

ARTIGO

A base nacional comum curricular: um olhar para o ensino de história nos anos iniciais***The common curricular national base: a view at the teaching of history in the initial years***

Ana Claudia Urban^a 
claudiaurban@uol.com.br

Tiago Costa Sanches^b 
tiago.sanches@unila.edu.br

RESUMO

O presente artigo intenciona refletir sobre como se manifesta a concepção didática para o ensino de História no início da escolarização. Esta reflexão toma como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), para então investigar como a Base Nacional Comum Curricular-História (2017), no que se refere a relação da criança com a História. A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, assume um caráter de documento normativo com orientações acerca do que seria imprescindível para a formação de crianças e jovens brasileiros, norteados desta forma, o trabalho pedagógico na Educação Básica e, assim, como documentos que a antecederam, carregam uma série de apontamentos voltados ao ensino de História ao explicitar as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O aporte teórico que sustenta as reflexões deste artigo considera a Didática da História como a ciência da aprendizagem histórica (Rüsen, 2007) na perspectiva da cognição histórica, localizada em um campo de investigação chamado de Educação Histórica. As reflexões são amparadas por uma metodologia de natureza qualitativa e, em função do objeto de análise, foi utilizada a análise de conteúdo (Franco, 2005). Assim, nos limites da reflexão, intencionamos ampliar o debate sobre a aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História nos Anos Iniciais. Didática da História. Aprendizagem Histórica. Currículo Nacional de Base Comum.

^a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

^b Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

ABSTRACT

This article intends to investigate on how the didactic conception for the teaching of History manifests itself at the beginning of schooling. This research takes the National Curricular Parameters (1997) as a reference and then investigates how the National Common Curricular-History Base (2017) refers to the child's relationship with History. The National Common Curricular Base, published in 2017, assumes the character of a normative document with guidelines about what would be essential for the formation of Brazilian children and young people, guiding in this way, the pedagogical work in Basic Education and, as well as documents that preceded it, carries a series of notes aimed at teaching History by explaining the thematic units, objects of knowledge and skills. The theoretical contribution that sustains the reflections of this article considers Didactics of History as the science of historical learning (Rüsen, 2007) from the perspective of historical cognition located in a field of investigation called Historical Education. The reflections are supported by a methodology of a qualitative nature and, depending on the object of analysis, content analysis was used. (Franco, 2005). Thus, within the limits of reflection, we intend to broaden the debate on the learning of children in the early years of elementary school.

Keywords: Historyteaching in Theinitials Years. Historydidactics. Historical Learning. Common Base National Curriculum.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, em nosso tempo presente, o documento normativo responsável por orientar a elaboração e aprovação de todos os currículos em território nacional. Sua abrangência inclui sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um documento desta dimensão não pode ter sido concebido sem tensões e calorosos debates nos ambientes acadêmicos e legislativos. Sancionado pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017, a versão final da BNCC¹ para o Ensino Fundamental foi resultado de longos debates de historiadores que segundo Moreno:

As contendas em torno da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular [...] foram intensas e explicitaram certa divisão interna no campo da História. Em um momento de profunda polarização política, os debates internos ao campo, por vezes, opuseram os historiadores - que lançaram manifestos a partir de suas associações de cátedra - e os historioeducadores, aqueles historiadores que se dedicam a investigar e construir propostas em torno da aprendizagem histórica, especialmente para a Educação Básica (Moreno, 2019, p.126).

Este debate explicita o tensionamento na academia entre o processo de produção do conhecimento histórico e seu “ensino” nas escolas, retrato da forma como o ensino de História se configura, ou ainda, como é assumido por professores e pesquisadores. Igualmente tal contexto não se distancia das divisões que vêm marcando os cursos de formação inicial de professores ou ainda os cursos de formação continuada. De forma particular, o ensino de História voltado aos anos iniciais e

¹ Como o presente texto tem como objeto o ensino de História, sempre ao mencionar a BNCC, está se referindo a BNCC voltada a História e seu ensino.

educação infantil, se tornou objeto de investigações, dado que, por algum tempo, se questionava a capacidade da aprendizagem histórica entre as crianças.

Com o advento de pesquisas que assumiram a criança como sujeito, foi ganhando expressão o reconhecimento de que as mesmas se relacionam com a História das mais diversas formas. Nesta esteira, há preciosas investigações do campo educacional em diálogo com os pressupostos do campo da Educação Histórica que, além de destacar a forma pela qual as crianças se relacionam com a História, contribuem indelevelmente para as reflexões sobre a aprendizagem histórica. No caso particular, a pesquisa realizada por Oliveira (2013), mesmo destacando a aprendizagem na Educação Infantil, a ideia centra-se na defesa da aprendizagem de crianças, isto é, no início da escolarização. Assim, se destaca uma das questões centrais que perpassa o debate para o ensino de História para crianças, que a defesa é

Ao abordar a questão da aprendizagem histórica [...], inicialmente, é comum ter como resposta olhares desconfiados e questionamentos sobre as possibilidades e potencialidades dessa relação para a formação das crianças pequenas. Nessa desconfiança, é possível que estejam presentes concepções sobre o que é e para que serve aprender história pautados em uma visão “tradicional” do ensino de história, em um modelo reprodutivista de narrativas “verdadeiras” sobre o passado, e da abordagem de sujeitos, tempos e fatos que dificilmente teriam significado para as crianças pequenas (Oliveira, 2013, p. 23).

Nesta esteira, problematizar, refletir acerca do ensino de História é considerar que crianças, em processo de escolarização, se relacionam com a História, aprendem História e, nada mais oportuno, que pesquisadores e pesquisadoras se debrucem sobre esta questão, seja por meio de práticas realizadas em sala de aula, seja por meio da análise de documentos que assumem um caráter normatizador ou orientador em relação ao ensino de História.

Diante do exposto, a opção do presente texto é refletir, como o principal documento oficial curricular brasileiro, a BNCC, manifesta sua concepção didática para o ensino de História no início da escolarização.

No processo de construção do aparato teórico metodológico desta reflexão, parte-se de dois pressupostos e, esta escolha, é estritamente de caráter analítico, pois consideramos que as duas abordagens partem do mesmo princípio, a saber, o diálogo entre a teoria e a prática.

O primeiro pressuposto, o teórico, fundamenta-se na concepção de didática da História e seus debates sobre aprendizagem histórica presentes nas reflexões de Jörn Rüsen. Este autor traz em suas obras um extenso debate acerca da Didática da História como uma disciplina especializada nos processos de ensino e aprendizagem histórica. Segundo Schmidt, “Essa disciplina se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem mais ser ignorados pela academia” (Schmidt, 2017, p. 61).

O segundo pressuposto diz respeito a escolha metodológica, que busca estabelecer as categorias para a análise do documento, sem desconsiderar a sua própria especificidade. Neste caso, o documento curricular é assumido no viés de que orienta e normatiza o ensino de História em todo território nacional. A metodologia adotada pelo tipo do objeto foi a análise de conteúdo de Franco (2005) e as categorias de análise de documentos curriculares de Sanches (2015).

Segundo Schmidt,

[...] os currículos podem ser entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como, enquanto, construtores de identidades pessoais e profissionais e de elaboração de visões de mundo (Schmidt, 2009, p. 205).

Os documentos escolhidos para a reflexão são assumidos como artefatos da cultura escolar, na perspectiva de Forquin (1993), por serem portadores de intencionalidades que se fazem presentes no interior da escola como também, alcançam a prática dos professores.

Pressupostos Teóricos Metodológicos

Considerando que as reflexões registradas buscam investigar as concepções didáticas de ensino aprendizagem da história presente na Base Nacional Comum Curricular com enfoque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cabe primeiramente construir um aparato teórico que fundamente as análises do documento, deste modo faz-se necessário apresentar um debate sobre os conceitos de Didática da História e, por conseguinte, o que entendemos por aprendizagem histórica.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a necessidade de compreender a Didática da História como uma disciplina especializada nos processos de ensino e aprendizagem histórica, e que está em diálogo com a própria ciência de referência, ou seja, é a partir da ciência da História que a Didática da História desenvolve suas premissas e seus fundamentos. Para Rüsen a Didática da História “[...] produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente” (Rüsen, 2015, p. 248)

É em diálogo com sua função de orientação para a vida prática que o conhecimento histórico adquire sentido para o pesquisador e para o aprendiz. Segundo Schmidt, “O percurso em direção ao método da pesquisa pressupõe, entre outros, que na relação ensino e aprendizagem deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico” (Schmidt, 2017, p.63).

A aprendizagem histórica, fundamentada na teoria da consciência história de Jorn Rüsen, ocorreria quando

[...] o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento (Schmidt, 2017, p.67).

Estes conceitos são fundamentais para o processo de análise dos documentos, uma vez que o presente texto intenciona refletir sobre as concepções didáticas de ensino e aprendizagem da História nos anos iniciais.

Para além dos conceitos teóricos, o presente texto se inspirou nas discussões desenvolvidas por meio de um estudo empírico, realizado por Sanches (2015) onde foi possível apontar categorias

de análise próprias de documentos curriculares. O autor investigou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) os pressupostos de uma Didática da História para os Anos Iniciais e foram evidenciadas três categorias norteadoras, sendo elas: o que ensinar, como ensinar e por que ensinar História. Sendo assim, a partir da análise do documento foi possível levantar dimensões específicas de uma Didática da História, apontando para uma distinção epistemológica entre o conteúdo, o método e a finalidade do Ensino de História nos Anos Iniciais.

Segundo Sanches (2015) esta distinção é resultado de uma fragmentação epistemológica que marcou o processo de constituição de uma Didática da História para os Anos Iniciais. Neste sentido, ficou evidente que “[...] a orientação de quais conceitos devem ser trabalhados em sala de aula pelos professores são pensados e escolhidos tendo como pressuposto critérios da própria Ciência da História” (Sanches, 2015, p. 136). Ou seja, os conteúdos apresentados pelo currículo surgiram no processo de análise como uma categoria.

Franco (2005) afirma que este processo de categorização é resultado de “[...] constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico” (Franco, 2005, p. 58). Em seu período de produção, o documento insere elementos da pesquisa historiográfica, como os conceitos de: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder e trabalho. Além dos conceitos advindos do campo específico da História, os PCN's buscam se fundamentar na ideia de que “O aprofundamento de estudos de diversos grupos sociais e povos trouxe como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a ideia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade (Brasil, 1997, p.26), evidenciando mais uma aproximação com conteúdos que remetem a produção historiográfica.

Neste sentido, percebe-se uma preocupação do documento em entender aspectos da própria ciência da História, demonstrando um avanço teórico considerável que possivelmente influenciou a produção de documentos curriculares e materiais didáticos em todo o país. No entanto, apesar destes avanços na concepção do conteúdo histórico, Sanches (2015) demonstrou que os métodos de ensino foram “importados” de teorias de outras áreas do conhecimento. Estes métodos utilizados nos processos de aprendizagem histórica estão, portanto, situados fora da Ciência da História, limitando o processo de aprendizagem histórica a própria atividade de aprender, ou seja, ensinar e aprender História significou desenvolver capacidades e habilidades para que os alunos aprendam por si mesmos buscando soluções gerais para questões específicas e assim aplicar nas situações concretas.

Portanto, os processos de reflexão didática da própria Ciência da História não foram considerados nesta construção didática da disciplina escolar da História. Esse pode ser um dos fatores que afastaram tanto a História dos professores e a História dos historiadores. Neste sentido, o PCN História reivindica uma preocupação em “capacitar” o aluno a observar e identificar as diferenças sociais e culturais, no entanto, não orienta o processo de interpretação das mudanças e permanências históricas, ou seja, a atribuição de sentido ao processo temporal.

A categoria do “como” se deve ensinar surge como uma possibilidade de análise curricular e, neste caso dos PCN's, é possível concluir que um dos pressupostos metodológicos da Didática da História, para os anos iniciais foi fundamentado pelas teorias da psicologia da aprendizagem e

teorias pedagógicas. Neste sentido, a construção do conhecimento histórico em sala de aula deve ser orientada por métodos não históricos.

Em última instância, ao investigar a finalidade da aprendizagem histórica apresentada pelo documento em questão, é possível observar como meta a formação de cidadão crítico, consciente, reflexivo, tolerante, participativo, ético e livre. Estes objetivos não estão articulados ao processo de aprendizagem da História, mas tem como finalidade alcançar as metas gerais de aprendizagem da Educação Básica. Em outras palavras, a finalidade de aprender História não advém de uma reflexão didática própria da História, mas busca atender a um projeto político nacional.

Neste sentido, Abud (2012) afirma que desde a década de 1970 os currículos indicam a formação crítica dos sujeitos como sendo a principal finalidade da aprendizagem histórica. No entanto, para a autora, apesar da História

[...] ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma “informação concreta” (Abud, 2012, p. 558).

Pode-se inferir, a partir das análises realizadas, que no PCN História foi desconsiderado o fato de que o método de ensino da História “[...] pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar” (Schmidt, 2006, p. 4107).

A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história nos anos iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 07).

Assim se define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 (Brasil, 2017), ou seja, o documento assume na Introdução que deve ser assegurado aos alunos o direito a aprendizagem. Por certo todo ato educativo busca em sua essência a aprendizagem do sujeito e, a escola por sua vez, assume o protagonismo nesta tarefa. Reside nesta questão algo que é fundamental, que é a relação ensino/aprendizagem e esta, por sua vez, tem na escola um lugar privilegiado considerando que envolve os diversos sujeitos do universo escolar: professores e alunos.

Desta forma, ao pensar este movimento, se faz oportuno considerar os sujeitos num determinado espaço, com suas práticas, com quem se relacionam e, por sua vez, possuem um discurso, uma ideia sobre as suas ações e suas condições. Tendo o ambiente escolar como recorte, nos reportamos a um sujeito escolarizado ou com uma preocupação voltada à escolarização que, muitas vezes, é associada a uma ideia de linearidade, de progresso, visto que a vida estudantil pressupõe uma institucionalização da trajetória escolar.

Em outras palavras, a discussão que envolve o espaço e os sujeitos escolares, por vezes, é pensada de forma unicamente institucionalizada, onde se presume que a vida no interior na escola é dada, escalonada, obedece a regras que podem determinar ou mesmo dar uma organicidade dentro da dinâmica escolar. No entanto, sabemos que não é desta forma que a relação ensino/aprendizagem acontece, pois consideramos que todos os sujeitos carregam para este processo a sua relação com o conhecimento e a sua experiência de vida.

No que diz respeito a ideia sobre o aluno, trazemos aqui as reflexões de Sacristán, quando afirma que: *“El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica”* (Sacristán, 2003, p. 13).

Continua o autor:

El alumno como el niño, el menor o la infancia, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos. Son elaboración es atribuidas a los sujetos que pensamos tienen alguna de esas condiciones (Sacristán, 2003, p. 15).

Percebemos que esta construção destacada por Sacristán (2003) do “ser aluno”, por vezes, é enfatizada em ambiente escolar, o aluno é um sujeito construído a partir do que a própria escola estabeleceu previamente. A escola é institucionalmente quem estabelece as regras, as normas, frente ao sujeito que nela se insere e é nesta relação, com expectativas já determinadas que o jovem ou a criança passa a conviver.

Um dos discursos que é possível reconhecer atualmente advoga que existem algumas condições para se obter sucesso e a escola inserida neste contexto, é apontada como uma forma, uma estratégia de sucesso, ou seja, a escola é vista no discurso, como uma alternativa para a obtenção do sucesso e, é claro, que o sujeito aluno ao se integrar neste ambiente, acaba, por assim dizer, fazendo parte deste discurso.

Todo esse debate revela que a escola, a relação que nela se estabelece é permeada por várias ideias, concepções e, entre elas, está a forma pela qual os documentos oficiais assumem a relação entre o que é ensinar, o que é aprender e por que aprender. Considerando esta reflexão nos reportamos à citação da BNCC que destaca que o documento é “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07), assim sendo há uma defesa em torno da aprendizagem, mas qual seria?

O discurso presente nas reformas curriculares brasileiras, em especial na BNCC, assumiu a defesa das competências:

A BNCC centraliza toda sua estruturação curricular em competências, que devem ser abordadas transversalmente em todas as disciplinas, focadas em diversos aspectos da vivência social, cultural e política das crianças e jovens, como desenvolvimento da sensibilidade, valorização e utilização de conhecimentos científicos, expressão através de diferentes linguagens, utilização de tecnologias digitais, valorização da diversidade, autocuidado, capacidade de argumentação, entre outras. Entendemos que, ao nortear o currículo por esta via, a BNCC centra sua proposta formativa em atividades operatórias, ou seja, numa instrumentalização dos conhecimentos com a finalidade de apropriar-se de determinadas operações úteis para a

vida em sociedade (Souza, 2018, p. 33).

Como destaca Souza (2018), a instrumentalização dos conhecimentos é assumida pela BNCC e, tal escolha, se estende a toda a educação básica, incluindo o ensino da História para os anos iniciais.

De forma particular, o documento voltado ao ensino de História para os anos iniciais, contempla a construção do sujeito, destacando o que o documento designa de existência de um “Eu” e de um “Outro”.

Analisando o documento, pode-se verificar na estrutura de sua organização uma distinção entre “unidades temática”, “objetos do conhecimento” e “habilidades”. As unidades temáticas são formadas por macro recortes não necessariamente temporárias, mas também espaciais e culturais, os objetos de conhecimento seriam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e as habilidades seriam um misto de objetivos da aprendizagem com os métodos de ensino.

Ao explicitar as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; o documento argumenta acerca da necessidade de a criança desenvolver a percepção de si e do outro, “[...] identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem” (Brasil, 2017, p. 403). O texto segue construindo uma defesa que considera a relação da criança nesta fase da escolarização com o meio que circula, enfatizando por diversas vezes que o ponto de partida é a relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, numa perspectiva de ampliação que considera também o ambiente, o espaço.

Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida (Brasil, 2017, p. 404).

O movimento que se destaca no documento está pautado na ideia de linearidade, de progressão, ou seja, considera que a criança dos anos iniciais principia sua aprendizagem com unidades temáticas que abordem aspectos próximos temporal e geograficamente de sua vida e, aos poucos, esta abordagem vai se ampliando à medida que avança na escolarização. O texto não aponta referencial teórico que sustente ou ampare esta reflexão, o que nos permite refletir que esta organicidade curricular se aproxima das proposições do currículo organizado por círculos concêntricos que marcou os encaminhamentos do chamado Estudos Sociais².

Assim deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Esta fragmentação, na visão de Fonseca (1993), tratava a família, o bairro, o município como se não fossem espaços e dimensões constitutivas da mesma realidade, reforçando a ideia de divisão, de espaços estanques [...] (Urban, 2013, p. 141).

O documento da BNCC – História Anos Iniciais aponta ainda para uma organização em

² Segundo a Lei nº 5692/71 (Brasil, 1971a) e o Parecer nº 853/71 (Brasil, 1971b), os Estudos Sociais assumiram entre outros objetivos “[...] o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (Brasil, 1971b, s./p) e a proposta metodológica levava em conta a necessidade de relacionar os conteúdos aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno.

temáticas vislumbrando um trabalho com diferentes graus de complexidade, mas afirma “[...] o objetivo primordial é o reconhecimento do ‘Eu’, do ‘Outro’ e do ‘Nós’” (Brasil, 2017, p. 404), ainda esclarece que:

No 3º e 4º ano contemplam-se 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. [...] Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização (Brasil, 2017, p. 404).

Nesta direção, o documento é revelador de uma forma de organização, associado a uma concepção de aprendizagem que considera que a criança aprende do ‘mais perto para o mais distante’, dissociando da concepção de que as crianças se relacionam com a História das mais diversas formas e revelam, seja em ambiente de escolarização ou fora da escola, a sua explicação sobre a história, objetos antigos, documentos, entre outras fontes que sejam sugeridas às crianças.

Ao retomarmos as análises realizadas por Sanches (2015) podemos inferir que os objetos de conhecimento apontados pela BNCC – História são os conteúdos históricos que deveriam ser ensinados nos anos iniciais. Nestes conteúdos encontramos uma ideia de progressão temporal e geográfica já superada pela ciência da História e seus campos de pesquisa sobre aprendizagem histórica.

Nota-se a mesma ideia de progresso presente nas unidades temáticas. O documento traz na primeira unidade temática denominada “Meu mundo e meu lugar no mundo” (Brasil, 2017, p. 40). “As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)” seguindo com “As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade” e, por fim, “A escola e a diversidade do grupo social envolvido”.

Neste pequeno recorte fica evidente que as escolhas dos conteúdos não são definidas a partir da ciência de referência História, mas de uma ideia ou concepção de criança advinda da psicologia em que o aluno primeiro precisa entender suas fases da vida, para então estudar as organizações familiares e por fim, a escola e sua diversidade social.

Desta forma o documento de 2017, demonstra um retrocesso em relação ao PCN História (1997) ao se distanciar da ciência da história na escolha e definição de conteúdos. Esta concepção de didática para o ensino de História desconsidera a necessidade de se historicizar o objeto de conhecimento. Centra-se o estudo no sujeito, na família e na escola do sujeito, como se a própria ideia de criança, família e escola não fosse histórica. Assume-se que os conceitos sempre existiram e apenas devem ser identificados e comparados mediante a experiência imediata do aprendiz.

Para compreender a forma (Sanches, 2015) como os conteúdos deveriam ser ensinados, analisamos as habilidades propostas pela BNCC. Na página 408 do documento fica evidente esta preocupação metodológica de identificação das mudanças históricas na habilidade “Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar” (Brasil, 2017).

Considerando que aprender história não é decorar nomes ou datas, faz-se necessário pensar para além, ou seja, é imperativo considerar que as crianças pensam historicamente e estabelecem relações com o mundo, com o que a escola propicia. Nesta esteira, aprender História é mais do que “identificar” algo relacionado a um fato ou contexto e a habilidade de “identificar” predomina no

documento em análise do 1º ao 5º ano, a saber:

Identificar semelhanças e diferenças entre os jogos e brincadeira atuais e de outras épocas e lugares (1º ano) (Brasil, 2017, p. 407).

Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades (2º ano) (Brasil, 2017, p. 409).

Identificar as diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos (3º ano) (Brasil, 2017, p. 411).

Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial (4º ano) (Brasil, 2017, p. 413).

Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado (5º ano) (Brasil, 2017, p. 415).

Estes são alguns entre vários encaminhamentos registrados no documento que apontam para a necessidade de a criança ‘identificar’ algo relacionado aos objetos de conhecimento que são apontados para os anos iniciais, no entanto, aprender História é interpretar fontes históricas, é contar, é narrar a História e, pesquisas como a de Oliveira (2013) evidenciam justamente esta relação das crianças com a História, que ultrapassa a ideia de ‘identificar’.

Segundo Schmidt,

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas (Schmidt, 2006, p. 211)

Esta “pedagogização” apresentada por Schmidt (2006) provocou uma organização didático-pedagógicas dos conteúdos históricos sem antes considerar uma análise epistemológica detalhada dos mesmos. Assim, ao desconsiderar o conteúdo como objetos da ciência de referência, a ser ensinado, seus procedimentos metodológicos foram gradativamente fundamentados nas teorias do conhecimento, na psicologia do desenvolvimento e na taxionomia dos objetivos.

O texto da BNCC – História Anos Iniciais referenda a concepção de que aprender História é reproduzir a História numa perspectiva que começa no ‘Eu’ e vai ampliando geográfica e historicamente.

A proposta para os anos iniciais retoma alguns dos conteúdos já trabalhados em escolas e presentes em muitos livros didáticos para esse nível: a vida em família, história da família, medição do tempo, processos migratórios e formação histórica do Brasil. Surgem outros que não se explicita minimamente como podem ser trabalhados nesse nível: a noção de Estado e o papel das tecnologias e sua relação com a exclusão social. Em todos os casos se poderia dizer que não basta arrolar um conjunto bastante vago de objetos de conhecimento e algumas habilidades que não contribuem efetivamente para apoiar o professor no desenvolvimento destas propostas (Catelli Júnior, 2019, p. 189).

Oliveira (2013) destaca por meio de sua pesquisa que crianças se relacionam com a História,

constroem explicações e hipóteses sobre fontes históricas quando confrontadas por experiências que, no caso apontado pela pesquisadora, foram desenvolvidas em espaço escolar. Afirma Oliveira:

É possível apontar que crianças, [...] demonstram ideias sobre a experiência humana no tempo, reconhecendo que a passagem do tempo incide em mudanças, isso pôde ser percebido ao se referirem as mudanças em sua vida, na de familiares - sabem que os pais já foram criança, jovem, se tornaram adultos, estendendo-se à outros casos. Foi possível perceber que diferem entre o que acreditam “realmente ter acontecido” e o que é “fantasia”, demonstrando interesse por histórias “verdadeiras” sobre o passado, principalmente quando envolvem “outras crianças”, e são capazes de pensar o passado buscando aspectos que caracterizam sua alteridade temporal, **imaginando historicamente como poderia ter sido determinada situação no passado** (Oliveira, 2013, p. 191-192 – grifo nosso).

As reflexões sugeridas por Oliveira (2013) contribuem sobremaneira na direção de que as crianças no início da escolarização aprendem História quando, entre outros aspectos, as ações pedagógicas sugerem, interpelam a imaginação histórica por meio do trabalho com fontes históricas. A argumentação das crianças é expressa considerando a sua relação com determinada fonte e a forma pela qual as mesmas são trabalhadas, como ficou evidente na pesquisa desenvolvida por Oliveira em que crianças visitaram um museu³.

Considerações Finais

Pensar o ensino de História para os anos iniciais é um debate em pleno movimento, justamente pelo fato de que primeiramente assumimos que crianças aprendem História. Considerando esta afirmação, faz-se necessário refletir sobre o que envolve este processo, neste caso, por meio de documentos como o PCN História ou a própria BNCC História que, por certo desencadeia muitas outras reflexões de igual importância ou relevância, entre elas, significado da teoria da História na constituição da Didática da História esta entendida como uma didática específica (aqui no caso a História) que precisa ter como referência a ciência da História.

Em ambos os documentos analisados, a concepção didática para o ensino de História nos Anos Iniciais fragmenta o processo de aprendizagem histórica deslocando o método e a função da aprendizagem histórica da ciência de referência. No caso da BNCC, notamos um agravamento da fragmentação com a definição dos conteúdos pela proposta dos círculos concêntricos, ou seja, retornamos a proposta anterior a publicação dos PCN's na década de 1990.

Em relação ao método de ensino, a BNCC evidencia a consolidação das competências e habilidades, no processo de ensino, deslocando a aprendizagem para o desenvolvimento de competências:

A BNCC indica que as condições pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição dos conhecimentos, habilidades atitudes e valores) e, sobretudo, do que

³ Na pesquisa mencionada, as crianças visitaram o Museu Alfredo Andersen. Para saber mais, ver a pesquisa de Oliveira (2013) indicada nas referências.

devem “saber fazer” (considerando as mobilizações 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 as competências oferece referências para o fortalecimento das ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Esta concepção já anunciada na publicação dos PCN’s confirma a tendência neoliberal dos documentos que orientam a formação do aluno. Ou seja, a função do ensino aprendizagem de História é anunciado com a perspectiva de formação do sujeito autônomo e crítico, mas ao analisar a orientação geral do documento fica evidente a formação para o mercado de trabalho.

Nesta lógica, parece-nos que visão dos mundos do trabalho e da educação passam a serem reduzidas à empregabilidade, e o papel da educação visto como meio de desenvolver competências e habilidades que respondam de modo obrigatório as necessidades do mercado financeiro, portanto, formando e moldando profissionais que respondam as necessidades neoliberais (Lima; Castellain, 2018, p. 4).

Seria oportuno, se não necessário, a teoria da História assumir um papel de ancorar a forma de pensar e produzir a História que, por sua vez vai se desdobrar na forma de aprender e ensinar História.

Rüsen (2001) baseia a relevância da teoria da História no próprio entendimento dos estudos da História; quando afirma que a Didática da História tem uma preocupação com a análise e a investigação sobre o significado da própria História, tal tarefa traz consigo a necessidade de contemplar as reflexões acerca da teoria e seus desdobramentos na tarefa de ensinar e aprender História.

Os contributos de Rüsen (2001, 2007) para as reflexões de caráter epistemológico sobre a forma de aprender e ensinar a História têm permitido localizar a Didática da História dentro de um corpo teórico que tem, entre os objetivos, o desenvolvimento de uma consciência histórica, que por sua vez é identificada como preocupação central das pesquisas situadas no campo da Educação Histórica, que advogam favoravelmente a aprendizagem histórica identificada com a ciência de referência e que “aprender história é ler o mundo historicamente” (Lee, 2006) e tal proposta alcança a todos os sujeitos, sejam crianças, jovens e adultos.

Referências

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, v. 5 n. 10, p. 555–565, 2012. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p555>

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º ciclos. História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental (História). Brasília: MEC/SEB, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia>

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm

BRASIL. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf

CATELLI JÚNIOR, Roberto. *BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo*. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 181-194.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIMA, Diego Oliveira de; CASTELLAIN, Mirian. A hegemonia das políticas neoliberais: aprendizagem baseada em competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: Democracias, Desigualdades e Lutas Sociais. 3. 2018, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. *Educar em Revista. Edição Especial*, p. 131-150, 2006. <https://www.scielo.br/j/er/a/DPFPv67KqKrWcc8nXWLBftM/?format=pdf&lang=pt>

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Transversos*. n. 16, p. 1-23, 2019. <https://doi.org/10.12957/transversos.2019.44739>

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro. *Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

SACRISTÁN, Gimeno. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003.

SANCHES, Tiago Costa. *Percursos da didática da história para os anos iniciais no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SOUZA, Eder Cristiano de. O professor como intelectual da práxis: desafios aos docentes frente à pedagogia das competências. *Revista Temas & Matizes*, v. 12, n. 22, p. 24-35, 2018. <https://doi.org/10.48075/rtm.v12i22.20075>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6., 2006, Uberlândia. *Anais... Uberlândia: UFU, 2006. p.4100-4109. www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm*.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, v. 3, n. 2, p.60-76, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, v. 14, n. 1, p. 203-213, 2009. <https://doi.org/10.5216/hr.v14i1.8176>

URBAN, Ana Claudia. Manuais de Didática de Estudos Sociais como fontes para o código disciplinar da Didática da História. In: GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; VALLS, Rafael. *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 139-161.

ANA CLAUDIA URBAN

Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; professora, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

TIAGO COSTA SANCHES

Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná; professor, Universidade da Integração Latino Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1 – Concepção e desenho da pesquisa; definição da metodologia; análise e interpretação dos dados; escolha do recorte teórico em articulação com a análise dos documentos; elaboração do texto final.

Autor 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não se aplica.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram analisados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

URBAN, Ana Claudia; SANCHES, Tiago Costa. A base nacional comum curricular: um olhar para o ensino de história nos anos iniciais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e91090, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91090>

O presente artigo foi revisado por Anne Carolina Festucci. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 10/05/2023

Aprovado: 03/06/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

