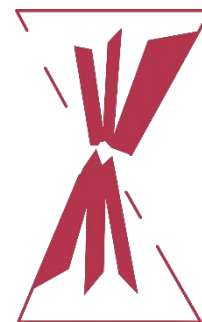


## ***Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC***

***Reflections on school history and teaching by competences at BNCC***



BARBOSA, Pedro Paulo Lima \*  
LASTÓRIA, Andrea Coelho \*  
CARNIEL, Francislaina Soledade \*

**RESUMO:** O artigo a seguir tem por objetivo possibilitar reflexões sobre a História Escolar e o ensino por competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos finais do Ensino Fundamental. No nosso entender, ainda que esteja travestida por princípios democráticos e progressistas, a História Escolar, exposta no documento, não possibilita ao docente superar o modelo tradicional de ensino. Ademais, a noção de competência escolar, amplamente utilizada na BNCC como a nova ‘pedra filosofal’ da educação brasileira oculta velhos problemas das políticas de ensino, dentre eles, o do investimento público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Ensino de História; Concepção de Ensino; Competências.

**ABSTRACT:** The following article aims to provide reflections on School History and on competency teaching present at the National Curricular Common Base (BNCC), in the final years of Elementary School. In our opinion, even if it is transposed by democratic and progressive principles, the School History, set forth in the document, does not allow the teacher to overcome the traditional model of teaching. In addition, the notion of school competence, widely used in the BNCC as the new ‘philosopher’s stone’ of Brazilian education hides old problems of education policies, among them, public investment.

**KEYWORDS:** National Curricular Common Base (BNCC); Teaching of history; Conceptions of education; Competences.

*Recebido em: 29/07/2019*  
*Aprovado em: 12/10/2019*

---

\* Doutor em História Social pela UNESP, *campus* de Assis, Assis, estado de São Paulo, Brasil. Pós-doutorando em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Ribeirão Preto (SP), Brasil. Professor da Rede Pública do Estado de São Paulo. E-mail: pplbarbosa@usp.br.

\* Livre Docente em Educação, pós-doutorado em Didática da História e da Geografia na Universidad de Oviedo, Espanha. Doutora e Mestre em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, professora Associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo FFCLRP-USP. E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br.

\* Graduada em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá CUBM, Ribeirão Preto, estado de São Paulo (SP), Brasil. Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) de Ribeirão Preto. Bolsista da Agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: francarniel@usp.br.

## Introdução

O presente artigo visa discutir a História, como componente curricular, constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais do Ensino Fundamental, no Brasil. Embora calcada em bases sociais democráticas e progressistas e em um ensino de História voltado à formação de cidadãos críticos e conscientes, na prática, as propostas e conteúdos elencados no corpo do referido documento não conseguem superar o ensino tradicional. Quanto aos valores democráticos e progressistas, tais como propostos, não asseguram amplamente a cidadania e, concomitante a isso, visam atender apenas a interesses globais que são restringidos à liberdade de consumo.

Os inícios dos trabalhos para a elaboração da BNCC ocorreram no ano de 2015, com a realização do *I Seminário Interinstitucional* e a publicação da Portaria 592/2015, do Ministério da Educação – MEC, a qual instituiu uma comissão para organizar a elaboração do documento (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018; CÁSSIO, 2019,).

Na época, após a publicação da primeira versão do documento oficial, houve uma ‘enxurrada’ de contribuições vindas da sociedade civil, órgãos e instituições com os mais variados fins e interesses. Isso nos leva a considerar que na BNCC não estão em voga apenas interesses econômicos ligados ao capital e, conseqüentemente, a valores neoliberais. Seria um erro tal afirmação e cabe-nos acrescentar que a mesma beira a um reducionismo educacional, pois, como afirma Apple: “Nem todos os currículos nem toda a cultura são ‘meros produtos’ de simples forças econômicas” (APPLE, 1999, p. 69).

Contudo, não queremos negar a influência que o neoliberalismo tem nos sistemas educacionais brasileiros. Entendemos que se trata de um arranjo de forças não homogêneas com vieses direitistas que, *sob a batuta* do neoliberalismo, conseguem superar muitas de suas diferenças e dissensões para implementarem seus interesses.

Aqui, chamamos à baila Michael Apple (2003) que, embora seus estudos concernentes à Nova Direita versem sobre o contexto dos países de língua inglesa, o referido autor nos ajuda a compreender a realidade brasileira atual. Assim, ele argumenta:

[...] um ‘novo’ conjunto de acordos, uma nova aliança e um novo bloco de poder se formaram e estão tendo uma influência cada vez maior na educação e em todos os aspectos da vida social. Esse bloco de poder combina frações múltiplas comprometidas com as soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para os problemas educacionais, com os intelectuais neoconservadores que querem um ‘retorno’ a um padrão de qualidade melhor e a uma ‘cultura comum’, com os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários, profundamente preocupados com a secularidade e preservação de suas próprias tradições, e com frações particulares de profissionais qualificados da nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e

‘administração’. Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança, em geral seus objetivos globais são oferecer as condições educacionais que seus componentes acreditam necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer voltar a um passado romantizado de lar, família e escola ‘ideais’. (APPLE, 2003, p. 79-80).

Para se ter uma ideia dos interesses gerados pela BNCC, o canal de comunicação *G1* fez a seguinte afirmação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o maior documento a receber sugestões e contribuições da sociedade durante a sua elaboração. No ar desde 15 de setembro de 2015, o portal da Base recebeu, até 30 de novembro, cerca de 4,2 milhões de contribuições de 119 mil professores, 3,1 mil estudantes, 1,6 mil pais, 1,8 mil organizações da sociedade civil, pesquisadores e 21,3 mil escolas públicas e privadas. (MORENO, 2015, s/p.)<sup>1</sup>

Dessa expressiva participação e várias sugestões, o MEC distinguiu dois tipos de contribuições. A primeira, do público em geral, e a segunda, composta por especialistas correspondentes de cada área do conhecimento que, na ocasião, foram convidados pelo Ministério da Educação a contribuir efetivamente na elaboração do texto final da BNCC. Faz-se necessário lembrarmos, porém, que a palavra final coube ao Conselho Nacional de Educação - CNE, que, por meio de votação, aprovou a BNCC.

Com muita propriedade, sobre a elaboração dos currículos, Apple (1999) fez a seguinte afirmação:

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

Além dos conflitos inerentes à elaboração de um currículo qualquer, ainda mais de alcance nacional, tais como disputas teóricas, políticas e educacionais, dentre outras, houve o golpe civil-político-judiciário que culminou no impedimento da ex-presidente

---

<sup>1</sup> Segundo dados do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), houve mais de 12 milhões de participações *on-line*, entre outubro de 2015 e março de 2016, na elaboração da primeira versão da BNCC e outras milhares de contribuições em etapas subsequentes a ela. Porém, embora bastante ventilado, esses gigantescos números, em momento algum o MEC informou como se deu sua tubulação e utilização no processo de confecção do documento. (CÁSSIO, 2019).

Dilma Rousseff cumprir todo seu mandato e na chegada à presidência de seu vice, Michel Temer<sup>2</sup>.

Em decorrência, ocorreu a troca da equipe que redigia a BNCC e que, na ocasião, gerou, na componente curricular de História, um grande número de críticas. A versão final da BNCC para o Ensino Fundamental foi sancionada, sob muitas manifestações contrárias de entidades<sup>3</sup>, pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, enquanto que a do Ensino Médio somente foi aprovada pelo CNE, em 04 de dezembro de 2018.

A Resolução CNE/CP 2/2017 estabelece o caráter normativo da BNCC o que, para nós, é uma forma de facilitar sua aprovação e até mesmo, a posteriori, sua implementação, pois, desta maneira, não carece de passar por votação no Congresso Nacional ou pela sanção do Presidente, bastando, apenas, a homologação do ministro da Educação.

Destarte, tal documento deve ser respeitado por todas as escolas e sistemas educacionais “[...] obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 41), bem como os eixos centrais da formação do aluno, a saber: uma formação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

Assim, estabelece a Resolução:

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

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

Embora a BNCC tenha esses dois eixos como principais na formação dos alunos ao longo de toda a Educação Básica, no nosso entender, de acordo com as mudanças nela propostas, tais objetivos não serão alcançados porquanto a reestruturação educacional não conseguir superar velhos problemas educacionais.

Na área do ensino de História a BNCC não inova. Ela não consegue superar sequer a velha crítica feita há séculos, por François Simiand, dos “ídolos e das tribos’

---

<sup>2</sup> O Ministério da Educação pode ser visto como um reflexo da grande instabilidade política, econômica e social dos últimos anos do governo de Dilma Rousseff. Nos últimos quatro anos de seu governo houve seis diferentes ministros da Educação.

<sup>3</sup> Na ocasião da aprovação, entidades educacionais assinaram uma carta endereçada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) criticando a maneira como os debates sobre a BNCC ocorreram. Foram elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (Cedes) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir).

dos historiadores”. Os velhos problemas podem ser resumidos em uma visão eurocêntrica do passado, positivismo quanto ao uso de fontes em sala de aula, o que reflete diretamente na formação do alunado para a cidadania. Ao invés de formá-los tendo um alargamento do conceito de cidadania e direitos sociais os quais pertencem à sociedade de maneira em geral, a cidadania limita-se a uma *cidadania do trabalho*, ou seja, uma formação do alunado voltada apenas para o mercado de trabalho.

Crítico ferrenho da história *événementielle* na França, François Simiand apontava os três ídolos dos historiadores positivistas que, para ele eram:

1º O ‘ídolo político’ – o estudo predominante dos fatos políticos, ou, pelo menos, a preocupação permanente com a história política, das guerras, etc., a ponto de conferir a estes acontecimentos uma importância exagerada [...] 2º O ‘ídolo individual’ – o hábito inveterado de conceber a história como história de *individuos* e não como estudo dos *fatos* – que a conduz a ordenar as pesquisas e os trabalhos em torno de um homem, no lugar de ordená-los em torno de uma instituição, de um fenômeno social, de uma relação a ser estabelecida. [...] 3º O ‘ídolo cronológico’ – o hábito de perder-se nos estudos das origens, nas investigações das diversidades particulares, no lugar de estudar e de compreender *primeiro o tipo* normal, pesquisando-o e determinando-o na sociedade e na época em que se encontra [...]. (SIMIAND, 2003, p. 111-113).

Neste sentido, o presente artigo tem por finalidade analisar a concepção de História Escolar constante na BNCC para o Ensino Fundamental, bem como os pressupostos teóricos correntes no presente documento.

### O ensino por competências na BNCC

A BNCC, ao orientar sobre o ensino das componentes curriculares tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, traz uma novidade: o ensino por competências. Desta forma, por meio dessa nova noção, o Governo Federal visa alinhar currículo e políticas educacionais em âmbito nacional nas três esferas: federal, estadual e municipal.

Essa mudança no ensino que vem junto a BNCC, se dá por pressão social e mercadológica. Há também uma pressão internacional para essa reformulação por considerar o ensino por disciplinas como um conhecimento fragmentado, academicista, individualista, pouco relevante e atrativo aos alunos.

O ensino por competências na BNCC é entendido como um modo de possibilitar conhecimentos práticos. Contudo, como bem lembra Duarte (2001), essa noção está intimamente ligada à pedagogia do “aprender a aprender”, isto é, enquanto síntese de educação destinada a formar indivíduos criativos. Essa criatividade, porém:

[...] não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista, pois para o referido autor: O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental. (DUARTE, 2001, p. 38).

As competências aparecem ao longo de todo o documento da BNCC. Esta elegeu dez competências gerais da Educação Básica<sup>4</sup>, bem como competências de cada área do conhecimento e, também, competências de cada componente curricular. Por competência, a BNCC traz a seguinte definição “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

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

Ao considerar competências como tratamento pedagógico de conteúdos, como dito anteriormente, o intuito do Governo Federal é alinhar as políticas educacionais brasileiras às políticas globalistas que advogam para a Educação, valores internacionais.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’ [...], mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 8).

Para entendermos melhor as políticas globalistas, recorreremos ao documento denominado como “Agenda 2030”. Ela busca alinhar o que se considera as três dimensões do desenvolvimento sustentável: Economia, Sociedade e Meio Ambiente.

---

<sup>4</sup> As dez competências da Educação Básica propostas pela BNCC estão previstas em: (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesta agenda, são estabelecidos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que objetivam ser alcançadas até o ano de 2030.

É importante destacar que embora no documento seja possível encontrar críticas às mazelas sociais, políticas e econômicas pelas quais passam grande parte da população mundial, em momento algum, no corpo do texto, faz-se referência às causas geradoras de tais mazelas. A saber: a exploração da força de trabalho e do meio ambiente pelo capital.

No campo educacional, a “Agenda 2030” procura, por meio de “ações de governanças globais sustentáveis” em um mundo extremamente desigual e perigoso, diminuir as diferenças sociais. Assim, o foco das atenções à “nova governança” é dado às nações em desenvolvimento onde as crianças em idade escolar são as mais atingidas.

Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas. (ONU, 2015, p. 7).

Sem embargo, o sentido que é dado às crianças e aos jovens quanto às possibilidades de “explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade” está voltada à formação do cidadão, porém ocorre por via do mercado de trabalho. Ou seja, a incorporação das pessoas a uma sociedade de direito, passa, principalmente, pela via de sua força de trabalho:

Nós procuramos construir fundamentos econômicos robustos para todos os nossos países. Crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável é essencial para a prosperidade [...] Vamos trabalhar para construir economias dinâmicas, sustentáveis, inovadoras e centradas nas pessoas, promovendo o emprego dos jovens e o empoderamento econômico das mulheres, em particular, e o trabalho decente para todos. [...] Todos os países podem se beneficiar de ter uma força de trabalho saudável e bem-educada com o conhecimento e as habilidades necessárias para o trabalho produtivo e gratificante e a plena participação na sociedade. (ONU, 2015, p. 8).

A “Agenda 2030” é, no nosso entender, uma autorregulação do próprio capital e de suas forças produtivas por meio, dentre outros, da Educação. Nesse sentido, os Estados devem assegurar “[...] a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.” (ONU, 2015, p. 20).



Observe que embora se planeje ampliar as possibilidades de acesso no ensino técnico, bem como no superior (universidades e faculdades), não se vislumbra nessa possibilidade, um ensino público e gratuito. Está explícito que os preços devem ser praticados, de modo acessível. Acessível a todos? Assim sendo, a participação do Estado no fomento de novas possibilidades de estudos se dá por meio de bolsas de estudos e não por meio da criação de vagas em universidades e faculdades públicas.

[...] substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudos para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento. (ONU, 2015, p. 20).

Nesse sentido, ao alinhar as políticas educacionais nacionais às diretrizes internacionais, como dissemos anteriormente, a BNCC utiliza-se amplamente de um certo entendimento de competência. Surgida na década de 1970, no ramo empresarial, tal entendimento foi utilizado para designar características que um indivíduo deve possuir no exercício de suas atividades laborais. Décadas mais tarde, este entendimento foi trazido ao campo educacional para tentar superar as deficiências escolares e atender as necessidades de mercado.

Embora audível e bastante palatável, principalmente nos meios extra muros das universidades, tal ideia de competência esconde um nocivo e perverso viés educacional, com tendências direitistas que individualizam o insucesso escolar dos alunos, eximindo ao mesmo tempo, o Estado e as instituições educacionais.

Neste sentido, Sacristán afirma que, ao se recorrer à noção de competências, isto:

[...] permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas, políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão. Em educação, essa psicologização [a utilização da noção de competência] permite deixar à margem a análise mais crítica dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas, centrando-se prioritariamente nas capacidades. Esse discurso das capacidades aparece com tons progressistas, já que coincide com as críticas que a esquerda vinha fazendo à educação que doutrinaava impondo alguns conteúdos completamente enviesados e desconectados da atividade; eram umas 'pseudo verdades' sobre como era ao mundo e, implicitamente, como deveria ser. Conteúdos que os diferentes movimentos progressistas de esquerda vinham demonstrando que contribuíam para formar modelos de sociedade patriarcais, racistas, sexista, classistas, imperialistas, militaristas, homofóbicos, religiosos, urbanos porque assim eram as verdades que a escola e os livros didáticos impunham. (SACRISTÁN, 2011, p. 163).



Na BNCC, as competências visam, em teoria, contemplar um desenvolvimento pleno dos alunos, ou seja, que abarque todos os âmbitos da vida do estudante. O que se propõe é a formação integral da pessoa. No campo pessoal, atitudes e valores; no campo educacional, práticas cognitivas e, no campo social, atitudes e valores voltados à vida e, principalmente, ao mundo do trabalho. Em suma, essas competências permitirão aos alunos, no momento oportuno, dar as devidas respostas aos problemas que a vida lhes apresentar.

As amplas categorias de competências constantes na BNCC vão ao encontro das *competências chaves* advogadas por agências internacionais, tais como: a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). (BITTENCOURT, 2017, p. 555).

O marco conceitual do Projeto DeSeCo para competências-chave classifica essas competências em três grandes categorias. Primeiro, os indivíduos devem ser capazes de usar uma ampla gama de ferramentas para interagir efetivamente com o ambiente: tanto físico quanto em tecnologia da informação e sociocultural, bem como no uso da linguagem. Eles precisam entender essas ferramentas amplamente, como adaptá-las a seus próprios propósitos, usar as ferramentas de forma interativa. Em segundo lugar, em um mundo cada vez mais interdependente, os indivíduos precisam ser capazes de se comunicar com os outros e, como encontrarão pessoas de diversas origens, é importante que eles possam interagir em grupos heterogêneos. Terceiro, os indivíduos precisam ser capazes de assumir a responsabilidade de administrar suas próprias vidas, colocando suas vidas em um contexto social mais amplo e agindo de forma autônoma. (OCDE, 2006, p. 4, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Em consonância com o projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chaves), a BNCC, ao estabelecer a formação do estudante por meio de competências, visa a formação integral do aluno. Esta formação, no entanto, trata-se de uma maneira um tanto tosca no trato e no desenvolvimento cognitivo. Trata-se de uma “reprodução fundamentalmente memorialista” em que o aluno, apreende um *capital cultural institucionalizado*, “estático, abstrato, retórico e estéril” (GÓMEZ, 2011, p. 92).

A Educação integral advogada pela BNCC aparece como se tivesse surgido a partir de uma nova demanda imposta pelas transformações sociais, as quais impõem ao

---

<sup>5</sup> [No original] “El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.” (OCDE, 2006, p. 4).

aluno, como sujeito histórico, o desenvolvimento de competências ligadas não apenas ao “acúmulo de informações”. Neste sentido, o aluno deve estar preparado para: “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações.” (BRASIL, 2018, p. 14).

A formação educacional do aluno, como indivíduo, deixa de ser Educação *datada*, isto é, limitada *apenas* ao período escolar e passa a ser inerente ao viver. Requer, assim, o aprendizado constante por meio do desenvolvimento de competências “para aprender a aprender” (BRASIL, 2018, p. 14). Destarte, a BNCC coloca-se como uma resposta às demandas sociais surgidas da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14, grifo do original).

Fica evidente, aqui, a relação existente entre Educação e a chamada Sociedade do Conhecimento e da Informação. Considerando essa realidade, novas demandas surgem na formação do indivíduo. A escola, porém, que detém seus saberes e sua importância histórica consolidada há séculos, passa a ser questionada quanto à sua eficácia e, até mesmo, quanto a sua legitimidade como entidade detentora de um capital cultural institucionalizado. Assim como a escola, o professor também passa a ter seu papel questionado e relativizado diante das inúmeras fontes de informação que parecem ensinar tudo a todos que acessarem a internet.

Estamos, no nosso entender, diante de uma nova reestruturação social; de novos posicionamentos e valores. Não se trata, apenas, de um processo de reforma educacional, mas sim de transformação que influi em quem somos, como agimos, como pensamos e como lidamos e vivemos em sociedade.

Sobre os desafios educacionais, Gómez lembra que:

[...] as mudanças aceleradas no flexível e fluido mercado de trabalho, assim como as inovações permanentes nas mediações tecnológicas, estão provocando a mobilidade incessante nas especializações profissionais e a necessidade constante de reciclagem e formação. O desafio para o sistema educativo e para a instituição escolar é de tal natureza que questiona a sua estrutura e o seu funcionamento tradicional. (GÓMEZ, 2001, p. 136).

Se até então a utilização do termo *competência* era, na legislação educacional brasileira, uma possibilidade, a partir da BNCC ela se torna uma realidade. As competências hoje, ainda que de maneira disforme, tal como a um *Frankenstein*, dão um rosto, um corpo com cabeça, troncos e pés à Educação nacional. Destarte, na seção seguinte deste artigo analisamos como é pensado o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

### O ensino de História na BNCC dos anos finais do Fundamental

A disciplina de História, como componente curricular, está inserida na Base Nacional Comum Curricular, na área de Ciências Humanas. Tal como as demais áreas de conhecimento apresentadas (Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ensino Religioso), as Ciências Humanas possuem um quadro de competências específicas.

Para o documento, a disciplina de História “[...] contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de **tempo e espaço**, conceitos fundamentais da área.” (BRASIL, 2018, p. 353, grifo do original).

Para tanto, a BNCC associa o ensino de competências da área de História junto às outras áreas, como a de Geografia, por exemplo, uma vez que a “[...] abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços.” (BRASIL, 2018, p. 353).

A História, junto às outras Ciências Humanas, teria a incumbência de oportunizar aos educandos um pensamento crítico capaz de entender o mundo que o cerca, as relações sociais vividas tornando-os mais “[...] aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.” (BRASIL, 2018, p. 354).

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p. 354, grifo do original).

A História ocupa um espaço importante no processo formativo de crianças e jovens. No Ensino Fundamental tem como um de seus objetivos:

[...] estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem**, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p. 400, grifo do original).

A disposição dos conteúdos no Ensino Fundamental dificulta bastante a vida tanto do professor quanto dos alunos. Da maneira como está estruturado o ensino de História, como dito anteriormente neste artigo, faz-se “tábula rasa do passado”.

Concordamos com as críticas realizadas pelo historiador Jean Chesneaux, sobre o uso do passado, quando ele afirma que:

O passado é ao mesmo tempo um jogo de lutas e um elemento constitutivo da relação de forças políticas. Todavia, no seio do ‘movimento’, no sentido americano do termo, quer dizer, de todos aqueles que lutam à sua maneira contra o sistema, sejam militantes ‘organizados’ ou franco-atiradores, não é sempre que se tem cuidado em relação às armadilhas do discurso histórico dominante. Canta-se ‘Devemos fazer tábula rasa do passado!’, mas aceitam-se muito facilmente as falsas evidências do saber histórico, o recorte cronológico por fatias, o gosto pela narrativa do passado, a autoridade do texto impresso, a dissociação entre os documentos e os problemas ou a utilização acrítica dos trabalhos dos especialistas. (CHESNEAUX, 1995, p. 12).

Os procedimentos de ensino e aprendizagem de História, para a BNCC, pautam-se em três aspectos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), **ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico**. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p. 416, grifo nosso).

Ao lermos os procedimentos, evidenciamos um caráter extremamente tímido da reforma proposta pela BNCC. Ainda se defende uma *história positiva*. Positiva, aqui, no pior sentido que esse termo pode ter para um historiador ou professor! Não rompe com a cronologia. Para a BNCC, o ensino de História deve ser cronológico; é elitista e qualitativo; não se preocupando, ainda, “com os de baixo”.

Isso contribui para que alunos, e até mesmo professores, tenham uma visão parcial da História, visando, apenas, pontos bastante específicos dela. Se observarmos, a maneira como está posto, este procedimento de trabalho pode induzir alunos e

professores a erros analíticos, adquirindo até mesmo uma ingênua visão sobre os fatos históricos.

Ainda com a reforma advinda por meio da publicação da BNCC, a visão cronológica da história permanece. Ao detalhar as situações de aprendizagem em sala de aula – leem-se as temáticas – a História está presa à periodização histórica.

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes: [...] 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. (BRASIL, 2018, p. 417).

Infelizmente, essa visão cronológica da História se estende pelos quatro anos em que o aluno permanece no Ensino Fundamental. O “ídolo cronológico”, tal como criticava Simiand, no século XIX, ainda vigorará com a BNCC passando ao aluno a falsa ideia de que a História nada mais é do que “[...] uma sequência ininterrupta em que todas as partes aparecem semelhantemente estabelecidas” (SIMIAND, 2003, p. 114).

Ora, como lembra Bloch, “[...] a História não é a relojoaria ou a marcenaria. É um esforço para conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento” (BLOCH, 2001, p. 46). Ela não é estanque nesse segmento, porém, engessam-se as temáticas a ser ensinadas no Ensino Fundamental. Há o predomínio, do que na década de 1980 se convencionou chamar de “pedagogia dos conteúdos”, reinante nas escolas das elites da época.

O segundo procedimento versa sobre o uso de fontes históricas, já o terceiro consiste, ao fim e ao cabo, em um método comparativo da História no qual professor e aluno analisam, em sala de aula, “[...] duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes.” (BRASIL, 2018, p. 419). Em relação àquele ponto, consideramos um avanço reconhecê-lo fonte historiográfica como diferentes linguagens que devem ser bem usadas por professores em sala de aula.

Com propriedade, a professora Guimarães (2012) corrobora o estabelecimento de diferentes fontes e linguagens no trabalho do professor em sala de aula. Assim, vale a pena ressaltar suas afirmações quanto ao uso de fontes históricas em sala de aula:

O professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, saberes, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. como reafirmamos em vários textos, a formação do aluno/cidadão se desenvolve ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e

artefatos, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem para a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – internet, rádio, TV, imprensa em geral –, imagens, literatura, cinema, tradição oral, objetos monumentos, museus etc. [...] Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, mas também a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas. (GUIMARÃES, 2012, p. 258- 259).

A maneira como estão organizados os conteúdos propostos à documentação não é capaz, sozinha, de superar a visão eurocêntrica que os distorce. Ademais, o problema, porém, é que tais abordagens exigem, como aponta Guimarães (2012), constante formação e atualização do professorado que, no geral, no Brasil, não recebem adequada formação inicial e continuada. Estados e municípios pouco investem na formação de seus professores (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024).

Os três procedimentos já referidos podem, somados, gerar nos professores e seus alunos, o que se considera “atitude historiadora”. Professores e alunos poderão se tornar, segundo a BNCC, “[...] agentes do processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2018, p. 398), ou seja, aprendizado e ensino, dependem, ao que fica subentendido, única e exclusivamente do desempenho de professores e alunos. Eximindo, assim, os poderes públicos de suas responsabilidades educacionais e, principalmente, do fracasso de ambos.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem**, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p. 400. Ênfase no original).

Na condição de processo formativo do alunado, a BNCC elenca os seguintes aspectos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento (BRASIL, 2018, p. 398). Todos eles, todavia, antes de serem colocados em prática por parte do professor, que se leve em consideração o capital cultural do aluno.

### Considerações finais

Como procuramos demonstrar, ao longo do presente artigo, a BNCC, enquanto um documento normativo a ser estabelecido nas várias esferas: federal, estaduais e

municipais e que visa nortear a elaboração dos currículos traz, em seu bojo, várias limitações a professores e alunos no cotidiano escolar.

Como componente curricular, a História Escolar tem seu espaço garantido na BNCC. A proposta, porém, é fortemente marcada pela ausência de claros referenciais teóricos e metodológicos que nortearam sua elaboração. Tal documento, no nosso compreender, traz no corpo de seu texto, um empobrecimento teórico marcado pela nomeação de conceitos sem um maior rigor epistemológico e reflexão crítica.

Embora pautada em princípios democráticos e com uma roupagem moderna, a BNCC não consegue inovar no ensino de História. Problemas antigos deste componente curricular ainda perduram. Como exemplo, podemos citar a visão eurocêntrica de História. Esta é colocada como um caminho único de desenvolvimento e estudo histórico. As situações de aprendizagem apresentadas como habilidades a serem desenvolvidas na sala de aula, por professores e alunos, são também, extremamente conteudistas, o que em nada inova o ensino fundamental no país.

## Referências

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

APPLE, Michael W. *Educação à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freyre, 2003.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: *VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO*, 2017. p. 553-569. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf). Acesso em: 01 jun.2018.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2/2017 de 22 de dezembro de 2017*, 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. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular: versão final SEE*, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 16 jan. 2019.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (Orgs). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.



CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* sobre a história e os historiadores. Trad. Marcos A. da Silva, São Paulo: Editora Ática, 1995.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu. 24a. Reunião Anual da ANPED. Textos das sessões especiais, 2001. p. 35-40.*

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Silva. Saberes históricos prescritos na BNCC. *Ensino Em Re-Vista*, vol. 25, nº Especial, 2018, p. 1016-1035.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In: SACRISTÁN, José Gimeno [et. al.]. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORENO, Ana Carolina. Veja perguntas e repostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. *G1*, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/veja-perguntas-e-respostas-sobre-base-nacional-comum-curricular.html>. Acesso em: 16 fev. 2019.

OCDE. DeSeCo. *La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo* Organización. Espanha, 2006. Disponível em: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Transformando nosso mundo: e agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. 2015. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In: SACRISTÁN, José Gimeno [et. al.]. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-64.

SACRISTÁN, José Gimeno. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. *In: SACRISTÁN, José Gimeno [et. al.]. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-197.

SIMIAND, François. *Método histórico e ciência social*. Trad. José Leonardo do Nascimento. Bauru/SP: Edusc, 2003.