

---

## Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais

LIMA, Carollina Carvalho Ramos de<sup>1</sup>

**Resumo:** A definição e a implantação de uma base comum curricular, além de evidenciarem as disputas em torno de projetos políticos distintos, fomentam o debate sobre a formação e atuação de professores, uma vez que para a efetivação das novas diretrizes normativas é necessário ressignificar as práticas docentes e adaptá-las ao projeto político em curso. Desse modo, fica latente a ideia de que a efetivação de qualquer diretriz educacional passa, necessariamente, pela mudança nos cursos de licenciatura, nos currículos das redes, nos materiais didáticos e nos mecanismos de avaliação dos resultados. Este artigo apresenta, em linhas gerais, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que se estabeleceu na versão final para a área de História, especialmente para os Anos Iniciais. Além disso, discute os possíveis impactos do documento na formação de professores nos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chaves:** BNCC; Ensino de História; Formação de Professores; Anos Iniciais; Pedagogia.

### BNCC's impacts on the formation of History' teachers for the Early Years

**Abstract:** The definition and implementation of a common curriculum base, as well as highlighting the disputes over different political projects, foster the debate on the formation and performance of teachers, since the implementation of the new normative guidelines requires the reframing of teaching practices. and adapt them to the ongoing political project. Thus, it is latent the idea that the realization of any educational guideline necessarily involves the change in the undergraduate courses, the curriculum of the networks, the didactic materials and the mechanisms of evaluation of the results. This article presents, in general, the process of elaboration of the Common National Curriculum Base (BNCC) and what was established in the final version for the area of History, especially for the Early Years. It also discusses the possible impacts of the document on teacher education in Pedagogy courses.

**Keywords:** BNCC; History teaching; Teacher training; Early Years; Pedagogy.

Nos últimos 30 anos, um conjunto de leis e diretrizes educacionais apontou a necessidade de se estabelecer um currículo comum para as escolas brasileiras. A Constituição de 1988, por exemplo, no Artigo 210, indicava que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Passados sete anos de promulgação da Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, no Artigo 9, reiterou (e ampliou) o que já estava

---

<sup>1</sup> Docente Adjunta na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em História, pela UNESP, e doutora em Teoria e História Literária, pela UNICAMP. Pesquisadora da Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (REDPECT/UFBA). E-mail: carollinadelima@ufba.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3265-4669>.

---

posto no texto constitucional, determinando que caberia “à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Quase vinte anos depois, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que estabeleceu 24 metas para a educação brasileira, na meta 7, voltou a reafirmar a necessidade de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [...], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos [...]” (BRASIL, 2014).

Desse modo, a ideia de que um currículo comum deveria ser pensado para o país está há mais de duas décadas no horizonte de expectativas dos gestores públicos, dos especialistas e pesquisadores e das organizações e movimentos sociais ligados à Educação. Contudo, após o PNE, os esforços para a elaboração de um documento com essa finalidade se materializaram com a portaria nº592, de junho de 2015, assinada por Renato Janine Ribeiro, ministro da Educação à época, que “instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular”. A primeira versão do documento foi publicizada em setembro de 2015. Na abertura do texto, assinada pelo, então, ministro, os impactos na formação dos professores e na concepção dos materiais didáticos eram sinalizados:

Dois rumos importantes serão abertos pela BNC<sup>2</sup>: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015).

Essa primeira versão, no entanto, foi apresentada como uma “versão inicial” que não representava a “posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação [CNE]”, de modo que ela seria submetida à sociedade para que fosse discutida e depois desse processo uma segunda versão seria encaminhada ao CNE. Embora a etapa de consulta pública estivesse prevista nos ritos, no que tange à área de História os acalorados debates geraram versões completamente distintas para o documento, abandonando alguns aspectos importantes que o primeiro texto havia apresentado, refiro-me à maior presença da história ameríndia e africana e à flexibilização da abordagem cronológica linear na organização dos temas.

Em outro trabalho apresentei um extenso mapeamento das reportagens e dos artigos que foram publicados nos dois principais jornais de São Paulo – a *Folha* e o *Estado*. Nestes o argumento de que a primeira versão tinha um “viés ideológico” e que faltava a “história ocidental” pautaram as discussões sobre a disciplina de História. O incômodo estava na quebra de paradigma que o texto representava ao dar ênfase à História do Brasil e a partir dela estabelecer nexos com a “história geral”, sobretudo a história europeia. Entendo esse deslocamento como uma quebra de paradigma porque desde que a História se tornou uma disciplina escolar no país, a História do Brasil esteve subordinada à História Universal, Geral ou da Civilização,

---

<sup>2</sup> A versão preliminar, apresentada no final do mês de setembro de 2015, se referia à base como Base Nacional Comum (BNC), sendo que o termo Curricular só foi acrescentado na segunda versão, homologada em fins de 2016, ficando Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nome mantido na versão final, de dezembro de 2017.

---

como demonstrou Circe Bittencourt em *Reflexões sobre o ensino de História* (BITTENCOURT, 2018).

Desde o século XX, as reformas educacionais, sobretudo as curriculares, dedicaram especial atenção ao ensino de história. Tal atenção denota que o conhecimento histórico é tido pelos agentes públicos e pela própria sociedade como um saber que tem potencial de transformação ou manutenção da ordem política e social, de modo que essa “força” deveria ser controlada. Nesse sentido, fica latente a ideia de que “é melhor, para o poder, ou os poderes, que a história apenas apazigue, reitere o existente, reafirme a continuidade de seu presente, desde antes e rumo ao futuro” (SILVA; GUIMARÃES, 2018, localização Kindle 3634-3641).

Contudo, tais discussões não estão circunscritas à educação brasileira. O canadense Christian Laville, em *As guerras narrativas*, apresentou um panorama das disputas em torno dos currículos de história em países como Estados Unidos, Inglaterra, França, África do Sul, Canadá e China no decorrer dos anos 1980 e 1990. Nos exemplos citados pelo pesquisador:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (LAVILLE, 1999, p.130).

Nesse mesmo artigo, Laville aponta que desde o fim da Segunda Guerra a ideia de que o ensino de história deveria garantir uma formação alinhada aos valores nacionais, pautados na transmissão de uma narrativa única acerca dos fatos e dos heróis que integram o panteão nacional fora substituído pelo paradigma de formar cidadãos críticos para uma sociedade democrática. No Brasil, esta virada, talvez, seja mais evidente após a redemocratização, quando a disciplina de História voltou a ser autônoma em relação à Geografia – uma vez que durante o regime militar, as duas disciplinas foram fundidas com o nome de Estudos Sociais. Em fins da década de 1980, nas palavras de Selva Guimarães Fonseca (2003, p.92)

O ‘novo’ ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o ‘novo’ cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria ‘novo’ indica a necessidade de superação do ‘velho’, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos.

No rol das novas legislações advindas com o reestabelecimento da democracia, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estatuíram os objetivos e os modos de organização da educação brasileira. Nesse sentido, os PCN foram elaborados para indicar aos professores os principais conteúdos que deveriam ser trabalhados e para dar às redes de ensino uma diretriz para elaboração de seus currículos.

No que tange ao ensino de História, os *Parâmetros* se apresentam como uma referência para os docentes, de modo que a eles caberiam a organização de seus programas de ensino e a seleção de práticas educativas que estimulasse o pensamento histórico. O documento defendia um ensino de História empenhado com a formação da identidade e com o pleno exercício da cidadania, além disso criticava as abordagens centradas na memorização dos conteúdos, considerando-as tradicionais (BRASIL, 1997).

---

Uma conquista importante desde o estabelecimento dos PCN é a previsão do ensino de História no Ensino Fundamental I. No entanto, nessa etapa, o objetivo central era a alfabetização, de modo que os conhecimentos históricos acabavam ficando em segundo plano, uma vez que os professores “acreditam que, primeiro, é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História” (SILVA; FONSECA, 2010, p.24). Contudo, tal perspectiva é limitada se tomarmos o princípio freiriano de que aprender a “ler é ler o mundo”. Nesse sentido, Silva e Fonseca (2010, p.24) argumentam que:

O ‘foco na alfabetização’, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História.

As premissas de que a História é parte – essencial – do processo de alfabetização e da formação do pensamento autônomo podem ser entendidas como um consenso entre especialistas e gestores públicos, de modo que a BNCC manteve a disciplina nos Anos Iniciais, estabelecendo o conjunto de habilidades a serem desenvolvidas a partir dos objetos de conhecimento próprios desse campo do saber. Nessa continuidade, vale destacar a valorização da leitura de fontes históricas variadas (especialmente as orais e as iconográficas) no processo de aprendizagem, bem como a presença de temas ligados à cultura local e nacional e à formação do Estado brasileiro. Contudo, na avaliação de Marcos Silva e Selva Guimarães (2018, localização Kindle 3839-3841), os PCN, “diferentemente da BNCC, não formatavam e padronizavam o controle das habilidades e expectativas de aprendizagem dos alunos”, mudança que pode “abalar as culturas escolares e a autonomia dos professores na seleção dos conteúdos e no controle das aprendizagens”, sobretudo pela formatação das avaliações externas e de larga escala que passam a ser estruturadas com base na BNCC.

Como vimos, a ideia de um currículo comum estava presente nas discussões sobre a educação brasileira há pelo menos vinte anos. Contudo, embora os PCN não formassem um currículo unificado, eles eram as referências para a produção de materiais didáticos e para a estruturação das diretrizes curriculares das redes de ensino espalhadas pelo país, o que na prática representa um mecanismo de “organização curricular hierarquizada e centralizadora” (MACEDO NETO, 2009, p. 4).

No entanto, a BNCC – diferente dos PCN – estabelece um conjunto mínimo e obrigatório de temas que devem ser abordados em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. A Base, nesse sentido, toma como ponto de partida as diretrizes anteriores, mas mobiliza outros conceitos para definir os objetivos e as práticas que devem ser adotadas pelos professores. O conceito de habilidades, por exemplo, torna-se central no documento e a noção de “conteúdos” é substituída por “objetos de aprendizagem”, bem como aquilo que no passado se entendia como “disciplinas” passa a ser tratada como “componentes curriculares” que integram “áreas do conhecimento”.

Desse modo, frente às mudanças impostas pelo novo documento, que deve ser implantado nas escolas a partir de 2020, ficam as perguntas: o que a BNCC estabelece para o ensino de História? E quais suas implicações para a formação de professores? Tentando responder a essas questões, apresento, ainda que em linhas

gerais, o teor da normativa para o ensino de história e no tópico final discuto seus impactos na formação de professores.

## DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

Sem dúvida, as mudanças políticas e educacionais dedicam especial atenção à História na Educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental, etapa inicial da formação escolar. Por meio de instrumentos legais, diretrizes, políticas e modelos de formação de professores, avaliações em grande escala, livros e materiais didáticos, o Estado chega às escolas e às salas de aula nas diferentes regiões do país (SILVA; GUIMARÃES, 2018).

Nesse sentido, a BNCC de História – resultado de intensos debates e fruto de disputas entre especialistas, políticos e curiosos – materializa um projeto político e educacional defendido por determinados grupos acadêmicos e setores da sociedade brasileira (PINTO JR; BUENO; GUIMARÃES, 2016). Se, inicialmente, o documento deveria incorporar novos paradigmas e novas perspectivas das pesquisas históricas (relacionadas aos Estudos Culturais, às reflexões teóricas sobre tempo histórico e às investigações sobre os saberes escolares) bem como ampliar o espaço de conteúdos relativos à África, aos afrodescendentes e às populações indígenas, como determinam as leis 10.639/2003 e n. 11.645/2008; a versão final manteve a estrutura disciplinar eurocentrada oriunda do século XIX<sup>3</sup>, tanto na cronologia quanto nos temas, e timidamente sugere que sejam apresentados “outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 399).

Em contrapartida, algumas questões que já estavam presentes nos PCN e que há algumas décadas vêm sendo debatidas entre os pesquisadores do ensino de História foram incorporadas à BNCC. Refiro-me à valorização das fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem; à necessidade de estabelecer relações entre o passado e o presente a fim de dar maior inteligibilidade ao conhecimento histórico; e à importância dos educadores levarem em consideração as experiências dos estudantes e da realidade social que circunscreve à comunidade escolar.

Alinhada à perspectiva de que é fundamental estimular a “produção de conhecimento em âmbito escolar”, o trabalho com diferentes fontes e tipos de documentos são apontados como necessários para o desenvolvimento daquilo que o texto chama de “atitude historiadora” diante dos temas estudados. Para tanto, entende-se que para estimular o pensamento é preciso focar no desenvolvimento dos “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto”, considerando as bases da epistemologia da História (BRASIL, 2017, p. 396-399).

O texto, nesse sentido, preocupa-se em apresentar exemplos relacionados aos processos destacados a fim de “ilustrar” o que se espera que seja abordado em

---

<sup>3</sup> Tais pressupostos podem ser observados, principalmente, no que estabelece o documento para os Anos Finais: a predominância de temas relacionados aos processos históricos da Europa, organizados cronologicamente a partir do esquema central do conhecimento histórico na França, descrito por Jean Chesneaux (1995, p.93) como “quadripartismo histórico”, definido pelo autor como um “verdadeiro aparelho ideológico do Estado”. No modelo quadripartite francês, o conhecimento histórico está dividido em História Antiga, particularmente, Grécia e Roma; História Medieval, com o foco no oeste e no sul da Europa; História Moderna, pautada na projeção da Europa para o mundo, mais especificamente para os processos de colonização da América, África e Ásia; e História Contemporânea, com ênfase nas Guerras Mundiais e no processo de globalização.

---

cada um. No que tange ao processo de identificação, por exemplo, destaca-se a importância de levantar questões condizentes ao processo e aos procedimentos da investigação histórica, tais como:

De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? (BRASIL, 2017, p. 396-397).

Quanto à comparação, ressalta-se a preocupação de desvelar o “Outro”, apresentando, por exemplo, a comparação entre a pintura corporal indígena e a de populações urbanas, com o intuito de esclarecer o “funcionamento das diferentes sociedades”. A contextualização, por sua vez, é apresentada como uma “tarefa imprescindível para o conhecimento histórico”, pois “os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas”. A interpretação é caracterizada como um exercício fundamental para o pensamento crítico e “exige observação e conhecimento” do objeto considerando sua inserção no tempo e as relações que estabelecem com outros elementos. Por fim, apresentada como uma “habilidade complexa”, o processo de análise é associado à capacidade de “problematizar a própria escrita da história”. (BRASIL, 2017, p. 396-398).

Contudo, apesar de associar a capacidade de análise ao de problematização, o documento não traz – entre as habilidades indicadas para os objetos de aprendizagem – o verbo problematizar, processo cognitivo, a meu ver, fundamental no desenvolvimento do raciocínio histórico e da própria ciência histórica. Esse aspecto fica evidente quando se compara, por exemplo, as diferentes versões do documento<sup>4</sup>.

Ao apresentar os objetivos da História, enquanto disciplina escolar, o documento ressalta a necessidade de “estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (BRASIL, 2017, p.398). Nessa perspectiva, a normativa aponta para um elemento importante do conhecimento histórico, a historicidade, o que reitera a ideia de que “a busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História”, ou seja, “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico [...], a concepção de documento [...], as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo” (BRASIL, 2017, p.398-399). No entanto, embora o caráter epistemológico seja enfatizado, pressupondo um arcabouço teórico-metodológico específico, a história não é definida, explicitamente, como uma ciência.

O documento enfatiza que os professores devem fomentar a “diversidade de análises e proposições”, dando condições para que os estudantes “construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa”, indicação que expressa, em alguma medida, a preocupação de que a disciplina não opere na chave do relativismo, mas que consolide a ideia de que o conhecimento histórico, pela sua natureza argumentativa, demanda investigação, embasamento e racionalidade.

---

<sup>4</sup> A habilidade “problematizar” aparece na versão preliminar (CHHI1FOA005; CHHI5FOA059; CHHI6FOA070; CHHI6FOA071; CHHI6FOA073; CHHI6FOA074; CHHI6FOA076; CHHI7FOA094; CHHI2MOA022; CHHI3FOA054) e na segunda versão (EF06HI24).

Nesse sentido, as sete competências específicas para a área reforçam processos cognitivos que são característicos do raciocínio histórico – ou ainda a uma cognição histórica situada –, relacionados também ao rigor conceitual e procedimental inerente à produção desse saber. Segundo o texto, as sete competências são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 400).

O conceito de competência empregado no documento é definido como a capacidade de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

No que tange às habilidades, na área de História, sobressaem as habilidades cognitivas, nesse sentido os verbos de ação das habilidades indicam os processos cognitivos a serem desenvolvidos e denotam uma progressão do raciocínio. Desse modo, elas foram estruturadas em níveis de complexidade crescente, ou seja, do mais simples ao mais complexo, isso significa que para adquirir uma nova habilidade, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Nos Anos Iniciais, “identificar” é o processo cognitivo mais recorrente (ver tabela 1) e se encontra no primeiro nível da Taxonomia de Bloom (ver tabela 2).

**Tabela 1 – Habilidades e suas recorrências nos Anos Iniciais**

Habilidade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Identificar	6	7	10	7	4
Compreender		2	1		
Descrever	1	1	1	1	
Distinguir	1				
Organizar		1			
Utilizar		1			
Conhecer	1				
Reconhecer	1	1		1	

Selecionar		3	1		
Compilar		1			
Registrar			1		
Mapear			1		
Comparar			2		2
Relacionar				1	1
Discutir			1	3	
Analisar				2	2
Associar					2
Inventariar					1
Avaliar				1	1

**Tabela 2 – Habilidades de História e a Taxonomia de Bloom<sup>5</sup>**

<b>Categoria</b>	<b>Habilidade</b>
Conhecimento	Identificar, descrever, conhecer, reconhecer, relacionar, distinguir, registrar
Compreensão	Identificar, compreender, descrever, conhecer, reconhecer, distinguir, discutir
Aplicação	Identificar, conhecer, selecionar, organizar utilizar
Análise	Selecionar, mapear, comparar, relacionar, analisar, associar, inventariar, distinguir
Síntese	Compilar, relacionar, organizar
Avaliação	Comparar, avaliar

Antoni Zabala e Laila Arnau (2014) entendem que a noção de competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional, pautada na transmissão e na memorização dos conteúdos que dificulta a aplicação desses conhecimentos na vida real. Para os autores, a competência pressupõe a “existência de estruturas cognitivas” que permitem a ação e a habilidade que, por sua vez, consiste em um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objetivo. Desse modo, “para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais” (ZABAL; ARNAU, 2014).

No âmbito dos Anos Iniciais, os objetos de conhecimento da área de História dão ênfase à “construção do sujeito”, entendendo que é nessa etapa que a criança “toma consciência da existência de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’”. Na perspectiva adotada pelo documento, essa consciência do “Outro” é alcançada pelo “exercício de separação dos sujeitos”, de modo que o objetivo é desenvolver a “capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social”. Há na indicação do documento, mesmo que não apareça explicitamente, a ideia de alteridade associada ao processo de construção da identidade que se pauta, em última instância, no autorreconhecimento, cujo parâmetro é o “Outro”.

A BNCC reconhece que este é um processo “longo e complexo” que envolve, o reconhecimento de que o mundo é apreendido de modo particular pelos

<sup>5</sup> Organizei as habilidades indicadas para a área de história nos Anos Iniciais com base na Taxonomia de Bloom (1956), apresentada por Ana Paula do C. M. Ferraz e Renato V. Belhot (2010). Embora a BNCC não faça nenhuma referência à Taxonomia de Bloom, optei por classificar as habilidades com essa ferramenta a fim de que se possa perceber a progressão do raciocínio a partir dos seis níveis cognitivos - Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação – definidos por Benjamim Bloom, em 1956.

---

diferentes sujeitos, bem como prescinde da capacidade de comunicação e de negociação desses sujeitos. Desse modo, “identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade” (BRASIL, 2017, p.401), contudo, ao meu ver, é fundamental que os professores não hierarquizem, nem estigmatizem tais diferenças.

No que se refere às grandes temáticas, “do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do ‘Eu’, do ‘Outro’ e do ‘Nós’”. Para tanto, os temas partem de uma escala mais próxima da realidade dos estudantes, para gradativamente ir ampliando o referencial. Desse modo, o ponto de partida é a família, a escola e a comunidade local.

No 3º ano, amplia-se a escala para contemplar “a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural” (BRASIL, 2017, p.402). No 4º ano, as discussões sobre migração e as formas de organização dos primeiros grupos humanos aparecem, o que demanda maior cuidado dos professores com a questão temporal, uma vez que se trata de temas localizados em uma escala temporal distante. No 5º ano, o foco está na ideia de cidadania, com direitos e deveres e, principalmente, na questão da “diversidade de povos e culturas e suas formas de organização”. A temática da diversidade não fica circunscrita à questão da formação nacional, a fim de evitar uma certa visão homogeneizante, porém não dá conta dos conflitos e das tensões que são inerentes à coexistência de diferentes povos e culturas em um mesmo espaço. Nesse sentido, a abordagem da BNCC é limitada porque credita ao reconhecimento da diversidade a capacidade de superar uma visão histórica uniforme e hierárquica, porém é fundamental investigar os processos de invisibilidade de determinados sujeitos pela historiografia. Em última instância, “a tarefa da aprendizagem escolar no campo da história, portanto, é problematizar, desde os anos iniciais, as infinitas identidades sociais dentro de cada nação e também os vínculos das nações e de outras identidades entre si, abrindo janelas” (SILVA, GUIMARÃES, 2018).

Na sequência, discuto as implicações ou os impactos que a proposta de ensino de História, da BNCC, pode ter na formação dos professores “polivalentes” no Brasil.

## **DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No século XIX, a designação de “professor polivalente” era empregada para definir o profissional que atuava na educação primária – o que hoje chamaríamos de Ensino Fundamental –, cuja responsabilidade era ensinar os conteúdos das matérias básicas, ou seja, português, matemática, ciências, geografia e história. Contudo, desde meados dos anos 2000, os documentos normativos<sup>6</sup> aboliram tal designação, embora o termo “polivalente” ainda seja empregado de maneira informal e que, na prática, o professor nos anos iniciais continue lecionando diferentes disciplinas, sem ter uma formação específica em cada área.

No Brasil, os cursos de Pedagogia são relativamente recentes. Desde o Império, a formação de professores acontecia no nível médio, nos cursos normais, que depois, com o regime militar, foram transformados nos cursos de magistério ligados ao, então, Segundo Grau. Na década de 1980, no entanto, a pressão de educadores e pesquisadores da área, elevou ao nível superior a formação de

---

<sup>6</sup> Ver Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006.

---

docentes no país<sup>7</sup>, com a criação dos cursos de licenciaturas específicas e da Pedagogia, o último, destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de uma gama de outras atividades ligadas à gestão escolar (PIMENTA, et. al., 2017).

Em pesquisa ampla, coordenada pelos professores José C. Fusari, Selma G. Pimenta, Cristina C. A. Pedroso e Umberto de A. Pinto (2017), na qual se analisou as matrizes curriculares de 140 cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão:

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa.

A conclusão apresentada aponta para a fragilidade dos cursos de Pedagogia, uma vez que, de maneira geral, eles oferecem uma formação “generalizante e superficial” (PIMENTA, et. al., 2017), devido ao espectro abrangente de funções e saberes que o futuro profissional pode vir a desempenhar ou tenha que possuir. Nesse sentido, no que tange ao ensino de História, é possível inferir que a formação oferecida não é suficiente para que, de um lado, os estudantes dominem os conceitos previstos nos documentos oficiais, e de outro, compreendam a epistemologia da ciência histórica, ou seja, referenciais teórico-metodológicos com os quais os historiadores operam para produzir suas pesquisas.

Esse cenário é agravado quando se leva em consideração que, em geral, a experiência dos estudantes de Pedagogia com os saberes históricos remonta às suas vivências do período escolar, como demonstrou a pesquisadora Patrícia B. de Azevedo (2010, p.339). Azevedo solicitou que os licenciados escrevessem sobre o que se recordavam do ensino de história ao longo de suas vidas, a maioria dos entrevistados evocou “o período escolar em que cursavam as séries iniciais”, indicando o “quanto esta etapa da formação marca a visão que estas futuras professoras possuem em relação à disciplina”. O interessante – e ao mesmo tempo problemático – é que nessas lembranças sobressai uma história nacionalista pautada na memorização de conteúdo, com destaque às datas comemorativas e à exaltação de grandes personagens históricos.

Nessa mesma direção, a professora Kátia M. Abud, em *O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz* (2012, p.558), constata que a visão do ensino de história remete a uma “disciplina baseada num conhecimento imutável” que “apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica” não desenvolve senso crítico porque está presa “aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma ‘informação concreta’”. Um dos efeitos dessa abordagem é:

---

<sup>7</sup> Ver LDB, de 1996 e Lei nº 12.796, de 2013.

---

[...] que jovens universitários, de modo geral, carregam na memória os conteúdos de História: [e os veem como] algo sem sentido, que lhes fizeram decorar, 'decoreba' esta auxiliada, algumas vezes, pela condição de feriado nacional de algumas datas. Tal concepção auxiliou o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino e se transpôs para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino. Os professores da primeira fase do ensino fundamental que carregam essa experiência negativa, também a repassam para seus alunos, evitando ao máximo trabalhar, em suas salas de aula, tais conteúdos. (ABUD, 2012, p. 558).

Portanto, me parece razoável ter como pressuposto que, ao chegarem à Universidade, os estudantes trazem consigo experiências e ideias históricas, e que todo esse arcabouço, apreendido em contextos escolares (e não escolares), interfere nas escolhas didáticas que eles irão fazer, como professores. Desse modo, no contexto de uma formação "polivalente", na qual os componentes relacionados aos fundamentos e às metodologias do ensino de História são limitados a um ou dois semestres, as intervenções didáticas precisam ser construídas a partir de um minucioso diagnóstico da consciência histórica<sup>8</sup> dos estudantes. Além disso, é fundamental o investimento na formação continuada desses professores, uma vez que o tempo de formação na graduação é reduzido.

Nas duas últimas décadas, o ensino de história tem incorporado novos paradigmas, baseado na aproximação com a teoria e a metodologia da pesquisa histórica. Essa virada paradigmática, observada na BNCC e empreendida em diferentes países da América e da Europa, é resultado de uma nova proposta didática que defende a aproximação da história ensinada nas escolas aos procedimentos investigativos da ciência histórica a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler o mundo historicamente com as ferramentas que a pesquisa científica utiliza.

No entanto, como demonstraram B. VanSledright e K. Reddy, no artigo *Crenças epistêmicas em mudança?* (2014, p.74), ensinar a "aprender a pensar historicamente é um feito difícil", especialmente, porque os professores têm "crenças sobre a natureza do conhecimento histórico" que prejudicam e interferem no desenvolvimento dessa proposta. Nesse caso, a graduação pode incorporar novos conhecimentos e vivências, reelaborando as formas de compreensão das experiências no tempo passado para dar sentido à realidade no presente. A formação de professores de história, portanto, precisa dar condições para que os aprendizes consigam desenvolver formas de entendimento mais aprofundadas sobre o passado (VANSLEDRIGHT; REDDY, 2014).

Desse modo, a implantação da BNCC requer que a formação dos futuros professores busque desenvolver essa capacidade de ler o mundo historicamente a partir de estratégias didáticas que privilegiem o trabalho de pesquisa. Para tanto, é importante que os licenciandos sejam estimulados a formular perguntas às fontes e fazer inferências acerca delas, bem como elaborar argumentos com base no

---

<sup>8</sup> Assumo a definição de consciência histórica desenvolvida pelo teórico alemão Jörn Rüsen, para o qual trata-se "das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2011, p. 57). A consciência histórica, por sua vez, se apresenta através da narrativa que se constitui a partir da experiência, da interpretação e da necessidade de orientação para vida prática.

---

conjunto de evidências históricas, a fim de produzir narrativas históricas válidas em acordo com os procedimentos metodológicos da ciência histórica.

Como apontaram B. VanSledright e K. Reddy, a formação inicial dos futuros professores é um período fundamental para ressignificar as crenças epistêmicas e desenvolver novas formas de ensinar a história em consonância com os princípios de uma “cognição histórica situada” (SCHMIDT, 2009), que diferencia o processo cognitivo da ciência da História, na qual “os estados de coisas (enquanto informações das fontes) são tirados de seus contextos originais (tradicionais) de sentido e isolados como fatos verificáveis” (RÜSEN, 2007, p. 94).

Os princípios dessa cognição situada para Peter Lee (2016, p.118) são os conceitos substantivos – que “fornecem uma estrutura de organização da disciplina”, como Revolução Francesa, Colonialismo, Renascimento, Independência – e os conceitos de segunda ordem, “que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina” (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos). Aproximando Jörn Rüsen e Peter Lee, a professora Maria A. Schmidt sistematiza alguns elementos da natureza da cognição histórica situada na História:

- *A aprendizagem histórica é multiperspectada e baseada na ideia da interpretação histórica. [...].* O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento [...].
- *Existe uma estreita relação entre a aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica. [...],* a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. [...].
- *A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica. [...].* O objetivo é uma consciência crítico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se apresentem em uma orientação para a vida presente, baseados em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania. (SCHMIDT, 2009, p.38-39 *grifos no original*).

Aprender a pensar historicamente, portanto, não é a mesma coisa que saber História, pois “o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significado à História e orientar aquele que aprende de acordo com a experiência histórica” (SCHMIDT, 2009, p.40).

Desse modo, uma educação histórica, alinhada à elementos que estão na BNCC, demanda um processo formativo que vá além da retenção de conteúdos sobre o passado, porque defende que a aprendizagem histórica seja resultado da apreensão de conceitos e competências que são próprias da epistemologia da História, a saber: “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo” (BRASIL, 2017, p.398-399).

Os cursos de Pedagogia, nessa perspectiva, precisam criar situações de aprendizagem que tratem os conceitos históricos como maneira específica de ler e pensar o mundo e não como processos de aquisição de conhecimentos em geral, a fim de formar sujeitos capazes de acessar, entender e explicar o passado baseados no trabalho do historiador.

Ensinar a ensinar história na formação inicial de professores requer construir um percurso didático, no qual os licenciandos desenvolvam competências pautadas

no conhecimento histórico. Ou seja, sejam capazes de buscar a significância histórica de eventos, pessoas e fenômenos do passado, confrontar evidências históricas, desenvolver empatia histórica, construir narrativas históricas válidas e/ou estabelecer critérios de validação de outras narrativas, bem como tomar decisões éticas e humanas. Para tanto, é importante planejar o percurso didático e ao longo dele levantar dados sobre o desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes, a fim de que se possa conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem, ressignificando-os.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O currículo escolar é, sempre, uma expressão de visões de mundo, interpretações da sociedade e interesses políticos de um determinado grupo de pessoas, entidades ou setores que exercem influência no processo de confecção do documento. Nesse sentido, a área de História desponta, no conjunto dos saberes escolares, como uma arena de combate, na qual as disputas ganham ainda mais força, evidenciando o potencial de transformação ou manutenção da ordem social.

Nesse sentido, embora a influência do professor de História sobre os conhecimentos históricos dos estudantes seja limitada (LAVILLE, 1999, CERRI, 2011), a aprendizagem histórica, no contexto escolar, “desde o ensino fundamental, se mantém como potencial núcleo de um contato reflexivo e crítico com os saberes históricos, associado à produção historiográfica, no contexto da cultura escolar” (SILVA; GUIMARÃES, 2018, localização Kindle 3712-3713).

O mais recente documento normativo, a BNCC – apresentada ao longo deste artigo – sintetiza a “guerra de narrativas” característica do processo de elaboração, bem como sinaliza o sentido que o ensino de história deve tomar nas escolas brasileiras. É bem verdade que a versão final não é exatamente o que esperavam os pesquisadores da área, sobretudo no que diz respeito aos conceitos históricos e à abordagem cronológica linear. A centralidade que se queria dar à História do Brasil, dos indígenas, dos africanos e dos afrodescendentes não se impôs frente aos interesses de grupos acadêmicos, preocupados com a extinção de seus temas de pesquisa no currículo nacional, e às visões de políticos e intelectuais conservadores. No caso da temporalidade, se nos anos 1990 os PCN avançaram ao propor uma história temática, cujo objetivo era justamente flexibilizar a lógica do “quadripartismo histórico”, a não remodelação dos cursos de graduação e a ausência de materiais didáticos que dessem conta dessa proposta foram elementos cruciais para que nas discussões em torno da BNCC a cronologia linear se impusesse, mesmo diante das mais variadas contestações. Em última instância, tanto do ponto de vista conceitual, quanto cronológica prevalece o eurocentrismo, marca indelével do ensino de história – e, em alguma medida, da própria produção historiográfica.

Contudo, não se pode deixar de pontuar que o documento incorporou – ou manteve – proposições que dialogam com alguns consensos produzidos pelos pesquisadores da área: a necessidade de se ensinar história desde os anos iniciais; a importância das fontes – evidências do passado – no processo de aprendizagem histórica; o diálogo do passado com o tempo presente; e a questão da diversidade cultural e étnica. Além disso, a BNCC reforçou a necessidade de partir da própria epistemologia da História, bem como destacou o caráter multiperspectado das interpretações históricas e a importância de se resgatar a historicidade dos fenômenos, eventos e sujeitos.

Desse modo, no processo de formação de professores, sobretudo para os Anos Iniciais, é crucial que se estabeleça um espaço de construção de argumentos históricos pautados nos princípios teóricos e metodológicos que fazem parte da pesquisa histórica. É preciso que os futuros professores conheçam e saibam manejar os conceitos para interpretar as fontes históricas e confrontarem diferentes análises historiográficas. Diante de uma cultura escolar que insiste em tratar os conteúdos históricos como apartados da realidade, como conteúdos fechados em si mesmos que demandam ser transmitidos e memorizados, é urgente que os nossos cursos de licenciaturas ressignifiquem as experiências dos estudantes e os tornem capazes de, para além do reconhecimento e do respeito à “diversidade de sujeitos e histórias” (BRASIL, 2017, p. 398), compreender as relações de poder que permeiam a construção histórica e invisibilizam – deliberadamente – determinados sujeitos da História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, P. B. O Desafio do ensino de História nos anos iniciais: a questão do nacionalismo. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010.

BITTENCOURT, Circe. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, n.32, p. 127-149, São Paulo, 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL, MEC. *Texto Preliminar do documento BNC*. Brasília: SEE, 2015.

BRASIL, MEC. *BNCC – Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: SEE, 2017.

BRASIL. *LDB – Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf)> Acesso em: 10/09/ 2019.

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2011.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula-rasa do passado? Sobre história e historiadores*. Trad. Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

---

FERRAZ, Ana P. do C. M; BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

LAVILLE, C. A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, n 60, abr/jun 2016.

MACEDO NETO, Manoel P. Parâmetros Curriculares Nacionais De História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*. Dourados, UFGD, Vol. 3, n. 6, p.1-11, jul/dez 2009.

PIMENTA, S. G; FUSARI, J. C; PEDROSO, C. C. A; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.43, n.1, p.15-30, Jan./Mar. 2017.

PINTO JR, A; BUENO, J. B. G; GUIMARAES, M. F. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história?. MOLINA, A. H. M; FERREIRA, C. A. L. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 61-82.

RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. *História Viva*. Brasília: Editora da UNB, 2007.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, E. de R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR. 2011, p.51-77.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p.21-51.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos A.; GUIMARÃES, Selva. A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular. In: VEIGA, Ilma P.A; SILVA, Edileusa Fernandes da. (Orgs). *Ensino Fundamental BNCC – da LDB à BNCC*. Campinas: Papirus, 2018, (kindle, posição 36519-3974).

VANSLEDRIGHT, B.; REDDY, K. Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. *Tempo e Argumento*, v.6, n11, p. 69-112, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

Recebido em: 15/09/2019

Aprovado em: 18/11/2019