos alunos, assumindo a compreensão de que são construtores da sociedade e da História em si, além do entendimento da relevância que os eventos passados possuem impactos diretos no presente (Almeida, 2022).

É importante que o estudante esteja ciente que todos interferem de forma direta ou indiretamente na História, e que suas ações influenciam, seja de forma positiva ou negativa, pois somos considerados como seres históricos. Nesse contexto, segundo Pellegrini, Dias e Grinberg (2009, p. 10) “sujeitos históricos são todos aqueles que, por meio de suas ações, participam de processo histórico, seja de maneira consciente ou não. Todos nós somos sujeitos da História e, diariamente, interferimos nos rumos da História”.

Ainda de acordo com o autor, o ensino de História pode proporcionar a construção do conhecimento e do desenvolvimento do educando em diversas áreas, pois, ao estudar História, os estudantes podem compreender a relevância do respeito à diversidade cultural, o qual é indispensável para o exercício da cidadania e para a construção de um mundo melhor (Pellegrini; Dias; Grinberg, 2009).

A História é uma disciplina viva, que sempre se renova, pois o ser humano sempre acaba intervindo de alguma forma na História, que pode influenciar a curto ou longo prazo, podendo abranger na História de grupos, nações ou na questão mundial. Nem sempre os estudantes estão dispostos a estudar tais fatos, por isso a relevância do professor, pois este profissional deve buscar uma forma de intervir e instigar seus discentes a gostarem de querer saber mais sobre os saberes que lhes são proporcionados, com o objetivo de desenvolver a formação destes.

Souza e Fick (2009) chamam a atenção para a importância equiparada entre o ensino de ciências naturais e ciências humanas, enfatizando que o principal objetivo das disciplinas pertencentes as ciências humanas é a formação cidadã, crítica e consciente.

Se o ensino das Ciências Naturais permite aos estudantes, por exemplo, a compreensão do universo, do planeta e dos fenômenos que incidem sobre as coisas, as disciplinas relativas ao ensino das humanidades estimulam o jovem a se situar no mundo, a desvelar os sentidos íntimos da espécie humana nas relações que estabelecem entre si e com a natureza na produção (Souza; Fick 2009, p. 5).

No entanto, em ambas as áreas do conhecimento, o docente precisa incentivar seu estudante a promover a sua reflexão diante o conhecimento adquirido em sala de aula, pois é ele que deve auxiliar no processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de estimular o senso crítico.

A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que os interlocutores constroem significados e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual torna-se inseparável o significado entre a relação entre teoria e prática, entre o ensino e a pesquisa (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 31).

Sob essa perspectiva, a sala de aula possui diversos afins para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, estabelece uma ligação de aluno e professor para a efetivação do conhecimento, apontando caminhos significativos para esse desenvolvimento, dando mais ênfase em querer que o docente seja capaz de promover seu senso crítico, mesmo que a modo tímido.

Nesse sentido, a importância de ensinar e estudar História se dá pelo fato de que “o conhecimento da História da civilização é importante porque nos fornece as bases para compreender o nosso futuro, permite-nos o conhecimento de como aqueles que viveram antes de nós equacionaram as grandes questões humanas” (Pereira, 2013, p. 13). É compreendendo a interligação entre o passado e o presente, tornando-se a sala de aula em um ambiente com experiências interativas e dinâmicas, produzindo a aprendizagem em sua totalidade.

Para Miranda *et al.* (2016), a disciplina de História é extremamente relevante para a formação e o progresso dos dias atuais, pois possibilita compreender o desenvolvimento de culturas e estruturas de ambiente ao longo do tempo. Mas, torna-se necessário compreender que seu ensino, e sua importância, vão além do conhecimento de localidades, regiões, culturas etc. Nesse contexto,

a função pedagógica da disciplina de História, aplicada de maneira adequada, é formar e desenvolver características dos alunos, além de,

incentivar o aluno a desenvolver reflexões, opiniões, senso crítico, senso coletivo e participativo, despertando interesses e curiosidades, querendo formar sua própria História, inicialmente em seu meio de convívio expandindo para espaços maiores (Miranda *et al.*, 2016, p. 26).

Ao induzir o estudante a querer aprender a História, ele tem base para desenvolver sua aprendizagem de forma produtiva, alcançando saberes como senso comum e coletivo, através da autonomia para reflexões e opiniões acerca dos conteúdos que o docente lhes transmite, por meio do despertar da curiosidade. Monteiro (2001) destaca o seguinte:

Na verdade, as aulas de História são um espaço privilegiado onde a leitura de mundo, que cada aluno faz, mesmo que de forma bastante incipiente, calcada no senso comum seja ampliada e criticada num processo em que ele deve ser considerado pelo professor um interlocutor ativo (Monteiro, 2001, p. 25).

Assim, espera-se que o docente possa envolver o estudante e instigá-lo a gostar da disciplina de História, pois ela é um utensílio de imensa valia na promoção de ideias, opiniões e ações mútuas no cotidiano, de forma participativa, tornando o discente em um indivíduo capaz de tornar-se cidadão e consciente de suas ações, e que está propiciado a fazer parte dos futuros fatores históricos da sociedade, seja ela municipal, estatal, nacional ou mundial, pois suas atitudes podem influenciar a História do coletivo.

Nesse contexto, Olivera (2017) enfatiza o pensar e ensinar História a partir do estímulo à reflexão contribui para o rompimento dos padrões tradicionais de ensino, nos quais a educação é apresentada como passiva, fragmentada e sem possibilidades de proporcionar aos discentes uma construção de conhecimento, a sua aprendizagem significativa.

Ao discorrermos brevemente acerca da importância de se ensinar História, através de concepções dispostas na literatura, podemos inferir que o ensino de História vai muito além do resgate histórico de fatos e conscientização de acontecimentos. O ato de ensinar História deve proporcionar ao aluno a possibilidade de construir parte do seu caráter cidadão, isso porque não é apenas a disciplina supracitada que forma o cidadão, mas o conjunto de ambas as áreas do conhecimento.

O estímulo do pensamento crítico, a capacidade reflexiva, a consciência do seu papel como sujeito histórico e capaz de entender, e por interferir, nas modificações que ocorrem na sociedade em que vive são conhecimentos que devem ser ofertados aos alunos para além dos conteúdos programáticos no livro didático. É nesse sentido, que podemos compreender uma das diversas importâncias do ensino de História, que pode ser compreendida como a liberdade e o poder do pensar.

2 CURRÍCULO, POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER

Diante da liberdade e poder de pensar sobre o ensino de História, nesta seção serão discutidas as teorias curriculares e as relações que se estabelecem entre currículo, escola e sociedade e como a disciplina de História se localiza nessa disputa. De acordo com Linhares e Silva (2020), embora já seja bastante conhecida a relação intrínseca entre currículo e escola, faz-se necessário buscar discussões que tenham seu foco nas influências das práticas curriculares na sociedade e, para mais, buscar analisar as estruturas e conceitos que compõem as teorias curriculares e suas respectivas influências na percepção crítica do estudante

2.1 COMPREENDO O QUE É UM CURRÍCULO

Para discutir sobre as pautas selecionadas para esse capítulo, inicialmente é importante compreender o que é o currículo, qual seu conceito? No entanto, para iniciarmos essa seção, é importante enfatizar que a definição de currículo não é uma tarefa fácil, diante dos diversos significados que são relacionados a essa palavra (Linhares; Silva, 2020), nesse sentido, nos propomos a apresentar algumas das principais definições para o currículo.

Epistemologicamente, a palavra currículo se origina do latim “*curriculum*” e se refere ao percurso que se deve ser realizado. Para Gabriel (2019), esse termo, no entanto, possui um duplo significado, uma vez que se refere tanto ao percurso (substantivo) quanto à ação de percorrer (verbo). Ou seja, segundo esse entendimento o currículo vai além do indicativo de qual caminho deve ser seguido, ele se concretiza no ato de percorrer tal caminho.

Ainda no que tange à conceituação da palavra currículo, Silva (1999) enfatiza que o currículo é um documento de identidade. O autor busca conceituar essa palavra versando acerca da trajetória do sujeito, da subjetividade da vida de cada um. Em suas palavras:

O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

Essa concepção do autor nos faz refletir sobre a complexidade do currículo e da sua importância no processo de construção da identidade do sujeito. Embora Silva (1999) apresente-se o currículo como a trajetória em si, há brechas que nos faz compreendê-lo como o direcionamento dessa trajetória, aquilo que compõe esse caminho a ser seguido e que, ao mesmo tempo, é o próprio caminho que se segue. Sendo um dos fundamentos da construção da identidade.

No âmbito educacional o currículo passou por diversas modificações ao longo do tempo, as quais tiveram inúmeras influências. Nesse âmbito, o currículo pode ser compreendido como de dupla função, sendo elas organizadora e unificadora do aprender e do ensinar, visando estruturar, organizar e orientar os conteúdos que devem integrar o ensino (Sacristán, 2013). Nesse sentido, configurando-se como “como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (Sacristán, 2000, p. 125).

Segundo Savianni (2011), o currículo é o todo o conjunto de atividades “nucleares” que compõe e são desenvolvidas pela escola. O autor enfatiza que utiliza a palavra “nuclear” como solução para um conflito na conceituação de currículo, pois se o currículo é tudo que acontece na escola, qual seria então o conceito de atividades extracurriculares? É diante dessa indagação que o autor compreende que as atividades desenvolvidas pela escola, que conceituam o currículo, são àquelas prioritárias, as que compõem o núcleo. Nesse segmento, as atividades extracurriculares seriam aquelas voltadas ao apoio às atividades nucleares (Savianni, 2011).

Ainda segundo o autor, tal interpretação, ou seja, a solução para esse problema de conceituação se faz necessária

Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (Savianni, 2011, p. 15).

Corroborando com Savianni (2011), Neves (2014) compreende que o currículo é a gênese do processo pedagógico, que tem a função de nortear todo o seu

desenvolvimento, ou seja, o projeto, a prática e a metodologia pedagógicas, o planejamento docente, os métodos de avaliações, demais relações e políticas públicas envolvidas nesse processo pedagógico. Assim, todo currículo resulta em produções de identidades (Neves, 2014), bem como enfatizado por Silva (1999).

Na contramão dessas conceituações, trazemos Grudy (2013) que, por sua vez, enfatiza que a definição de currículo não é algo tão fácil de se fazer, pois esse refere-se à construção. Segundo a autora:

Currículo, no entanto, não é um conceito; é uma construção cultural. Ou seja, não é um conceito abstrato que tenha alguma existência fora e anterior à experiência humana. Pelo contrário, é uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas humanas (Grudy, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, importa salientar as ênfases de Gimeno *apud* Pacheco (1996, p. 18):

Por isso, argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, da avaliação etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto.

A partir disso, não pode ser simplificado apenas a uma prática pedagógica, ou como aquilo que a norteiam, seu significado fundamenta-se em diversos aspectos que evoluem ao longo do tempo, acompanhando as mudanças e necessidades políticas e sociais e variando de acordo com as mudanças desses sistemas, assim como de um sistema educacional específico. Nesse sentido, o currículo realmente nos traz uma complexidade quanto à sua compreensão, diante dos moldes de mudança em diferentes contextos sociais e educacionais.

Ademais, se resgatarmos as concepções de Silva (2011), compreendemos que as nuances do currículo se referem a uma questão de "identidade" ou de "subjetividade", estão para além da aprendizagem de um conteúdo, um roteiro a ser seguido, o currículo faz falar formas dominantes de poder,

talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo também é uma questão de identidade e sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder selecionar é uma operação de poder, privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (Silva, 2011, p. 15-16).

Assim, pode-se afirmar que o currículo não se concentra apenas em bases epistemológicas, mas também, e fundamentalmente, em bases políticas, econômicas e sociais, estando ativamente envolvido com as atividades que geram consenso como liderança ideológica, elemento sinalizador da hegemonia. Sua seleção não é neutra, e “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular [...] resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Silva, 2011, p. 46). E tal fato revela quem tem poder na sociedade.

2.2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Teoricamente, Silva (2011) enfatiza que existem três notáveis teorias do currículo, ou teorias curriculares: as teorias tradicionais do currículo, as teorias críticas do currículo e as teorias pós-críticas do currículo. Nesse sentido, diante das inúmeras discussões dispostas na literatura que versam sobre a temática, buscamos aqui dialogar resumidamente de acordo com os pensamentos de Silva (2010, 2011), Viana e Pacheco (2016), Linhares e Silva (2020) e Rodrigues (2022).

Em suma, as teorias tradicionais do currículo referem-se a abordagens clássicas do ensino, ou seja, àquelas relacionadas ao ensino tradicional, através de práticas pedagógicas que não buscam problematizar o ensino (Silva, 2011), tampouco contribui para a formação do pensamento crítico do estudante. Esse modelo de currículo possui um viés tecnicista baseando na perspectiva fabril, trazendo para a escola o sistema operacional existente nas indústrias, denominado de administração científica, também conhecida como Taylorismo (Linhares; Silva, 2020).

O currículo, nesse sentido, atrelava-se a uma percepção puramente mecânica, na qual os conteúdos a ser ensinados em sala de aula eram apresentados praticamente através de um manual de instruções que deveriam ter como guardião e

disseminador o professor e os alunos teriam a função de aprender, nesse contexto, memoriza-los (Viana; Pacheco, 2016). Assim,

Essa elaboração do currículo limitava a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros receptores e repetidores dos assuntos apresentados, como meros fantoches (Viana; Pacheco, 2016, p. 203).

Rodrigues (2022) as teorias tradicionais do currículo foram concebidas através dos modelos curriculares clássicos apresentados no decorrer do século XX, as quais “elegem temas clássicos e adota técnicas para planejar o currículo, aplicando uma fundamentação teórica desatenta e desinteressada acerca das questões políticas e sociais” (Rodrigues, 2022, p. 35). A autora ainda enfatiza que nessa teoria o conhecimento ensinado nas escolas é dado aos alunos como uma verdade pronta e acabada, inquestionável.

Sob essas perspectivas podemos enxergar a relação intrínseca das teorias tradicionais do currículo com a chamada educação bancária de Paulo Freire, uma vez que nessa concepção de currículo nos traz três pontos marcantes da educação bancária: o conhecimento como verdade inquestionável; o professor como único detentor do conhecimento, aquele responsável exclusivamente para repassá-lo para os estudantes; e os estudantes, enxergados como tábuas rasas, desempenham a função única de “receber” esse conhecimento.

Dentro desse entendimento trazemos as concepções de Santos (2020) que, ao discutir as contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento de um currículo crítico, preconiza que para Freire a educação tradicionalista, também denominada de bancária

tem por referência as teorias tradicionais do currículo, voltado para uma educação mecanizada e de memorização e compreendendo os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdo do domínio exclusivo do professor [...] A curiosidade, a autonomia e suas inquietações vão cessando, uma vez que, o conhecimento é considerado como acabado e estático justamente pelo fato do silenciamento (Santos, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, podemos compreender esse modelo de currículo como predominantemente voltado ao conservadorismo e ao sistema educacional

mecanizado, conteudista e tecnicista, com objetivo de controlar, moldar e reproduzir aquilo que se julga necessário para o momento histórico, político e socioeconômico. Linhares e Silva (2020), como o passar dos anos esse modelo de currículo começou a ser alvo de duras críticas, as quais ganharam mais forças nas discussões de Louis Althusser e Pierre Bourdieu que compreendiam o capitalismo como o principal financiador desse currículo, utilizando-o para transformar a escola em uma fábrica reprodutora de seus interesses.

Nesse contexto, as teorias críticas do currículo emergem a partir da década de 1960, desencadeadas pelo movimento da contracultura² e por outros movimentos sociais que eclodiram na época. Silva (2010) destaca alguns desses movimentos que culminaram em um novo olhar sobre o currículo:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2010, p. 29).

Esses movimentos fundamentavam-se em abordagens críticas ao modelo tradicional do currículo vinculado a uma concepção reprodutiva e fabril. Na contramão da percepção pragmática da educação norteadas pelos aspectos convencionais do currículo, os pesquisadores embasavam-se nos pensamentos de Karl Marx para buscar compreender qual a verdadeira função do currículo e como deveria ser aplicado (Linhares; Silva, 2020).

Nesse contexto, as teorias críticas do currículo são constituídas diante a insatisfação do modelo de currículo vigente na época, ou seja, surgem da necessidade de oposição ao currículo tradicional fortemente conduzido pelo capitalismo e pela elite, que, como classe dominante do sistema capitalista, determinava a estrutura do currículo escolar (Silva, 2011; Santos, 2020; Rodrigues, 2022).

Assim, as teorias críticas do currículo distanciam-se da formação mecânica e apresenta um viés reflexivo, pois não compreende o currículo como um conjunto neutro de conhecimento e habilidades inquestionáveis, mas partem do

² Movimento social que ganhou força nos anos de 1960, nos Estados Unidos e em outros países, que tinha como “principal objetivo da contracultura era se opor às normas e padrões estabelecidos pela sociedade” (Santana, 2020, n.p).

questionamento de como o currículo pode reproduzir desigualdades sociais e contribuir para a formação do *status quo* (Vianna; Pacheco, 2016). Ainda nesse sentido, os autores discutem:

A teoria crítica ao se contrapor a teoria tradicional, provoca a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo, preocupando-se em responder a questionamentos, e que outrora não se via interesse. Enquanto a teoria tradicional preocupava-se em construir um currículo, a teoria crítica observa para além dos desdobramentos que o currículo possibilitava (Vianna; Pacheco, 2016, p. 207).

Segundo Silva (2011), na teoria crítica o currículo apresenta-se para além de um conjunto de conteúdos específicos que devem ser incorporados ao ensino e repassados para os estudantes, pelo contrário, o currículo nesse modelo possibilita reflexões e indagações quanto a organização curricular, e, nesse sentido, o desenvolvimento de conceitos que estimule a criticidade no que tange à percepção da sociedade em si. Nesse contexto, compreendemos a teoria crítica do currículo como aquela que defende a educação pautada não apenas na informação, mas na capacitação dos alunos a entender, questionar e interferirem no meio social em que vivem.

Como forma de evolução das teorias críticas do currículo, surgem as teorias pós-críticas, as qual compreendem o currículo como um instrumento que legitima o sujeito na sociedade em que vive. Nesse sentido, traz à baila a importância do empoderamento dos sujeitos pelos processos de construção do sistema educacional em si, com o objetivo proporcionar uma integração e o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos ativos em uma sociedade plural, pautada no respeito entre as diferenças e, conseqüentemente, obtém desenvolvimento educacional (Rodrigues, 2022).

As teorias pós-críticas consistem no aprofundamento das concepções que fundamenta a teoria crítica do currículo e buscam um olhar para novas questões que emergem na sociedade. Nesse sentido, “é o princípio de uma nova era onde a diferença e a identidade estão claras e um currículo multiculturalista deve aparecer para abranger os resultados de uma sociedade que quer se libertar e se tornar mais humanista” (Vianna; Pacheco, 2016, p. 209).

Silva (2011) enfatiza que as teorias pós-críticas apresentam-se como mais problematizadores de aspectos pertinentes a dominação social, opressão, entre

outros do que as teorias críticas em si. Em vista disso, temos que essa teoria do currículo busca o reconhecimento da pluralidade e diversidade humana e cultural, mediante a elaboração de um currículo que possa dialogar com os aspectos de identidade, alteridade e diferença (Freire; Vieira, 2019).

Em síntese, podemos inferir que as teorias tradicionais se concentram na transmissão direta de conhecimento, considerando o aluno como sujeito passivo e o conhecimento como algo pronto e acabado, moldada na concepção do ensino mecanizado. As teorias críticas questionam as estruturas sociais presentes no currículo e buscam a transformação, inserindo no sistema educacional as reflexões sobre o que o currículo representa e qual seu objetivo. Por fim, as teorias pós-críticas destacam a importância da aprendizagem significativamente centrada no aluno, na evolução do pensamento educacional que muitas vezes se move em direção a abordagens mais flexíveis e inclusivas, considerando não apenas o que é ensinado, mas também como isso impacta os alunos e a sociedade em geral.

Desse modo, cabe ressaltar diante das teorias curriculares descritas, que os conteúdos e as formas expressas no currículo revelam o projeto de cultura e socialização proposto e em realização para a sociedade de cada época, ou seja, o projeto de cultura é conduzido no círculo das relações que se estabelecem entre intenções e propósitos definidos econômica, social e politicamente, pois é forjado em contextos concretos.

2.3 CURRÍCULO E PODER

As discussões sobre o currículo e as relações de poder são inúmeras, nesse contexto, importa salientar que não buscamos aqui contemplar todas essas discussões, mas apresentar um panorama das principais concepções identificadas na literatura. Para isso, nos guiaremos pelos ensinamentos de Andrade e Nóbile (2022), Silva (2005), Foucault (2010), Oliveira (2016) e Diogo e Saito (2014).

Em busca de compreendermos brevemente as relações entre o currículo e o poder, iniciamos nossa discussão com o pensamento de Andrade e Nóbile (2022, p. 16) que compreendem o currículo como

um conjunto de normas didáticas, regras, conteúdos e escolhas metodológicas, construídas a partir do contexto social vivenciado em

uma determinada sociedade, permeado de lutas e disputas de poder por um currículo que atenda aos anseios e necessidades naquele momento histórico

Nesse sentido, o currículo como artefato de disputa tem em sua gênese o objetivo de servir a sociedade aquilo que ela espera, ou necessita. De acordo com Silva (2005, p. 148), “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. (...) O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante”.

Ainda de acordo com o autor, o currículo apresenta-se como resultado de uma seleção, por exemplos, o que deve e o que não deve ser ensinado, o que deve e o que não deve ser priorizado, e uma seleção só existe em razão do poder (SILVA, 2005). Podemos considerar que essas seleções que o autor enfatiza são influenciadas por fatores que permeiam a sociedade e refletem os interesses e poderes diversos, como por exemplo os sociais, políticos e econômicos da sociedade em que o currículo está inserido, ou melhor, direcionado.

Para Foucault (2010) o poder que existe e é exercido nos diversos âmbitos da sociedade atua a partir de alguns mecanismos, tais como: controle, vigilância e proibições. A sociedade em si é permeada por relações de poder que nas diferentes dimensões e instâncias sociais fundamentam a autoridade e o controle.

No âmbito educacional em si, o currículo é a representação do poder do Estado que dominam através dos discursos os conteúdos que devem se sobrepôr aos demais, ou seja, impõe um processo de priorização dos conteúdos científicos que devem ser fundamental para a formação dos educandos, diferenciando o que pode e o que não, de forma velada, através dessa denominada priorização (Oliveira, 2016).

O poder nesse sentido fixa limites e constrói fronteiras. Nas instituições escolares, essas fronteiras limitam os conteúdos e determina o que é o que não curricular. Essas fronteiras também podem surgir como fronteiras políticas, que têm suas definições nos currículos através da legislação educacional, regimentada pelo o chamado poder institucionalizado. Nesse sentido, o poder exercido no meio escolar pode ser definido como micropoder, pois influencia e é influenciado por instâncias superiores (Oliveira, 2016).

Diante disso, o currículo não deve ser interpretado simplistamente como um conglomerado de conteúdos programados, mas

como um discurso difundido como “verdade” e como “conhecimento” pertencentes às instituições escolares e difundidos nos discursos dos professores, dos livros escolares, das políticas educacionais, visualizado na arquitetura escolar, presente nos comportamentos considerados socialmente aceitos na escola e reproduzidos por todos que a frequentam (Oliveira, 2016, p. 398).

Se retornarmos a Foucault temos a discussão acerca de um poder que se estende por todo corpo social. Um poder que não se caracteriza pelo viés repressivo, mas sim produtivo, que não pode ser atribuído a ninguém, pois não é um objeto, mas uma prática, uma técnica que se manifesta nas relações de forças (Diogo; Saito, 2014). Nisso, Foucault apresenta o conceito de poder disciplinar como aquele que atua sobre um corpo com o intuito de produzir uma “uma individualidade, e um corpo que seja dócil e útil economicamente” (Diogo; Saito, 2014, p. 1). Sobre o poder disciplinar, Machado (1979) *apud* Oliveira (2016, p. 2):

fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista. O corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar: que se faz pela organização do espaço, controle do tempo e a vigilância. Ao mesmo tempo em que a disciplina exerce um poder, produz um saber.

O poder disciplinar de Foucault nos releva o poder como uma rede complexa de práticas sociais que moldam e controlam os indivíduos em níveis tanto físicos quanto mentais. Assim, tornar-se possível compreendermos as disputas em volta do currículo. Afinal, não interessa ao detentor do poder interferências que contradizem seus interesses e problematizem os mecanismos que permeiam o ensino e como esse deve ser realizado. Nessa perspectiva, vê-se as relações entre o currículo e o poder, cada teoria do currículo nos traz uma disputa de interesses que permeiam as ambas as forças sociais, não necessariamente podemos afirmar que as classes não dominantes conseguem vencer os mecanismos aplicados pela classe dominante do poder no que tange à busca por seus objetivos, mas isso não implica em uma postura passiva, ou seja, o cenário possibilita a resistência.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Após dialogarmos acerca do ensino de História no Brasil ao longo dos anos, enfatizando suas principais transformações e sua importância no âmbito escolar, discutirmos acerca das relações de política, currículo e poder, apresentaremos nessa seção uma discussão acerca de como o ensino de História é apresentado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para os anos finais do ensino fundamental. Para isso, iniciaremos nossa discussão dialogando acerca do caminho percorrido para a homologação da BNCC em 2017, em seguida, discutiremos os principais elementos que norteiam o ensino de História segundo o documento.

3.1 BNCC - HISTÓRIA: CAMINHOS TRILHADOS PARA HOMOLOGAÇÃO

Como já mencionado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é um documento educacional de 600 páginas, de caráter normativo, que rege toda educação básica do país, tanto na rede pública como na privada. A BNCC emergiu da necessidade de se estabelecer diretrizes que garantam que todos os estudantes do país, independentemente de sua localização e situação econômica, possam receber educação básica comum e de qualidade, pautada nas competências e habilidades estabelecidas pelo documento.

Bezerra, Silva Filho e Ferreira (2022, p. 92) compreendem a BNCC como “um verdadeiro guia de regras que define objetivos essenciais de aprendizagem, os quais esperam-se que sejam alcançados de forma progressiva por todas as instituições públicas e privadas de educação escolar dentro do território nacional”.

Alicerçado em alguns marcos legais, tais como: Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o documento normativo apresenta como um dos seus objetivos:

Garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 7).

No entanto, embora enfatize a garantia de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes como forma de neutralizar a desigualdade

de ensino, a BNCC reconhece que a alteração no quadro de desigualdades na educação básica no país não caberá apenas ao documento em si, mas pode ser um processo iniciado a partir dele, pois, além do currículo, a base busca influenciar a formação inicial e continuada dos estudantes.

A primeira parte que compõe a BNCC, destinada ao Ensino Fundamental da Educação Básica, foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação mediante a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Porém, os caminhos trilhados até essa homologação perpassam por debates e críticas até hoje, discutidas na literatura e contestada por profissionais da área de educação e pela sociedade, uma vez que a BNCC teve três versões anteriores a homologada: a primeira versão, em 2015; a segunda versão em 2016.

Pode-se considerar que o início da elaboração da BNCC se deu no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, ocorrido nas dependências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste momento, o então ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, assinou a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, documento legal que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com as especificações do documento, a comissão deveria ser composta por 16 membros, dos quais deveriam fazer parte: professores universitários com contribuições educacionais reconhecidas, professores da rede estadual, municipal e especialistas vinculados às secretarias estaduais das unidades de federação (Brasil, 2015).

De acordo com o Art. 2º da portaria que instituiu o grupo de elaboração da BNCC, ficou sob sua responsabilidade a elaboração de um documento preliminar servisse como minuta da BNCC, bem como um relatório apresentando os resultados obtidos por meio de consulta pública para serem entregues ao Conselho Nacional de Educação até fevereiro de 2016. Essa consulta pública sobre a base, ficou sob a responsabilidade da “coordenação das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica” (Brasil, 2015).

Após algum tempo de trabalho, em 16 de setembro de 2015, foi divulgada a primeira versão da BNCC, e entre os dias 2 a 15 de dezembro daquele ano, ocorreu

uma mobilização, pulverizada nas escolas de todo país com o objetivo de discutir o documento apresentado (Mec, 2023). No entanto, ao ser socializada para discussão, essa primeira versão sofreu duras críticas pelos profissionais da educação; principalmente no que tange ao ensino de História, o que foi reforçado após falas do ministro Renato Janine, contrárias ao currículo de História proposto para o ensino fundamental. Para o ministro, a proposta se fundamentava em uma ideologia brasilcêntrica, sem apresentar ordem cronológica de acontecimentos, priorizando a História do Brasil e da África (Andrade, 2022).

Em contrapartida, Cerri e Costa (2021, p. 4) ao discutirem o currículo de História para o ensino fundamental apresentado na primeira versão da BNCC, enfatizam que “a opção pelo foco no Brasil não correspondeu a um abandono da História geral, nem a um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo”. Ralejo, Melo e Amorin (2021, p. 3), por sua vez, entendem que “essa primeira versão produziu alguns rompimentos com a chamada História tradicional e trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo”. Porém, entendemos que a proposta de centrar o currículo na História do Brasil parte da tentativa de abandonar a configuração histórica de ensino eurocêntrico e não significa o abandono da História Geral, mas buscar um entendimento da História a partir de nossas próprias narrativas.

Alguns pesquisadores acreditam que o currículo de História, apresentado na versão de 2015 da Base, se configura como a melhor proposta, pois sua elaboração se deu mediante análises e colaborações de uma equipe com diversos professores de instituições diferentes, além de pesquisadores da área. Nessa perspectiva, a proposta apresentada possibilitava o rompimento de vínculos já debatidos no ensino História, como o seu eurocentrismo e a tradição do modelo quadripartite. A proposta colocava a História na perspectiva de rompimento com a ideia da Europa como foco central e passaria a utilizar o Brasil como eixo norteador para o desenvolvimento dos conteúdos preliminares da proposta. Assim, o currículo proposto teria subsídio para ir além de uma mudança no foco, mas contribuiria para uma valorização da narrativa da própria História do estudante. oportunizando não só uma mudança de conteúdos, mas uma possibilidade de virada de perspectiva geral (Cerri; Costa, 2021; Lavinias, 2021; Andrade, 2022).

No entanto, todo esse processo ocorreu em um cenário de crise política estabelecida no país, haja vista todo o processo que culminou no *impeachment* da

então presidenta da república Dilma Roussef e da entrada no poder de um grupo de direita e de extrema direita; além dos debates de profissionais da educação, inflamados pela mídia, acerca do ensino de História, o que culminou na dissolução da equipe da comissão encarregada dessa área de conhecimento na formação de uma nova equipe para desenvolver uma proposta para o ensino de História na segunda versão da BNCC.

De acordo com o MEC (2023), em 3 de maio de 2016 a segunda versão foi apresentada ao país e disponibilizada para consulta pública, o que ocasionou em mais de 12 milhões de contribuições através do site “Movimento Pela Base Nacional Comum” (Silva; Silva, 2019). Sob chefia do ministro Aloísio Mercadante, o MEC defendeu o currículo de História proposto na segunda versão da BNCC diante das diversas pressões sofridas nos debates acerca da primeira versão.

Nessa segunda proposta, o modelo quadripartite foi retomado e a valorização da História Clássica, defendida pelo novo ministro da Educação, entra em ênfase no novo currículo da disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Cerri e Costa (2021), a segunda versão da BNCC não considerou as pesquisas e contribuições da primeira comissão responsável pela disciplina de História, ou seja, todo o trabalho até então desenvolvido e apresentado foi anulado em função das críticas e discussões acerca da temática.

Diferentemente da primeira versão apresentada em 2015, a segunda versão não teve a quantidade expressiva de crítica, pelo contrário, ocorreu um absurdo silêncio daqueles que outrora defendiam mudanças no currículo de História apresentado. Diante disso, resgatamos as compreensões de Cerri e Costa (2021) quando concluem que o silêncio perante a segunda versão da Base é um

indicativo de que a discussão interna à academia se guiou principalmente pelo interesse corporativo, pela crítica demolidora e desinteressada da solução dos problemas da primeira versão, e na forma das primeiras críticas, as quais vieram de posturas políticas e acadêmicas conservadoras (Cerri; Costa, 2021, p. 13)

O texto da segunda versão da BNCC foi utilizado para fundamentar e concluir a terceira e última versão do documento, apresentada ao CNE em abril de 2017 e homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro Mendonça Filho, sob fortes críticas de diversas entidades, tais como: o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), que criticavam os modos pelos quais as discussões acerca dos textos da Base aconteceram antes da sua homologação (Barbosa; Lastória; Carniel, 2019).

Ao homologar, por meio do texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que atribuiu à BNCC um caráter normativo; o Ministério da Educação eliminou a necessidade de avaliação da proposta pelo Congresso Nacional e encaminhou o processo para assegurar sua implementação em todo o território nacional, mesmo diante das críticas e controvérsias que surgiram nos cenários nos quais foi aprovada.

Segundo as explanações de Andrade (2022), o texto da BNCC; aprovado e homologado em dezembro de 2017, como primeira parte da Base, voltada para o Ensino Fundamental, foi construído e posto em caminhos contrários aos debates ocorridos nas duas versões anteriores. A BNCC foi construída por uma postura impositiva, fundamentada pelo caráter normativo e retrógrado, se comparada a documentos que foram elaborados anos antes, como por exemplo, na década de 1990.

Frente ao exposto, compreendemos que os caminhos trilhados pela BNCC – EF 2017 até sua homologação permeou debates e críticas que iam além do interesse acadêmico e da cidadania, é fato que o cenário político e econômico da época, bem como a influência midiática, colaborou para mudanças que se alinham aos objetivos compreendidos como os corretos a se buscar. Assim, a proposta de currículo de História, embora criticadas por parte da comunidade acadêmica, pesquisadores e professores da educação básica de todo país, foi apontada a mais aquedada para a formação educacional e cidadã dos educandos. Nesse sentido, discutiremos a seguir acerca do ensino de História estabelecido pela BNCC – EF 2017.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Como discorrido, o currículo de História na BNCC para o ensino fundamental foi motivo de debates inflamados e duras críticas quando disponibilizado para consulta pública. Consequentemente, houve mudanças nesse sentido com a finalidade de

voltar atrás no que havia sido proposto e elaborar um “novo” currículo para ser apresentado no documento normativo. De acordo com Pereira e Rodrigues (2018, p. 3), o currículo de História é “um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros”.

No texto homologado, a BNCC apresenta o ensino de História direcionado à formação cidadã dos educandos, através de conhecimentos e reflexões sobre o passado e as construções das sociedades ao longo dos anos com a finalidade de compreender o presente. Para isso, enfatiza que um dos objetivos mais importante do componente curricular no Ensino Fundamental reside no estímulo à autonomia de pensamento e a capacidade de compreender, ao longo dessa etapa da educação básica, o modo que os indivíduos agem ao longo do tempo, de acordo com sua época e localização em que vivem (Brasil, 2017).

Nesse sentido, são apresentadas sete competências para o ensino de História que, em síntese, versam acerca do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de compreender os acontecimentos históricos, relações de poder, historicidade do tempo e espaço, elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos acerca de documentos e contextos históricos, a problematização conceitos e processos que norteiam a produção historiográfica e a utilização e desenvolvimento de tecnologias para uma comunicação crítica e responsável, compreendendo os seus significados para diferentes grupos sociais (Brasil, 2017).

A Base ainda propõe cinco processos imperativos na formação estudantil a partir do ensino de História no ensino fundamental, são eles: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. A identificação no ensino de História refere-se ao processo direcionado à compreensão das ações do homem ao longo do tempo, em contextos diferentes. A comparação, por sua vez, refere-se ao enxergar o outro, compreendê-lo melhor. O processo de comparação se dá mediante a identificação do objeto ou sujeito que se pretende comparar, partindo das indagações (BNCC, 2017).

Sobre os três últimos processos apresentados pela BNCC podemos utilizar as conclusões de Fraco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1021) quando discorrem, resumidamente que “a contextualização permite aos educandos saber localizar

momentos e lugares específicos de um evento. A interpretação contribui para a formação crítica. E a análise pressupõe problematizar a própria escrita da História”.

De acordo com a BNCC, a História não surge como uma estatística ou um acidente no tempo, mas “é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões” (Brasil, 2017, p. 397). Nesse sentido, o documento implica, mesmo que de forma subtendida, que a História não deve ser interpretada como algo pronto e acabado para ser estudado, mas como uma construção ao longo do tempo sob a ótica de diferentes grupos, contribuindo para a reflexão entre o passado e o presente.

A relação passado-presente é destacada pela Base como fundamental para o pensar do ensino de História, uma vez que esse se justifica nessa relação, “valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p. 416). Ainda de acordo com o documento:

O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois **exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados** (Brasil, 2017, p. 397, grifos nossos).

Porém, mesmo diante dessas afirmações, a Base não apresenta as referências teóricas que possam ser utilizadas como norteadoras para a problematização da temática, assim como não apresentam nenhum aprofundamento teórico que verse acerca de como a relação passado-presente possa contribuir para o protagonismo do estudante na construção desse ideal de sociedade (Souza, 2022). Ela também não valoriza a relação passado-presente em um recorte local, que considere as vivências discentes como importantes para o curso da História, mas foca na base curricular comum e oficial.

O entendimento da construção do saber histórico ao longo da vida escolar é fortalecido pela primeira competência da BNCC, a qual visa “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a

construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2017, p. 9). Assim, o discurso presente na base é de que a educação básica em si, com ênfase para a disciplina de História, deve contribuir não apenas para a formação do educando enquanto cidadão, mas para a compreensão da necessidade de exercer a cidadania, a partir do pensamento crítico fundamentado nas indagações.

Especificamente para a disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta três procedimentos básicos pelos quais o ensino deve ser pautado:

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, p. 416).

Nessa perspectiva, o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental está pautado em três eixos principais: a valorização da cronologia para compreensão dos acontecimentos no tempo e espaço; a necessidade das provas, principalmente no que tange à identificação e reconhecimento dessas provas como matérias que, direta ou indiretamente, escrevem a História, para o desenvolvimento do pensamento crítico; e, por última, a utilização de mais uma fonte, ou versão como norteador para a construção do saber histórico.

Assim, a Base apresenta a valorização da cronologia nos próprios procedimentos básicos, pois subtende-se que sem o acompanhamento cronológico dos fatos os procedimentos seguintes ficam prejudicados. Nesse sentido, mais do que uma integração entre si, os procedimentos apresentados coexistem fundamentados na abordagem cronológicas desses acontecimentos.

Um outro ponto que chama atenção nos procedimentos básicos, é a colocação do Brasil como terceiro lugar nos eventos a serem estudados no primeiro procedimento. Observa-se que o foco é o contexto da História ocidental em si, e,

embora enfatize a História do Brasil, o ensino permanece enraizado no eurocentrismo com o qual foi inserido inicialmente no país. Para mais, podemos alicerçar essa compreensão de acordo com a divisão de temáticas a serem desenvolvidas nos três últimos anos do Ensino Fundamental, pois do 6º ao 9º ano as especificações apresentam a Europa, Ásia e África como temas mais centralizados com diferentes enfoques e desdobramentos. De acordo com o texto do documento:

- No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da **Antiguidade Clássica**, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, **avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.**

- No 7º ano, **as conexões entre Europa, América e África são ampliadas.** São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

- No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as **independências nas Américas**, com **ênfase no processo brasileiro** e seus desdobramentos. **África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.**

No 9º ano, aborda-se a História republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos [...] **do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a História recente** (Brasil, 2017, p. 418, grifos nossos).

Como pode ser observado, os procedimentos básicos indicam para uma continuação da valorização da História estrangeira em relação à História do país e os desdobramentos políticos e socioeconômicos que ocasionaram nas transformações que nos trouxeram aos dias atuais. Embora compreendamos que não é possível abordar a História de forma isolada à contextualização no espectro mundial, corroboramos com Mendes (2020) quando enfatiza que a História clássica como ponto de partida, e até mesmo fundamento principal, para o ensino de História é um quadro desmotivador. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Moreno (2022, p. 3) enfatiza

que essa organização de temática contribui para “emergir valores e substratos mais profundos da própria composição e formação da sociedade brasileira”.

Apesar das temáticas específicas para o 9º ano apresentarem a História da república no Brasil e os processos que se desenvolveram até os dias atuais, bem como uma ideia de História recente, ainda é possível notar que o foco dos conteúdos para essa série do ensino fundamental não está na História do Brasil ou nas compreensões da sociedade atual, apesar de o ensino de História ter como objetivo resgatar o passado para compreender o presente. A partir desse ponto, podemos inferir uma certa complexidade nessa proposta de ensino, pois percebe-se uma contradição na Base no que tange à abordagem de uma História como um todo, de forma linear e cronológica e a aproximação dos conteúdos propostos com a realidade dos estudantes.

Refletimos, nessa perspectiva, sobre o papel da contextualização no ensino de História no Ensino Fundamental. Embora a contextualização seja considerada pela BNCC como imprescindível no processo de aprendizagem histórica, importância de os estudantes serem motivados a aprender a contextualizar está no

saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território (Brasil, 2017, p. 399).

A partir dessa concepção da Base, compreendemos que a ideia de contextualização não se relaciona, portanto, com a aproximação do conhecimento prévio dos estudantes com os conteúdos inerentes à disciplina, tampouco com uma correlação desses conteúdos com o contexto social, econômico e político no qual o estudante está inserido. Para a BNCC essa contextualização fomenta o desenvolvimento de habilidades necessárias ao ensino de História, pois contribui para a compreensão de que povos e sociedades, em épocas e lugares diversos, não seguem os mesmos valores e princípios atualmente em vigor (Brasil, 2017).

O segundo procedimento básico, correspondente à escolha, utilização e construção de fontes históricas (documentos), é fortalecido nos textos introdutórios do capítulo destinado à História na BNCC que salienta que “para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento [...] capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das

relações sociais que os geraram” (Brasil, 2017, p. 398). A Base ainda exemplifica esses documentos como escritos, iconográficos, materiais e imateriais e sua importância para o chamado “fazer História”.

Assim, a fonte histórica em si não fala, mas possibilita e fundamenta a reflexão e as discussões feitas pelo historiador (Brasil, 2017). Observa-se, então, a importância dessa ferramenta para o ensino de História à luz da BNCC, uma vez que é apresentada como eixo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica dos processos históricos, contribuindo, a partir de uma abordagem diversificada, para uma educação que permita o acesso e a utilização de diferentes narrativas e perspectivas.

Souza (2022), discute que mesmo a BNCC apresentando uma defesa acerca da utilização de fontes históricas, e da diversidade dessas, não apresenta, tampouco direciona, para um debate teórico acerca do que é uma fonte histórica. O autor ainda destaca que os elaboradores da Base não discorrem acerca de um alicerce epistemológico que corrobore para a utilização dessa gama de fontes no processo de construção do conhecimento histórico, bem como não as problematizam ao longo de todo o documento.

Tudo pode ser utilizado como fonte histórica, mas o que a define é o olhar do historiador (Souza, 2022). Nesse sentido, a BNCC compreende que a transformação de um objeto em documento (e conseqüentemente em fonte histórica) é uma prerrogativa para interrogar e compreender a sociedade a qual esse objeto pertence. Para o historiador, o documento é campo de construção do conhecimento, tornando-se fundamental para ser desenvolvido pelos estudantes (Brasil, 2017).

A utilização dos objetivos na construção do conhecimento histórico é abordada em outra parte do texto:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “**atitude historiadora**” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 398, grifos nosso).

Nos deparamos com um conceito apresentado pela Base: *a atitude historiadora*. No entanto, observa-se que não há discussão no texto que possam nos

nortear a conhecer intrinsecamente o que é uma atitude historiadora. Desse modo, é oportuno apresentar as concepções de Souza (2022) quando destaca que os elaboradores da Base compreendem que a atitude historiadora se traduz na construção do conhecimento histórico pelos docentes e discente enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Santos (2021), por sua vez, compreende a atitude historiadora como elemento central do discurso direcionado à disciplina de História na BNCC. Corroboramos com essa interpretação da autora uma vez que todo o contexto de apresentação da História para o Ensino Fundamental apresenta-se sob o viés do desenvolvimento da criticidade dos educandos a partir do seu papel como sujeito ativo nos processos de ensino e aprendizagem em História. No entanto, Santos (2021) tece críticas incisivas à utilização dessa premissa na Base que nos conduz a refletir sobre a atitude historiadora nesse contexto, pois a autora compreende que a atitude resulta no distanciamento do desenvolvimento da criticidade que é necessária para analisar os objetos de conhecimentos na disciplina de História.

Ainda nessa perspectiva, Souza (2018) interpreta que a atitude historiadora presente na Base, colabora mais para a competência do estudante em narrar o passado do que para o desenvolvimento da sua aprendizagem histórica. O autor ainda ressalta que a atitude historiadora contribui para um esvaziamento do sentido humano da formação educacional, uma vez que seu foco é direcionado contrário às preocupações de formação humana do educando. Ademais, Souza (2022) destaca que a atitude historiadora pode causar danos na educação do estudante mediante prejuízos no desenvolvimento de elementos estruturantes da análise historiográfica.

Observando o terceiro procedimento básico apresentado, podemos correlacioná-lo com a utilização das fontes históricas diversificadas, pois este consiste na análise de fatos sob diferentes percepções, contribuindo para que o educando possa conhecer e refletir fenômenos e acontecimentos a partir de pontos de vista diferentes. A partir disso, é possível “observar e compreender que a História se faz com perguntas. Portanto, para aprender História, é preciso saber produzi-las” (BNCC, 2017, p. 419).

A afirmação da Base de que “a História se faz com perguntas”, reflete a ideia de que a compreensão do passado deve ser entendida como além da memorização de fatos estudados ao longo das séries. Nesse sentido, para entender os eventos históricos é interessante que a educação parta da busca por respostas para perguntas

críticas, essa busca deverá ocorrer através da análise das fontes históricas, e das reflexões a partir de diferentes pontos de vistas. É nesse contexto que o estudante deverá ser estimulado a desenvolver habilidade e pensamento crítico e investigativo a partir do ensino de História.

Ante ao exposto, é possível afirmar que existem diversos pontos a serem discutidos no que tange ao ensino de História proposto pela Base Nacional Comum Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, podemos pontuar à criticidade que aparece nas competências do componente curricular de História, no entanto, ao longo do texto não é possível compreender de forma clara as nuances do desenvolvimento crítico dos alunos, apesar de ser um tema abordado algumas vezes como objetivos almejados, não é apontado pela Base aprofundamentos e problematização nesse sentido.

O desenvolvimento do pensamento crítico é observado no texto da Base de forma lateral nos temas propostos, mas nunca de forma central, discutida ou norteadas. Se observarmos a organização de conteúdos apresentada para os anos finais do ensino fundamental, inseridos no primeiro procedimento básico, verifica-se a ausência desse estímulo à criticidades e a valorização do desenvolvimento dos direitos e deveres dos educandos enquanto cidadãos, ponto contraditório uma vez que a função do ensino de História na Base aparentemente está direcionada para a cidadania. Refletimos: que cidadania? quais cidadãos estamos formando? O que é interessante ser abordado e o que podemos destacar no ensino de História?

Do mesmo modo acontece com a valorização da História do Brasil e as transformações sociais que permeiam essa História. Observa-se que a Base prioriza toda a História, apresentando-a de forma linear mediante o modelo quadripartite. Assim, segundo Oliveira (2022), esse antigo entendimento da História ser ensinada dentro desse modelo (da linearidade dos conteúdos: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna até a Contemporânea) desenvolve uma limitação na autonomia em buscar novas possibilidades na construção do conhecimento histórico.

Nesse viés, a utilização das fontes históricas como ponto de partida do pensar no ensino de História, diferentemente do que se apresenta nos Parâmetros Nacionais Comum Curriculares, que enfatizam a diversidade de fontes de informação para a ampliação da visão de conhecimento dos educandos (BRASIL, 1998), não emerge no texto sob a perspectiva de discussões ou sugestão de referências teóricas que

fundamentem a compreensão das várias fontes históricas como fundamentos para o desenvolvimento do conhecimento histórico.

Essa falta de referências teóricas que norteiam o documento é apontada por Souza (2022) como um dos mais graves problemas na BNCC homologada em 2017. Para o autor, essas e outras questões, corroboram para a compreensão dos moldes nos quais o texto foi produzido e os objetivos das escolhas que resultaram na versão final que norteia o ensino de História.

Ademais, dentro de tantos outros pontos que podem ser discutidos, destacamos a ausência da abordagem do conhecimento prévio dos estudantes no desenvolvimento do conhecimento histórico. Embora almeje sujeitos ativos nesse processo, a Base não apresenta definições ou apontamentos quanto à utilização do saber construído pelos alunos nas aulas de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi norteadada pelo objetivo de investigar como o ensino de História para os anos finais do ensino Fundamental é apresentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – homologada em 20 de dezembro de 2017.

Nesse sentido, no desenvolver dessa pesquisa, evidenciou-se que o ensino de História previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC não apresenta inovações se comparado com o ensino de História que já vinha sendo desenvolvido na educação básica brasileira. Em outras palavras, a Base apresenta um ensino de História com o mesmo viés tradicional de sempre, valorizando um currículo conteudista e a concepção da necessidade de se estudar a História no todo, como acontece no modelo quadripartite.

Após analisar a seção da BNCC voltada para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível identificar questões de incongruências que devem ser discutidas mais a fundo, por exemplo, embora apresente o ensino de História como voltado para a formação cidadã dos estudantes, não é desenvolvido do texto do documento estratégias que possam corroborar com esse objetivo, pelo contrário, as ideias e hipóteses para ensino de História aparecem em forma de recortes, não as discutindo, tampouco apresentando fundamentos para essas discussões.

Nesse determinado ponto podemos, ainda, constatar um problema preocupante no documento normativo: a falta de referências teóricas que fundamentem suas especificações. Mais que isso, o texto não apresenta possíveis referências que possam ser utilizadas dentro do ensino de História, fato que contradiz a importância de se utilizar várias fontes na construção do conhecimento histórico que a Base defende. Especificamente, esse ponto demonstra claramente um retrocesso da Base em relação a documentos educacionais mais antigos, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – que foram estabelecidos quase 20 anos antes da homologação da BNCC para o Ensino Fundamental.

Evidenciou-se também que o ensino de História segue enraizado no eurocentrismo desde o Brasil Império. A valorização da cultura, dos acontecimentos e de figuras importantes europeias em detrimento do estudo de outras culturas, e de outras influências, como, por exemplo, do Brasil, sendo o país desses estudantes, é um ponto negativo preservado na compreensão da História, da importância de se

estudá-la e de sua relevância na formação do estudante, tanto academicamente quanto cidadã.

Nesse contexto, destacamos a falta de estímulo à criticidade no ensino de História, embora que a BNCC aponte a construção do pensamento crítico como basilar para a formação histórica dos estudantes, no entanto, assim como em outros pontos, a Base não apresenta meios para esse pensamento crítico com protagonismo no ensino de História. Diante das pressões circunstanciais que culminaram na homologação rápida da BNCC para o Ensino Fundamental, nos arriscamos a dizer que a Base se assemelha a um amontoado de recortes, que não especifica seus objetivos de forma clara, tampouco os caminhos a se seguir para alcançá-los, mas que intrinsecamente aponta para a continuidade do viés tradicional no ensino de História.

Não conseguimos, nessa perspectiva, compreender como o ensino de História proposto possa contribuir positiva e verdadeiramente para formação cidadã dos estudantes, uma vez que não se norteia por esses objetivos. O excesso de conteúdos específicos, que contribui para a memorização e não para a aprendizagem, a abordagem eurocêntrica, limitações de temas necessários e, principalmente, a desconexão entre História e cidadania e contexto social dos educandos, fortalecida pela ausência da utilização dos seus conhecimentos prévios, consideramos os principais pontos negativos para a formação cidadã.

Por fim, enfatizamos que não deve se esgotar aqui, nem em outras pesquisas, as discussões e preocupações em torno do ensino de História na BNCC, pelo contrário, importa que a produção acadêmica, norteada por pesquisas e aprofundamentos teóricos, apresentem mais discussões que colaborem para melhorias no ensino de História, que sua gênese seja direcionado para a real formação cidadã e História do educando, sem mascarar os interesses políticos, econômicos e sociais que interferem na educação básica no nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. A. O Ensino de História e a formação do cidadão crítico: um olhar sobre o ensino médio. **Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF**, v. 21, n. 2, p. 63-75, 2022.

ANDRADE, A. Q. Ensino de História e BNCC: o desafio de se ensinar História a partir de homologação da BNCC - História de 2017. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR, 15., 2022, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, Unila, 2022.

ANDRADE, M. A.; NÓBILE, V. C. **Currículo e práticas pedagógicas na educação profissional**. Natal: Editora IFRN, 2022.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. S. Reflexões sobre a História escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, 2019.

BARROS, J. D. A. Uma “disciplina”–entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a História. **Opsis**, v. 11, n. 1, p. 252-270, 2011.

BARROS, J. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm>. Acesso em 29 nov. 2023.

BEZERRA, R. J. L.; SILVA FILHO, J. N. F.; FERREIRA, N. S. F. História para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular: uma reflexão a partir da teoria crítica do currículo. **Revista História Unicamp**, v. 9, n. 17, p. 91-105, 2022.

BITTECOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 128-149, 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Institui a Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=1.,patri%C3%B3tica%20e%20a%20conci%C3%Aancia%20human%C3%ADstica. Acesso em 29 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui a comissão de especialistas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: DF, 2015.

CERRI, L. F.; COSTA, M. P. 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**, v. 37, p. 1-21, 2021.

CERVINSKI, G. M. **A Ludicidade no Ensino de História**. 49 f. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Fronteira Sul, Erechim, 2019.

DIOGO, A. M.; SAITO, M. I. O poder disciplinar de Michel Foucault: algumas interpretações. **Laboratório Didático - USP ensina Sociologia**, 2014.

FAUSTINO, R. C.; GASPARIN, J. L. A influência do positivismo na educação e no ensino de História. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História Alfabetizando? In: FONSECA, S. G. (org). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009, p. 241 – 266.

FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de História**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2010.

FRANCO, A. P.; SILVA JÚNIOR, A. F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, M. G. S.; VIEIRA, D. D. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, Editora Realize, 2019.

GABRIEL, C. Currículo de História. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA,

GRUDY, S. **Curriculum: product or praxis**. New York: Madson Ave, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://www.perlego.com/book/1626672/curriculum-product-or-praxis-pdf>. Acesso em 29 nov. 2023.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2015.

HISTÓRICO da Base Nacional Comum Curricular. **MEC**, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 23 nov. 2023.

LAVINAS, C. C. A. **A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina de História**: análise das três versões da BNCC e a História a ser ensinada nos Anos Finais do Ensino Fundamental. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

LINHARES, G. H. C.; SILVA, R. N. Teorias do currículo e relações de poder. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, n. 2, p. 1-9, 2020.

M. D. (orgs). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
MENDES, B. Ensino de História, historiografia e currículo de História. **Revista Transversos**, n. 18, p. 108-128, 2020.

MIRANDA, L. J. N. A Influência do Ensino de História na Educação Infantil e Formação do aluno. **Educação em Foco**, n. 8, 2016.

MORENO, J. C. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Revista NuestraAmérica**, v. 10, n. 19, 2022.

NEVES, C. V. As relações de poder presentes no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Itajaí (SC). In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, UDESC, 2014.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, p. 390-405, 2016.

OLIVEIRA, L. R. F. **Educar pela pesquisa**: uma abordagem a partir da aplicação da História oral no ensino de História. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

OLIVEIRA, R. M. História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, pp 408-433, 2017.

OLIVEIRA, T. L. S. Os fundamentos da História enquanto ciência e disciplina escolar: paradigmas e orientações delineadoras. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 10, n. 13, p. 37-52, 2015.

ONÓRIO, M. J.; TREVISI, V. C. A importância do ensino de História no ensino fundamental I, a partir de uma perspectiva marxista. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 274-295, 2017.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BETTENCOURT, C. (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 11. ed. Editora Contexto. São Paulo: 2006.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PELLEGRINI, M.; DIAS, A. A.; GRINBERG, K. **Vontade de Saber História**. Coleção Vontade de Saber História. 1º Edição. Editora FTD. São Paulo, 2009.

PEREIRA, A. C. **O ensino de História nos anos iniciais: Uma Análise da Prática Pedagógica do Professor do 4º Ano do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Municipal Professora Inês Evangelista do Município de Caxias/MA no período de agosto a dezembro 2013**. 37 f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Faculdade do Médio Parnaíba, Teresina, 2014.

PEREIRA, J. C. C.; PACHECO, M. B. O Ensino de História nas Séries Iniciais. **HISTERBR**, 2013.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

RIBEIRO, K. M. O.; ABREU, S. E. O ensino de História no Brasil: finalidades. **UniEvangélica**, 2020.

RODRIGUES, A. A. **Metodologias no ensino de História na educação básica: embates e desafios**. 55 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

RODRIGUES, S. S. **Base Nacional Comum Curricular da educação física: o conhecimento dos professores do ensino fundamental na cidade de São Paulo**. 157 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da cidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão para a prática**. 3.ed. Porto Alegre, RS, ArtMed, 2000.

SANTANA, E. Contracultura. **EDUCA+BRASIL**, 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/contracultura>. Acesso em 29 nov. 2023.

SANTOS, I. V. Contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento de um currículo crítico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Edição Online. **Anais...** Editora Realize, 2020.

SANTOS, M. A. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados; 2011.

SCHIMDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCHNEIDER, S. W. C.; LEON, A. D. A História do ensino de História no Brasil. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 7, p. 1-16, 2022.

SILVA, T. T. **Currículo como fetiche**: a poética e política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, V. M. C. B.; SILVA, R. O processo de elaboração da bncc: avanços e/ou recuos do estado neoliberal? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, Editora Realize, 2019.

SOUZA, E. C. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **REH**, v. 5, n. 10, p. 70-92, 2018.

SOUZA, J. V. C. **O que dizem os documentos curriculares PCN'S e BNCC sobre o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental**. 2022. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2022.

SOUZA, V. R.; FICK, V. M. S. **Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades**. Fortaleza: Esteves Tipoprogresso, 2009.

TOLETO, M. A. L. T. A disciplina de História no império brasileiro. **Revista HISTEDBR**, n. 17, p. 1-10, 2005.

VIANA, H. P. R.; PACHECO, R. A. O currículo como objeto de observação do historiador. **Momento**, v. 25, n. 2, p. 199-217, 2016.