

Ensino de História e dispositivos legais: reflexões sobre impactos na organização didático-pedagógica

Teaching of History and Legal Framework: Reflections on Impacts on Didactic-Pedagogical Organization

 Carlos Augusto Lima Ferreira

<https://orcid.org/0000-0002-9177-9763>

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

 Celeste Maria Pacheco de Andrade

<https://orcid.org/0000-0002-7308-8782>

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo: O artigo trata do ensino de História no contexto da redemocratização do Brasil a partir da década de 1980, destacando avanços e desafios e a importância de superar resistências institucionais para promover uma educação mais plural. Considera que a redemocratização incentivou uma abordagem crítica e reflexiva, a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade cultural. O objeto de análise são os dispositivos legais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se do princípio de que os PCN representaram uma proposta ambiciosa durante a redemocratização, buscando uma abordagem flexível e integrada ao enfatizaram a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade. Na sua implementação, muitos foram os desafios devido a resistências estruturais e a falta de políticas educacionais incisivas. As DCN de História, marco significativo no ensino de História, ao proporcionar uma diversidade de visões, reflexão crítica e integração de diferentes linguagens no ensino na perspectiva de formação de cidadãos críticos e conscientes. A BNCC representa um esforço para padronizar o ensino no Brasil, visando a equidade. No entanto, a complexidade do país demanda uma perspectiva sensível à diversidade. Por isso enfrenta críticas por estar centrada na avaliação de resultados e pelo risco de simplificação excessiva da realidade. A conexão entre BNCC, currículo de História e formação de professores apresenta desafios e requer constante reflexão crítica, investimentos na formação de educadores e revisão das políticas educacionais fundamentais para um ensino de História inovador. Em suma, o artigo destaca o ensino de História no contexto da redemocratização, ressaltando avanços, desafios e a importância de políticas educacionais sensíveis à diversidade para promover uma educação inclusiva e crítica no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História, Redemocratização no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Abstract: This article addresses the teaching of History in the context of Brazil's redemocratization from the 1980s onwards, highlighting advancements, challenges, and the significance of overcoming institutional resistance to promote a more diverse education. It argues that redemocratization encouraged a critical and reflective approach, interdisciplinary methods, and the appreciation of cultural diversity. The focus of the analysis Legal Framework is on the National



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Curriculum Parameters (PCN), the National Curriculum Guidelines (DCN), and the Common National Curriculum Base (BNCC). It posits that the PCN represented an ambitious proposal during redemocratization, aiming for a flexible and integrated approach by emphasizing interdisciplinary methods and valuing diversity. During implementation, numerous challenges arose due to structural resistance and the absence of assertive educational policies. The History DCN, a significant milestone in history education, fosters diverse perspectives, critical reflection, and the integration of different languages in teaching with the goal of shaping critical and conscious citizens. The BNCC represents an effort to standardize education in Brazil, aiming for equity. However, the country's complexity requires a sensitivity to diversity, leading to criticism for its focus on result assessment and the risk of oversimplifying reality. The connection between the BNCC, history curriculum, and teacher training poses challenges and necessitates constant critical reflection, investments in educator training, and a revision of fundamental educational policies for innovative history teaching. In conclusion, the article underscores the teaching of History in the redemocratization context, emphasizing progress, challenges, and the importance of diversity-sensitive educational policies to promote inclusive and critical education in Brazil.

Keywords: Teaching of History, Democratization in Brazil, National Curriculum Parameters (PCN), National Curriculum Guidelines (DCN), National Common Curricular Base (BNCC).

Introdução

O presente artigo explora a trajetória do ensino de História no Brasil, com ênfase na educação básica especialmente no contexto da redemocratização a partir da década de 1980, desencadeada pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esse período representou uma fase crucial na transformação do cenário educacional, buscando superar resquícios autoritários e construir uma sociedade mais plural e democrática. Ao examinar a consolidação do ensino de História nesse contexto, emergem nuances marcadas por avanços significativos e desafios persistentes que moldaram a forma como a disciplina é tratada na educação básica.

Um avanço foi a busca por uma perspectiva crítica e reflexiva no ensino de História. A redemocratização estimulou a revisão de conteúdos, promovendo uma leitura mais plural e questionadora dos eventos históricos. A introdução da interdisciplinaridade também representou uma mudança significativa, conectando a História a disciplinas como Sociologia e Geografia para oferecer uma visão mais integrada dos processos históricos.

Contudo, apesar desses avanços, barreiras práticas e resistências institucionais limitaram a plena implementação dessas propostas, revelando a complexidade da transição. A valorização da diversidade cultural e étnica¹ influenciou positivamente o ensino de História, reconhecendo as contribuições de diferentes grupos sociais para a construção da nação, mas desafios como a escassez de materiais didáticos adequados persistem.

A redemocratização também trouxe a necessidade de revisão dos métodos de avaliação, buscando formas mais condizentes com uma pedagogia capaz de valorizar a compreensão crítica. Contudo, a transição para práticas avaliativas mais alinhadas com uma perspectiva crítica enfrentou obstáculos, revelando resistência ao abandonar métodos tradicionais de avaliação dos conteúdos apreendidos. Nesse cenário, as propostas de Demerval Saviani (2008), como a

¹ A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB) por meio do art. 26-A que estabelece "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" e a Lei nº 11.645/08 incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

pedagogia histórico-crítica, assumem um papel relevante ao destacar a importância da luta pedagógica para promover interesses historicamente subalternos.

A descentralização do controle curricular, embora promissora em princípio, resultou em disparidades na qualidade do ensino de História. A autonomia conferida às escolas e professores, sem diretrizes claras e a falta de apoio estrutural, evidenciou a necessidade de equilibrar a liberdade curricular com padrões mínimos de excelência.

Diante dos avanços e desafios apresentados pela consolidação do ensino de História na esteira da redemocratização, é fundamental refletir sobre o papel das propostas educacionais dos anos 1980. Em um contexto atual marcado por debates polarizados e propostas que questionam princípios democráticos, a análise cuidadosa dessas experiências pode oferecer perspectivas valiosas.

Assim, o artigo explora, nas seções subsequentes, o papel dos dispositivos legais² Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de História no contexto da redemocratização. Além disso, examina criticamente a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo de História e os desafios inerentes à formação de professores. Ao fazê-lo, pretende-se lançar luz sobre as complexas interações entre políticas educacionais e práticas pedagógicas, identificando caminhos para fortalecer um ensino de História verdadeiramente democrático, inclusivo e alinhado com as demandas do século XXI.

Ensino de História na esteira da redemocratização: entre avanços e desafios

A redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, trouxe consigo transformações profundas no cenário educacional, buscando superar os resquícios autoritários do período militar e promover uma educação mais plural e democrática. Contudo, ao analisarmos a consolidação do ensino de História nesse contexto, percebemos uma complexa teia de avanços e desafios que moldaram a forma como a disciplina é tratada nas escolas.

Na busca por um ensino de História crítico e reflexivo, a redemocratização estimulou a revisão dos conteúdos, promovendo uma leitura mais plural e questionadora dos processos históricos. O incentivo à análise de diferentes perspectivas e à compreensão das diversas vozes que compõem a história nacional foram passos importantes na formação de uma consciência histórica mais abrangente.

A introdução da interdisciplinaridade também representou uma mudança significativa no ensino de História. A ideia de conectar a História a outras disciplinas, como Sociologia e Geografia, buscava oferecer aos estudantes uma visão mais completa e integrada dos processos históricos e sociais. No entanto, a efetiva implementação dessa proposta esbarrou em barreiras práticas e resistências institucionais, muitas vezes limitando a integração entre as disciplinas.

Todavia, entendemos ser significativo para a formação cidadã, não apenas o domínio do conhecimento específico, mas também a valorização dos diálogos interdisciplinares com áreas anteriormente consideradas desnecessárias ou menos relevantes tais como filosofia, sociologia e geografia. Como destacado por Sena Júnior (2000), essa nova perspectiva contribuiu de maneira fundamental para o reconhecimento dos professores de História engajados em pesquisas no

² Os dispositivos legais que desempenham e desempenham um papel fundamental no campo do ensino de História, constam de diretrizes, normas e orientações essenciais para a organização e desenvolvimento dos currículos escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de História, estabelecem os fundamentos teórico-metodológicos e conteudísticos que norteiam a prática pedagógica dos educadores e o processo de aprendizagem dos estudantes. Esses dispositivos, fundamentados pelos princípios da equidade e da inclusão educacional, incentivam a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que representam a diversidade étnica, cultural, social e de gênero da sociedade brasileira, objetivando que todos os estudantes se sintam representados e valorizados.

campo do Ensino de História, frequentemente subestimado por alguns historiadores como uma área de menor importância.

A valorização da diversidade cultural e étnica resultante da redemocratização influenciou positivamente o ensino de História, impulsionando o reconhecimento das contribuições de diferentes grupos sociais para a construção da nação. No entanto, persistiram desafios, como a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência a uma abordagem mais inclusiva em alguns ambientes educacionais.

Ou seja, apesar da constatação de persistirem os desafios, na condição de pesquisadores da área do ensino de história, cada vez mais abordamos a necessidade de transformações no sistema educacional para que a escola desempenhe um papel mais efetivo na promoção de uma identidade pluricultural³. Na busca incessante por uma sociedade democrática, na qual as diferenças raciais e culturais deveriam ser instrumentos facilitadores da formação de uma nova identidade nacional, baseada no pluralismo, o ensino em todos os níveis, poderá contribuir para uma educação inclusiva, diversa, plural e cidadã, capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel como sujeitos históricos e agentes de transformação social. (FERNANDES, 2005).

Por outro lado, a volta ao estado democrático de direito do país, em termos de educação, implicou na necessidade de revisão dos métodos de avaliação, buscando formas mais condizentes com uma pedagogia que valoriza a compreensão crítica e não apenas a memorização de fatos, no caso específico do ensino de História. No entanto, a transição para novas práticas avaliativas enfrentou obstáculos e resistências a abandonar métodos tradicionais de mensuração do conhecimento. Nesse sentido, visando compreender o universo dessas contradições, merece destaque os estudos de Dermeval Saviani na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Para Saviani (2008) a proposta pedagógica, ao se alinhar aos interesses populares, enfrenta a oposição dos interesses predominantes até então. Nesse sentido, é imperativo travar uma batalha no âmbito pedagógico para promover os interesses que historicamente estiveram em segundo plano. Essa luta não se inicia com um consenso, mas, ao contrário, parte do dissenso. O consenso é concebido como um objetivo a ser alcançado no ponto final do percurso. No entanto, para atingir esse consenso desejado, é essencial, por meio da prática social, realizar transformações nas relações de produção que atualmente impedem a edificação de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Em síntese, a proposta pedagógica não se contenta com a mera aceitação, mas busca ativamente, através da prática social, modificar as estruturas existentes para viabilizar a construção de uma sociedade mais justa.

A descentralização do controle curricular também foi um aspecto importante no período pós-redemocratização. Entretanto, a autonomia conferida às escolas e professores(as), embora promissora em princípio, frequentemente resultou em disparidades na qualidade do ensino de História, evidenciando a necessidade de diretrizes claras e apoio estrutural para garantir padrões mínimos de excelência. Portanto, as alterações nas estruturas organizacionais não são necessariamente a condição indispensável para aprimorar a qualidade escolar, nem constituem o ponto crucial das reformas educacionais. Abordar a descentralização não implica

³ Identidade pluricultural refere-se à compreensão e vivência de uma identidade que incorpora múltiplas culturas. Em contextos pluriculturais, as pessoas podem ter experiências de vida, influências e raízes em mais de uma cultura. Isso pode ser resultado de migração, casamentos interculturais, exposição a diferentes tradições e práticas culturais ao longo da vida, entre outros fatores. A identidade pluricultural promove a aceitação e a valorização das diferentes culturas que contribuem para a formação de uma pessoa. a identidade pluricultural pode ser fluida e dinâmica, evoluindo ao longo do tempo à medida que a pessoa continua a interagir e se envolver com diversas culturas. A valorização da diversidade e a capacidade de se adaptar a diferentes contextos culturais são aspectos centrais da identidade pluricultural.

automaticamente inovação, e as transformações na organização não devem receber mais ênfase do que as modificações nas práticas curriculares.

A consolidação do ensino de História na esteira da redemocratização reflete um processo multifacetado. Por um lado, estão os avanços na promoção de uma abordagem crítica e integrada da disciplina; por outro, os desafios persistentes, como a resistência a mudanças e a falta de recursos. Essa transição requer uma permanente e constante, vigilância considerando a complexidade inerente à construção de um ensino de História verdadeiramente democrático⁴ inclusivo e alinhado com as demandas do século XXI.

No contexto do ensino da história, emerge uma questão relevante: poderíamos buscar inspiração nas propostas educacionais dos anos oitenta? Este questionamento assume destaque, especialmente diante do atual e limitado debate que permeia as questões educacionais. Grupos que defendem uma escola desprovida de influências políticas, conhecidos como "Escola Sem Partido", influenciam nesse cenário. Considerar a possibilidade de dialogar com ideias e abordagens do passado, como as propostas dos anos oitenta, revela-se importante para enriquecer o ensino da história. Num momento em que o diálogo educacional é prejudicado por agendas políticas conservadoras e reacionárias, além de políticas governamentais que não atendem às necessidades da educação, buscar inspiração em modelos educacionais anteriores pode proporcionar novas perspectivas e abordagens.

Dessa forma, a investigação daquilo que foi proposto e debatido nos anos oitenta no campo do ensino da história emerge como uma perspectiva enriquecedora. Tal abordagem permite não apenas revisitar conceitos e metodologias que foram debatidos e consolidados nesse período, mas também oferece a oportunidade de questionar e contrastar tais ideias com os desafios contemporâneos.

É imperativo transcender as polarizações presentes no atual diálogo educacional, marcado por dicotomias simplistas, e buscar subsídios em experiências e teorias que permeiam discussões mais abrangentes no passado. Ao fazê-lo, abre-se a possibilidade de conceber estratégias pedagógicas alinhadas com uma visão plural e abrangente da educação, capaz de promover o pensamento crítico e a compreensão contextualizada dos eventos históricos.

No contexto do chamado movimento *Escola Sem Partido*, observamos uma iniciativa que buscou prevenir a alegada doutrinação política e ideológica nas instituições educacionais, promovendo a neutralidade política e a imparcialidade dos educadores durante as aulas. No entanto, é importante destacar que as interpretações e as consequências desse movimento podem apresentar variações significativas. Algumas das principais preocupações levantadas por seus defensores incluem a alegação de que certos professores estariam promovendo ideias políticas específicas em detrimento da diversidade de opiniões e da liberdade de pensamento dos estudantes. Todavia, o cerne desse movimento está na busca de uma abordagem que limita a liberdade acadêmica e restringe a discussão aberta de ideias na educação. Na realidade temos que superar essa perspectiva e focar na ideia de educar para uma sociedade democrática, portanto, plural, e o compromisso com uma educação que amplie a compreensão do mundo, envolvendo o debate e a participação de diversos grupos sociais. Nessa perspectiva, é fundamental compreender como nos diz Maria Victoria de Mesquita Benevides, que:

⁴ O ensino de História verdadeiramente democrático é aquele que busca promover uma compreensão abrangente e inclusiva do passado, valorizando diversas perspectivas e vozes. Em um contexto democrático, o ensino de História deve estimular o pensamento crítico, a análise reflexiva e o respeito à diversidade. Isso implica apresentar diferentes pontos de vista, examinar eventos sob várias óticas e reconhecer as complexidades inerentes a qualquer período histórico. Isso envolve a análise crítica de eventos que moldaram a sociedade, reconhecendo tanto as conquistas quanto as injustiças, e promovendo uma consciência histórica que contribua para uma sociedade mais justa e igualitária. Em última análise, o ensino de História verdadeiramente democrático busca formar cidadãos informados, críticos e comprometidos com a construção de um futuro baseado na compreensão e na tolerância.

A educação para a democracia difere, também, da simples instrução cívica, que consiste, por exemplo, no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente. Em decorrência, a EPD nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de qualquer ideologia, mesmo que esta apareça sob os tons de uma ideologia redentora e nacional. (BENEVIDES, 1996, p. 227-228).

Na contramão da educação democrática vem ganhando espaço, ultimamente, o movimento liberal e ultraconservador que se desenvolve com o respaldo de uma parceria entre empresários do setor educacional e segmentos mais conservadores da sociedade e de alas da política partidária da extrema direita. Esse cenário está gerando uma intensa disputa em torno das ideias fundamentais sobre educação. Trata-se de um movimento político que advoga pela preservação das instituições sociais tradicionais, como a família e a religião, entre outros elementos, com o propósito de assegurar a continuidade e estabilidade dessas instituições, fundamentando-se em princípios considerados de ordem e moral. Assim, compreender profundamente o ativismo neoconservador bolsonarista é essencial para entender a sociedade existente e as políticas desenvolvidas no contexto social, bem como para compreender os interesses do Estado. (PORTO; MUTIM, 2020).

Portanto, não percamos de vista que estamos diante de ataques cada vez mais constantes ao ensino de História, em particular, e a educação com um todo, a perda progressiva de concepções educacionais que visam formar cidadãos para uma sociedade democrática e plural. Estamos assistindo a ascensão de uma visão mais conservadora de educação, que reafirma valores apreendidos no ambiente familiar ou nos grupos de pertencimento, em detrimento de uma perspectiva mais ampla, plural, participativa e comprometida com a promoção dos direitos humanos. É como os autores de “Brasil Vivo” nos lembram, a história é imprevisível, marcada por avanços e recuos, e, mais do que isso, é construída também com resistência (CALDEIRA, 2020).

O Papel dos PCN no Contexto da Redemocratização do Brasil

A redemocratização do Brasil, caracterizada pela superação do regime de exceção que perdurou de 1964 a 1985, representou um marco histórico crucial para o país. Esse processo culminou na promulgação da Constituição de 1988, que não apenas restabeleceu os fundamentos democráticos, mas também inaugurou uma era repleta de desafios e expectativas em diversas esferas da sociedade, notadamente no campo da educação.

Nesse contexto emblemático, despontaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final dos anos noventa, apresentando-se como uma proposta educacional visionária e ambiciosa. Essa iniciativa visava estabelecer diretrizes fundamentais para a estruturação de currículos escolares que não apenas refletissem, mas também promovessem ativamente os valores democráticos e a rica diversidade cultural brasileira. Assim, os PCN emergiram como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, por meio da promoção da pluralidade, do respeito às diferenças e do fomento à cidadania nas instituições de ensino. Magalhães nos informa que:

Em meados da década de 1990, este movimento de reformulação curricular trilhou um novo rumo. Pela primeira vez após a ditadura, a União tomou para si a responsabilidade de rever os currículos existentes, estabelecendo parâmetros básicos. As propostas então desenvolvidas sofreram inúmeras críticas, sendo algumas rejeitadas pelos docentes, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. (MAGALHÃES, 2006, p. 51).

Os PCN, elaborados a partir do final da década de 1990, representaram um esforço para superar as práticas educacionais autoritárias e uniformizadas que caracterizaram o período

anterior. A proposta visava reorientar o ensino em direção a uma abordagem mais flexível, centrada no desenvolvimento integral do aluno e na promoção da cidadania crítica.

Uma das contribuições mais significativas dos PCN foi a ênfase na interdisciplinaridade. Reconhecendo a complexidade dos problemas contemporâneos, os PCN propuseram uma integração mais estreita entre as disciplinas da área de Ciências Humanas, buscando romper com uma visão fragmentada do conhecimento. No entanto, a implementação efetiva dessa perspectiva enfrentou desafios, muitas vezes devido à resistência estrutural nas práticas escolares arraigadas no modelo anterior.

Os PCN também buscaram valorizar a diversidade cultural brasileira, tanto em termos étnicos quanto regionais. A proposta visava superar estereótipos e promover o respeito às diferenças, reconhecendo a pluralidade de identidades e contribuições que compõem o mosaico cultural do país. Contudo, a concretização desse objetivo foi frequentemente prejudicada pela falta de materiais didáticos adequados e pela resistência a mudanças profundas nos currículos estabelecidos.

No entanto, uma crítica significativa aos PCN refere-se à sua dependência da boa vontade e autonomia das escolas e professores para efetivar as mudanças propostas. A ausência de políticas educacionais mais incisivas, acompanhadas de investimentos significativos, limitou a capacidade de transformação dessas diretrizes em práticas pedagógicas efetivas em todo o sistema educacional brasileiro.

Além desses aspectos cabe revisitar as críticas direcionadas aos PCN. Cláudia Valentina Assumpção Galian (2014) revela a preocupação quanto ao potencial dos PCN para incentivar a formação de identidades fortemente influenciadas pela perspectiva neoliberal. Outro aspecto diz respeito ao viés psicologizante presente na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate. A terceira crítica relaciona-se com o excessivo detalhamento das orientações, e, finalmente, a quarta refere-se à insuficiência dos temas transversais no tratamento e promoção da crítica em relação aos debates sobre diversidade e pluralidade cultural.

Quanto à primeira crítica, a análise desenvolvida até o momento não fornece elementos suficientes para fazer afirmações categóricas a esse respeito. No entanto, a centralidade dos PCN como referência para a maioria dos elaboradores de propostas sugere a necessidade de pesquisas nessa direção. Em relação à segunda crítica, observa-se a persistência da ênfase na concepção construtivista, embora o aprofundamento teórico dos textos possa resultar na integração de perspectivas, incluindo enfoques da Sociologia e Filosofia. No que diz respeito ao detalhamento das orientações, que supostamente ultrapassariam o caráter de parâmetros, a influência significativa dos PCN como guia na produção de propostas em 2010, sugere que os elaboradores atribuem significado ao documento. Por fim, em relação à abordagem da diversidade e pluralidade cultural por meio dos Temas Transversais, a centralidade dos PCN na elaboração de propostas curriculares indica que a relativa ausência de discussões sobre essas questões, especialmente a dificuldade de integrá-las na organização por disciplinas, reforça as limitações dos PCN nesse aspecto.

Além disso, a avaliação dos PCN destaca a necessidade de uma revisão constante e adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. O rápido avanço das tecnologias de informação e comunicação, por exemplo, desafia a capacidade dos PCN de manterem-se atualizados e relevantes diante das demandas contemporâneas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como proposta no contexto da redemocratização do Brasil, representaram um esforço importante para redefinir os rumos da educação no país. No entanto, as dificuldades na implementação prática, as resistências institucionais e a necessidade constante de atualização evidenciam a complexidade de promover mudanças profundas em um sistema educacional marcado por desafios históricos e estruturais.

As DCN de História: contribuições na formação docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais de História (2002) representam um marco significativo no panorama educacional brasileiro, fornecendo orientações essenciais para a formação e o

ensino da disciplina. No entanto, ao examinarmos de forma crítica, surgem questionamentos sobre a eficácia e a verdadeira natureza de suas contribuições. Concordamos com Osvaldo Rodrigues Junior e Tânia Braga Garcia (2016) sobre a inter-relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A partir de uma análise crítica, o documento, ao enfatizar a formação do historiador como detentor de competências e habilidades, termina por negligenciar a formação do professor sob uma perspectiva multiculturalista.

O texto impõe a ideia de “domínio das competências” específicas para o ato de ensinar, relegando em segundo plano, a diversidade cultural na formação docente. Da mesma forma, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica seguem na mesma direção, propondo a formação do professor com base nos princípios de competências, habilidades e conhecimentos. Os eixos articuladores são a organização institucional, a avaliação da formação e as diretrizes para a estruturação de uma matriz curricular.

Ambos os documentos buscam uma suposta “instrumentalização” a partir do “domínio cognitivo” da prática docente. No entanto, nesse modelo de formação fundamentado na pedagogia das competências, a perspectiva multicultural é desconsiderada, o que pode limitar a compreensão e atuação do professor diante da diversidade cultural presente no contexto educacional.

Os autores concluem ressaltando a necessidade de uma abordagem mais eficaz na formação do professor, propondo a integração entre teoria e prática com base em um perfil de “saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo”. Essa abordagem reflexiva da docência, segundo Caimi, seria capaz de proporcionar uma formação mais completa e adaptável às demandas da contemporaneidade. (CAIMI, 2016, p. 350-351).

Apesar das alegações que essas diretrizes são um marco significativo ao fornecer orientações essenciais, a retórica que destaca sua importância não consegue disfarçar as lacunas e fragilidades subjacentes. A ideia de estabelecer uma base sólida para a construção do conhecimento histórico frequentemente parece ilusória, dada a persistência das deficiências no sistema educacional. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, em seu artigo sobre prática de ensino de história e formação de professores: reflexões curriculares, destaca:

[...] os discursos presentes nas diretrizes curriculares, que apontam políticas e práticas para a formação de professores/as, ainda permanecem presos a um modelo da disciplina escolar. Em que esta deve cumprir determinados elementos teórico metodológicos, em suas concepções de disciplina, currículo disciplinar e produção do conhecimento histórico. A intenção em fomentar a discussão sobre o que está disposto nos encaminhamentos curriculares, bem como do campo da apropriação dos/as professores/as com práticas que são costumeiras, ou mesmo com outras que articulem diferentes sentidos e significados à disciplina História, faz-se para que se possa refletir e repensar as finalidades que se articulam entre o currículo e a disciplina escolar História, traduzindo discursos, narrativas e propondo outras práticas. Ainda que tenhamos muito caminho a trilhar no que se refere ao currículo e ensino de História, também é necessário algum cuidado com a produção de discursos, com a efetivação de práticas. (ZARBATO, 2017, p. 150).

Por outro lado, uma das alegadas virtudes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de História reside na promoção da diversidade e pluralidade de abordagens. Contudo, ao engajar-se no debate, na busca por respostas e novas perspectivas de conhecimento dentro deste vasto universo de ampliação de temas, problemas e abordagens, é crucial estar ciente de que é impossível para qualquer indivíduo aprender ou ensinar tudo abrangido. O ato de selecionar e eleger torna-se uma necessidade constante. Um currículo de História é, invariavelmente, o resultado de uma cuidadosa seleção cultural⁵.

⁵ A elaboração de um currículo de História é profundamente influenciada pela cultura daqueles que o propõem. As escolhas relativas aos conteúdos e abordagens pedagógicas não apenas refletem decisões conscientes, mas, também, aquelas que são inconscientes por parte dos responsáveis por sua concepção. Tais escolhas desempenham um papel

Lembremos que no contexto do Brasil democrático, durante a primeira década do século XXI, uma variedade significativa de perspectivas para o pensamento e ensino da História se consolidou. A realidade nas escolas brasileiras se caracteriza por sua complexidade, pluralidade e desigualdade. Não existe uma perspectiva única de ensino, nem um corpo exclusivo de conhecimento histórico. As produções historiográficas e educacionais, assim como as publicações sobre o ensino e aprendizagem de História, destacam a diversidade de temas, problemas, abordagens e fontes relevantes para a disciplina. Essa diversidade é resultante do trabalho de diferentes agentes, como professores, historiadores, educadores e produtores de materiais, em diversos espaços educativos. (BITTENCOURT, 2010).

Além disso, a suposta ênfase na reflexão crítica sobre o passado e o presente pode ser questionada diante da prevalência de métodos de ensino que ainda priorizam a mera transmissão de fatos. A retórica sobre o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos frequentemente é negligenciada em favor de abordagens tradicionais e memorização superficial. Na realidade, o que pensamos sobre o passado é de que ele emerge como uma força significativa nos dias atuais, desempenhando um papel crucial. No entanto, sua influência benéfica só se manifesta quando se traduz em legislação, propostas curriculares e programas de formação docente que sejam caracterizados pela responsabilidade ética, honestidade intelectual e compromisso humanitário com a República.

A compreensão dos eventos históricos e sua interconexão com o presente são condições indispensáveis para a orientação adequada. É inegável que o conhecimento dos acontecimentos passados não é inato; sua aquisição depende do envolvimento social e do alinhamento político com grupos e indivíduos que se posicionam sobre esses eventos. Portanto, a compreensão do passado não apenas se configura como uma construção social, mas também se entrelaça com o papel crucial do professor, sua função na sociedade e seu processo de formação (ANGELOTTI E CARMO, 2021, p. 73-74).

Outra contribuição, mas não menos polêmica, é a orientação para a integração de diferentes linguagens e fontes no ensino de História. As DCN incentivam a utilização de recursos variados, como documentos históricos, audiovisuais, literários e tecnológicos. Essa visão diversificada não apenas torna as aulas mais dinâmicas, mas também proporciona aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades múltiplas, como a análise crítica de fontes e a comunicação efetiva de suas interpretações históricas. Segundo Bittencourt

[...] o professor, ao ensinar História, incorpora as noções transmitidas no processo de socialização da criança, no mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, nos diversos ambientes sociais e educativos, etc. A formação do aluno/cidadão se processa ao longo da vida, nos diversos espaços, entre eles a escola. Logo, devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes, suportes de trabalho, também propiciam o acesso de alunos e professores à compreensão desse universo de linguagens. Incorporando diferentes linguagens ao processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos o nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias propostas para o ensino de História, na atualidade, exigem uma permanente atualização, investigação e

crucial na maneira como a história é apresentada e compreendida pelos estudantes, agindo como uma lente através da qual eles interpretam os acontecimentos. Por isso, torna-se fundamental, sempre realizar uma análise crítica da natureza culturalmente determinada do currículo de história reconhecendo a subjetividade intrínseca à construção do conhecimento histórico.

incorporação de diferentes fontes, e respeito às especificidades de cada uma delas. (BITTENCOURT, 2010, p. 10).

A despeito das crescentes discussões e reconhecimento da importância da diversificação de recursos no contexto educacional, é importante abordar a lacuna entre a teoria e a prática que frequentemente se manifesta nas salas de aula. Apesar de destacarmos a relevância da utilização de recursos variados, é inegável que a realidade das práticas pedagógicas muitas vezes reflete uma adesão superficial a esses princípios, com a persistente tendência de recorrer a métodos convencionais e pouco inovadores.

A complexidade desse desafio reside em diversos fatores interligados. Em primeiro lugar, a formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) desempenha um papel fundamental. Muitos(as) professores(as) podem se sentir desconfortáveis ou despreparados para incorporar abordagens inovadoras em suas práticas diárias, seja por falta de exposição a essas metodologias durante a sua formação ou devido à ausência de oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras.

Além disso, a resistência à mudança no ambiente escolar pode ser uma barreira significativa. Estruturas organizacionais rígidas, normas curriculares inflexíveis e uma cultura que valoriza a tradição em detrimento da inovação contribuem para a persistência dos métodos convencionais. A pressão por resultados em avaliações padronizadas também pode incentivar a adoção de práticas mais tradicionais, muitas vezes vistas como mais seguras para alcançar metas preestabelecidas.

Certamente, a infraestrutura das escolas desempenha um papel vital na educação. No entanto, é importante reconhecer que, em um contexto marcado por desafios materiais, as escolas públicas brasileiras são frequentemente reduzidas a essa condição superficial. Essa simplificação ignora a riqueza e complexidade da experiência educacional, que vai muito além das paredes físicas dos estabelecimentos de ensino.

Contudo, nossa intenção não é limitar a compreensão da educação à sua estrutura física. Se assim o fosse, estaríamos ignorando uma multiplicidade de influências que moldam o ambiente escolar. O currículo vivenciado pelos alunos, por exemplo, é resultado de uma complexa interação entre diversos fatores, que vão além das paredes e do mobiliário. As experiências compartilhadas, as interações entre estudantes e educadores, as trocas culturais e as dinâmicas sociais são apenas algumas das influências que permeiam o processo educativo. A escola é uma tapeçaria tecida com uma variedade de fios que vão além do tangível. Esses fios representam as interações dinâmicas entre seus sujeitos, que constroem as experiências culturais que permeiam o ambiente escolar.

Ao reconhecer a escola como um organismo dinâmico, compreendemos que seu verdadeiro potencial vai muito além do que os olhos podem ver. Ela é um espaço de construção de conhecimento, onde as experiências se entrelaçam e se complementam, moldando não apenas o intelecto, mas também as habilidades sociais e emocionais dos alunos. É nesse contexto que se revela a verdadeira riqueza da educação: na diversidade de perspectivas, na troca constante de ideias e na capacidade de adaptação diante das adversidades.

Portanto, não queremos trazer o foco para visões que reduzem a escola à sua suposta condição material. Ao contrário, reconhecemos a sua verdadeira essência como um currículo vivido, moldado por uma infinidade de influências, muito mais do que apenas uma lista de disciplinas e conteúdos a serem estudados. A escola é o resultado de uma interação dinâmica e complexa entre uma variedade de influências que moldam a experiência educacional dos alunos. E cada com potencial para enriquecer a caminhada dos sujeitos pertencentes ao espaço escolar.

O "currículo vivido" representa a experiência real dos alunos e professores nas escolas, destacando que as realidades educacionais não são homogêneas, mas sim diversas e multifacetadas. Essa perspectiva pode evidenciar que as barreiras enfrentadas não se limitam aos recursos materiais ou à formação dos educadores, mas sim, também às próprias estruturas e sistemas educacionais.

Ao modalizar o "currículo vivido", reconhecemos a importância de considerar as diferentes realidades das escolas e comunidades, levando em conta fatores como contextos sociais, econômicos, culturais e históricos. Isso implica em uma abordagem mais sensível e

contextualizada, que reconhece e valoriza a diversidade como um ativo na educação, ao invés de uma barreira a ser superada.

Essa mudança de perspectiva pode abrir espaço para práticas mais inclusivas e empáticas, que promovam o respeito pela diversidade e a valorização das experiências de todos os envolvidos no processo educativo. Ao reconhecer e abraçar a diversidade em todas as suas formas, podemos construir ambientes escolares mais acolhedores, justos e enriquecedores para todos os alunos e profissionais da educação.

Para superar esses obstáculos, é imperativo implementar estratégias abrangentes que abordem não apenas a capacitação dos professores, mas também a reestruturação das políticas educacionais e a criação de ambientes escolares que incentivem a inovação. Isso envolve investir em programas de formação atualizados, promover a flexibilização curricular e proporcionar recursos adequados para criar ambientes de aprendizagem estimulantes e adaptados às demandas da sociedade contemporânea. Somente assim poderemos efetivamente traduzir os princípios teóricos da diversificação de recursos em práticas pedagógicas mais dinâmicas e que efetivamente contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem.

As DCN de História também destacam a importância da interdisciplinaridade. Reconhecendo que a compreensão do passado não se limita a uma única disciplina, as diretrizes encorajam a integração de conhecimentos de áreas como Geografia, Sociologia e Literatura. Essa abordagem interdisciplinar enriquece o processo de aprendizagem, permitindo uma compreensão mais holística das sociedades e dos processos históricos. A esse respeito, Circe Bittencourt destaca a importância da interdisciplinaridade e da compreensão abrangente do mundo, considerando as interações entre a vida social e a natureza física e biológica. No entanto, adverte sobre a necessidade de preservar um conhecimento escolar aprofundado, evitando abordagens superficiais ao lidar com temas interdisciplinares. Ela enfatiza que cada disciplina contribui de maneira específica, demandando dos educadores uma ampliação do conhecimento em suas áreas específicas e, simultaneamente, a promoção de uma abordagem metodológica conjunta (BITTENCOURT, 2004).

Essa tarefa complexa requer um comprometimento tanto individual quanto coletivo por parte dos diversos agentes educativos envolvidos. O docente, nesse contexto, enfrenta o desafio de aprofundar seu domínio nas disciplinas específicas, ao passo que promove uma integração eficaz entre elas. O trabalho colaborativo entre educadores, por sua vez, torna-se essencial para alcançar um enfoque interdisciplinar consistente e enriquecedor, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e abrangente para os alunos.

Ao abordar a formação de professores, as DCN de História são valorizadas por impactarem positivamente a qualidade do ensino. No entanto, a realidade é que a constante atualização e aprimoramento profissional muitas vezes são dificultados por condições precárias de trabalho e falta de recursos, minando as aspirações de educadores mais qualificados e engajados.

A importância da disciplina História na estrutura curricular da Educação Básica é vital, pois, como um domínio de conhecimento e prática social, ela incorpora elementos de movimento, contradição e um processo contínuo de (re)construção. A História se revela como um campo dinâmico, permeado por lutas, que desenha uma partitura única. O currículo de História é, simultaneamente, um processo em desenvolvimento e um produto moldado por concepções, visões, interpretações e escolhas feitas por indivíduos ou grupos em contextos específicos, em determinados lugares, tempos e circunstâncias.

Dessa forma, os conteúdos, temas e desafios relacionados ao ensino de História — sejam eles definidos por formuladores de políticas públicas, pesquisadores, autores de materiais didáticos ou pela construção diária dos professores em sala de aula — não são meros dados neutros. Pelo contrário, eles refletem opções, evidenciam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, revelando, em última análise, complexas relações de poder. O currículo de História, assim entendido, transcende a mera transmissão de fatos passados, tornando-se um palco onde se desenrolam os dramas e as tramas que moldam a compreensão da sociedade e do mundo ao longo do tempo.

Em resumo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de História podem ser consideradas como um esforço teórico. Mas, ao confrontá-las com a prática educacional, revelam-se como um

conjunto de intenções nobres frequentemente desviadas e negligenciadas. A retórica positiva não deve obscurecer a necessidade urgente de reavaliação e aprimoramento dessas diretrizes para verdadeiramente impactar positivamente a formação histórica dos estudantes brasileiros.

A BNCC, o currículo de história e o contexto da formação

A Base Nacional Comum Curricular (2017) representa um esforço significativo para padronizar o ensino no Brasil, proporcionando um guia para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. No entanto, ao observar o contexto da formação em História, surgem desafios complexos que exigem reflexão crítica e atenção especial.

O primeiro desafio está relacionado à própria concepção da BNCC, que busca estabelecer uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades, visando a equidade no ensino. Contudo, ao tentar abranger uma diversidade cultural, social e regional tão vasta como a brasileira, corre-se o risco de simplificar demais a realidade, negligenciando as peculiaridades de diferentes contextos.

Ao buscar estabelecer uma base de conhecimentos, competências e habilidades comuns para todos os estudantes brasileiros, fica claro que se trata de uma proposta que é ambiciosa e, ao mesmo tempo, complexa, em um país com vasta diversidade cultural, social e regional, como o nosso. Ao tentar abranger essa diversidade na BNCC, houve a simplificação dessa realidade, o que tem, ao nosso olhar, a negligência das peculiaridades destes diferentes contextos. Por outro lado, a homogeneização excessiva do currículo pode não apenas comprometer a qualidade do ensino, mas também desconsiderar a riqueza das experiências locais e culturais que poderiam enriquecer o processo educacional.

Além disso, o debate sobre a BNCC deveria considerar a participação ativa de diferentes atores, como professores, comunidades locais, especialistas em educação e outros. A construção da BNCC não pode ser um processo centralizado, mas sim um diálogo que envolva múltiplos pontos de vista e experiências. Isso contribuiria para a elaboração de uma base comum mais robusta e sensível às diversidades presentes no país. Nesse sentido, é aclaradora o que nos informa Erasto Fortes Mendonça. Para ele:

[...] foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação. Nesse sentido, o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país. Talvez não tenha sido por outra razão que o documento encaminhado ao CNE pelo MEC não contemple nem sequer uma vez a expressão “gestão democrática”, recuperada duas vezes no parecer que aprovou a BNCC naquele colegiado. Certamente por isso o referido parecer não foi aprovado por unanimidade, merecendo três votos contrários com respectivas declarações de voto, num deles, dentre outras razões por entender que a BNCC aprovada por maioria “afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas”. (MENDONÇA, 2018, p. 35-36).

Ao contrário da perspectiva participativa aludida acima, a BNCC emerge como um documento normativo concentrado na avaliação dos resultados de aprendizagem, representando a consagração de um modelo curricular fundamentado na responsabilização, meritocracia e metas educacionais. Apesar de adotar uma retórica pedagógica ostensivamente progressista, seu propósito fundamental é ampliar o controle do Estado sobre o currículo ativo na sala de aula. Portanto, embora contenha discursos elucidativos sobre os princípios do ensino, seu núcleo essencial reside na seleção e organização de conteúdos estruturados em objetivos codificados.

Esses objetivos são utilizados para formular questões padronizadas em Bancos de Testes/Questões, empregados em avaliações de larga escala para verificar metas de

aprendizagem predefinidas (daí a inclusão dos códigos alfanuméricos, também presentes nos livros do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD). Essa estrutura curricular visa uma reformulação do processo de ensino-aprendizagem, adotando o paradigma do ensino estruturado. Nesse modelo, o professor segue objetivos preestabelecidos pelo currículo (com alguma "liberdade" eventual) em uma sequência de conteúdos predeterminados. Além disso, ele dispõe de recursos e materiais didáticos preconcebidos, destinados a garantir sequências didáticas para o desenvolvimento dos conteúdos a serem aprendidos e, por fim, avaliados por instâncias externas. (FERREIRA et al, 2020, p. 20-21)

No campo específico da História, o enfoque da BNCC deve ser sensível à pluralidade de vozes e perspectivas. A complexidade do passado brasileiro, marcado por diversidade étnica, cultural e socioeconômica, demanda uma análise crítica e uma compreensão ampla dos eventos históricos. O desafio, então, é conciliar a necessidade de uma base comum com a valorização das particularidades regionais, evitando assim uma visão homogeneizante e simplificadora da história nacional.

Outro ponto crítico reside na formação dos professores para lidar com essa proposta curricular. A implementação efetiva da BNCC depende, em grande parte, da capacitação dos docentes para compreenderem e adaptarem os conteúdos de acordo com as especificidades de suas realidades locais. No entanto, a formação muitas vezes se depara com carências estruturais, falta de recursos e uma sobrecarga de responsabilidades que sempre recaem sobre os docentes quase sempre desvalorizados na sua vida profissional.

Entendemos que para reverter a situação atual, é fundamental assegurar um financiamento adequado para a Educação Básica, visando uma distribuição mais justa de recursos para concretizar o direito à educação e atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Isso implica na universalização da Educação Básica obrigatória, expansão do ensino em tempo integral, criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), valorização dos profissionais da educação e implementação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica com abordagem diagnóstica e formativa.

A valorização do professor, com planos de carreira e salários condizentes, e uma formação alinhada com a visão desejada para a sociedade, destaca-se como ponto crucial. Isso se justifica, uma vez que são os profissionais da educação que desempenham papel fundamental na condução dos processos curriculares, sendo peças-chave para promover as mudanças necessárias. Investir na valorização desses profissionais torna-se, portanto, imprescindível.

Portanto, somente uma definição clara do papel do Sistema Nacional de Educação, com a União coordenando políticas em colaboração com os entes federados, possibilitará a implementação de ações integradas e coerentes, contribuindo para uma educação verdadeiramente emancipadora.

Além desses aspectos é fato que a relação entre a BNCC, o currículo de História e o contexto da formação enfrenta desafios de dimensões consideráveis. É fundamental instigar uma reflexão contínua sobre a tão propalada eficácia da BNCC na promoção de uma educação de qualidade, sensível às particularidades brasileiras, e capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de sua história e do seu papel na sociedade. Superar esses desafios não se restringe apenas a uma revisão constante das políticas educacionais, mas também demanda investimentos substanciais na formação continuada dos educadores e na estruturação adequada das escolas.

A esse respeito, as pesquisadoras Jaqueline Boeno D'Ávila e Michelle Fernandes Lima (2020) analisaram as versões preliminares e finais da Base Nacional, coletando e organizando informações sobre os principais atores públicos e privados envolvidos na elaboração do dispositivo legal. Os dados foram obtidos nos sites do Movimento Todos pela Base, Todos pela Educação e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As autoras evidenciam a clara influência de agentes privados no processo de elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto da política educacional contemporânea. Desde os estágios iniciais até a produção do documento, empresas, fundações e institutos, como Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outros, desempenharam um papel destacado.

A pesquisa revela que os intelectuais orgânicos do capital tiveram uma influência significativa, incorporando interesses empresariais ao conteúdo da BNCC. A sobreposição de interesses de mercado sobre os interesses dos trabalhadores é evidente, tornando os agentes privados hegemônicos na formulação do currículo nacional. O texto destaca que a política curricular foi palco de disputas entre diferentes agentes, indicando um processo menos democrático do que anunciado pelo MEC. A resistência de sindicatos brasileiros, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), destaca a oposição à homogeneização do currículo nacional. Conclui-se que o principal limite da BNCC reside nas influências dos agentes públicos e privados, alinhando-se a um projeto societário contrário aos interesses da classe trabalhadora. (D'ÁVILA & LIMA, 2020, p. 70)

No que se refere ao currículo de História, é essencial ressaltar a importância de uma análise crítica e reflexiva. A história não se resume a uma narrativa estática, mas constitui um processo dinâmico e interpretativo. O desafio reside em articular essa compreensão mais abrangente da disciplina com as diretrizes da BNCC, evitando simplificações excessivas ou imposições de uma única perspectiva.

A formação de educadores emerge como um ponto crucial nesse cenário. Por isso é essencial capacitar os professores para lidar com a complexidade da BNCC e no caso do currículo de História é essencial para assegurar uma perspectiva crítica em sala de aula. No entanto, a realidade mostra que muitos educadores enfrentam obstáculos, como a falta de recursos, acesso limitado à formação continuada e condições de trabalho desafiadoras.

Além disso, a interconexão entre BNCC, currículo de História e formação de professores não pode ser dissociada de uma reflexão sobre as políticas educacionais e os investimentos no setor. A implementação bem-sucedida dessas diretrizes requer um compromisso efetivo do Estado, tanto em termos financeiros quanto em políticas que fomentem a valorização e a formação constante dos educadores.

Portanto, é imprescindível reconhecer os desafios inerentes a essa complexa conexão entre BNCC, currículo de História e formação de professores. A busca por soluções exige uma postura colaborativa entre gestores, educadores, acadêmicos e demais agentes envolvidos no processo educacional. Somente assim será possível construir uma base sólida para o desenvolvimento de uma educação que respeite a diversidade e estimule o pensamento crítico, preparando os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Considerações finais

O percurso do ensino de História no Brasil, particularmente durante o período de redemocratização a partir da década de 1980, revela uma complexa teia de avanços e desafios que moldaram a maneira como a disciplina foi e é tratada nas escolas. Neste artigo, exploramos conquistas marcantes, como a busca por uma abordagem crítica e reflexiva, a introdução da interdisciplinaridade e a valorização da diversidade cultural e étnica. No entanto, não podemos ignorar as barreiras e as resistências institucionais que limitaram a plena implementação dessas propostas.

A redemocratização estimulou uma revisão significativa dos métodos de ensino, buscando uma pedagogia que valoriza a compreensão crítica em detrimento da mera memorização de fatos. Nesse contexto, as propostas de Demerval Saviani, como a pedagogia histórico-crítica, emergem como relevantes ao destacar a importância da luta pedagógica para promover interesses historicamente subalternos. A descentralização do controle curricular, embora promissora em princípio, resultou em disparidades na qualidade do ensino de História, evidenciando a necessidade de equilibrar a liberdade curricular com padrões mínimos de excelência.

Ao abordar criticamente o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de História na esteira da redemocratização, percebemos

esforços ambiciosos para redefinir a educação no país. Os PCN buscaram uma abordagem flexível, centrada no desenvolvimento integral do aluno, enquanto as DCN enfatizaram a promoção da diversidade, da pluralidade de abordagens e da reflexão crítica sobre o passado e o presente.

No entanto, essas propostas enfrentaram desafios na sua implementação, revelando a necessidade de políticas educacionais mais incisivas e investimentos substanciais. A relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo de História e o contexto da formação apresenta desafios complexos, como a busca por uma base comum que não simplifique excessivamente a realidade diversa do Brasil. Além disso, a formação de professores(as) é crucial para lidar com as demandas da BNCC e do currículo de História, mas muitos educadores enfrentam obstáculos estruturais.

Diante desses desafios, é fundamental refletir sobre as propostas educacionais dos anos 1980 em um contexto contemporâneo marcado por debates polarizados e ameaças aos princípios democráticos. As experiências passadas oferecem perspectivas valiosas para fortalecer um ensino de História verdadeiramente democrático, inclusivo e alinhado com as demandas do século XXI. A resistência à perda progressiva de concepções educacionais que visam formar cidadãos para uma sociedade democrática e plural exige uma postura de resistência e luta contra retrocessos.

Em última análise, a construção de uma educação de qualidade no Brasil requer um esforço conjunto de gestores, educadores, acadêmicos e demais agentes envolvidos no processo educacional. Somente através de uma abordagem colaborativa, fundamentada em políticas educacionais eficazes e investimentos substanciais, será possível superar os desafios inerentes a essa complexa conexão entre BNCC, currículo de História e formação de professores(as). A história, marcada por avanços e recuos, será construída também com resistências, e cabe a nós, como agentes do ensino, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de sua história.

Referências

ANGELOTTI, M. A., & CARMO, L. C. do. Currículo, temas e abordagens: a form(a)ção do professor de História no Brasil. In: *História & Ensino*, 27(1), 53–76. Jun-Jul. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n1p53>. Acesso em 28/12/2023.

CAIMI, Flávia Eloisa A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: *Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 2016. p. 350-351

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 28/12/2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 28/12/2023.

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CES 13, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf> Acesso em 28/12/2023.

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 28/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação (mec.gov.br) Acesso em 28/12/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em 28/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. In: *Lua Nova: Revista De Cultura E Política*, (38), 223-237. 1996. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>. Acesso em: 04/01/2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.) *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. O lugar do ensino de história no Brasil da redemocratização. *História & Ensino*, 26(2), 29–50. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p29>. Acesso em: 22/12/2023

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes Públicos e Privados no Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular. In: *Educação em Debate*. Fortaleza, ano 42, nº 82 - maio/ago. 2020. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54649/1/2020_art_jbdavilamflima.pdf. Acesso em 28/12/2023

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: *Cadernos CEDES*, 25(67), 378–388. 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009>. Acesso em: 22/11/2023.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

FONSECA, Selva Guimarães A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>. Acesso em: 29/12/2023

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. In: *Cadernos De Pesquisa*, 44(153), 648–669. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Acesso em 28/12/2023

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: *Tempo*, 11(21), 49–64. 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200005>. Acesso em: 21/12/2023

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*. Recife: ANPAE, 2018.

PORTO, Patrícia Rosas.; MUTIM, Avelar. Políticas conservadoras na Educação Básica: a regulamentação do Plano Pedagógico Individual da Educação Domiciliar, as implicações para a Base Nacional Comum Curricular e a sociedade brasileira. In: *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15358.086. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15358>. Acesso em: 04/01/2024.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo; BRAGA, Tânia M. F. Garcia. Diálogos com os professores: contribuições dos manuais de didática da história para as práticas de ensino. In: *Fronteiras: Revista de História*. 18(31), p. 339-356. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588266486019>. Acesso em 28/12/2023.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENA JÚNIOR, Carlos Z. F. de. Ensino de história e perspectivas historiográficas para a sala de aula. In.: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 4. Anais. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 69-76.

SOARES, L. de V., Colares, M. L. I. S., & LOMBARDI, J. C. Resistir e avançar na educação pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: *Revista Tempos E Espaços em Educação*, 15(34), 2022. Disponível em <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17109>. Acesso em: 21/12/2023.

ZARBATO. Jaqueline Aparecida Martins. Prática de Ensino de História e Formação de Professores: reflexões curriculares In: *Revista TEL*, Irati, v. 8, n.2, p. 139-153, jul./dez, 2017.

Notas de autoria

Carlos Augusto Lima Ferreira é Doutor em Educação pela Universidad Autonoma de Barcelona, professor pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana, coordenador do Programa de Pós-graduação em História, UEFS. caugusto@uefs.br.

Celeste Maria Pacheco de Andrade é Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora titular da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, coordenadora do Programa de Pós-graduação em História, UNEB. candrade@uneb.br.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de. Ensino de História e dispositivos legais: reflexões sobre impactos na organização didático-pedagógica. *Sæculum – Revista de História*, v. 29, n. 50, p. 118-135 2024.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 05/01/2024.

Modificações solicitadas em 14/05/2024

Aprovado em 20/05/2024