



PRÁTICAS DOCENTES E A BNCC DE HISTÓRIA: AINDA PODEMOS PENSAR EM AUTONOMIA?

Arnaldo Pinto Junior

Universidade Estadual de Campinas

apjfe@unicamp.br

Felipe Dias de Oliveira Silva

Universidade Estadual de Campinas

felipediastrabalho@gmail.com

Introdução

Neste texto, intencionamos apresentar alguns apontamentos advindos de reflexões ligadas ao campo do currículo e do ensino de História nos últimos anos. Em grande medida, nossa aproximação ao objeto em questão se deu em virtude das disputas ocorridas em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História na década anterior. Nessa circunstância, historiadores/as e professores/as da referida disciplina mobilizaram-se e assumiram lugares nos debates públicos posicionando-se em relação aos conhecimentos que deveriam ser ou não considerados essenciais à formação do/a estudante brasileiro/a na educação básica.

Com a intenção de contribuir no referido debate, a diretoria da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) aprovou em Assembleia Geral realizada durante o XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – evento organizado no formato remoto e ocorrido no mês de novembro de 2020 – a criação de uma comissão responsável pelo estudo e problematização da BNCC de História, considerando seus impactos na produção de saberes históricos escolares em território nacional. Denominada *Por outra BNCC*, a comissão foi formada por profissionais da educação básica e superior de diferentes regiões do país, tomando a prescrição em questão como pano de fundo sobre juventudes e direitos à aprendizagem, significados do ensino e aprendizagem em História na escola, experiências docentes, perspectivas decoloniais para a história ensinada e embates ligados à construção do documento curricular. Entre esses debates, destacamos a produção do webinar *A BNCC de História: entre prescrições e práticas* – cujas



gravações das mesas encontram-se disponíveis no canal do *YouTube* da ABEH¹ – e do livro *A BNCC de História: entre prescrições e práticas* (Pinto Jr; Silva; Cunha, 2022), disponibilizado gratuitamente em versão eletrônica no *site* da referida associação².

Voices de pesquisadores/as e professores/as com distintas abordagens teórico-metodológicas e vinculações institucionais alertaram sobre consequências negativas do documento curricular na aprendizagem em História. Nessa perspectiva, Maria Lima (2022) aponta a presença de concepções educacionais neotecnicistas no significativo “atitude historiadora”, fixando sentidos relacionados a expectativas de organismos empresariais em concernentes à educação. Anderson Ferrari (2022), por sua vez, destaca a ausência de abordagens de gênero nas habilidades do componente curricular de História, reforçando identidades tradicionais enquanto suprime o reconhecimento de outros modos de ser.

Explorar as possibilidades de produzir saberes históricos escolares orientados por horizontes de expectativas democráticas, plurais e emancipatórias envolve compreender os meandros por meio dos quais um documento curricular de abrangência nacional atravessa os sistemas de educação em nosso território, adequando-se e modificando seus modos de organização. Analisar as especificidades dos sistemas de educação propicia tomar o currículo enquanto *práxis* social subordinada tanto a dinâmicas previamente existentes quanto a interesses de indivíduos e grupos inseridos nas instituições.

O conhecimento histórico selecionado e disposto na BNCC em “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” não atinge as salas de aula apenas *in natura*. Indiscutivelmente os/as professores/as conseguem acessar e ler o documento, formulando seus próprios juízos e estabelecendo balizas mediadas por suas práticas. Todavia, a prescrição modela e modula também o ordenamento das etapas de ensino, a gestão dos sistemas em estados e municípios, produção de materiais didáticos, cursos de formação e mecanismos de avaliação em larga escala dos resultados.

Refletir, portanto, acerca das possibilidades de autonomia docente quando inseridas em uma rede de contingências demanda um duplo movimento. O primeiro diz

¹ WEBINÁRIO A BNCC DE HISTÓRIA: entre prescrições e práticas. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLPi0pHwNxUWS9WEuCxgCrKBjRirWrROg0>. Acesso em: 21 ago. 2023.

² ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. **Publicações da ABEH**. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=437. Acesso em: 21 ago. 2023.



respeito ao dimensionamento do lugar da BNCC de História enquanto determinante e determinada por outras instituições, discursos conectados à educação. Em seguida, tecemos um olhar investigativo sobre o trabalho educativo em si, suas dinâmicas e categorias. Abordamos tais elementos nas duas seções seguintes deste texto, respectivamente. Não procuramos esgotá-los, pois concomitantemente ao espaço restrito da publicação nossas concepções teórico-metodológicas não permitem conceber os objetos em questão de maneira estática ou alheia às transformações e dinâmicas socioculturais. Em seguida, nas considerações finais denotamos eventuais alternativas à autoridade da prescrição à luz do conceito de padrões históricos de refração (Goodson, 2012).

Pensar currículo é, antes de tudo, levar em conta os contextos nos quais seus significados são produzidos, cotidianamente, pelas experiências e expectativas de indivíduos e grupos. Podemos traçar um paralelo entre a prerrogativa em tela e a escrita de Walter Benjamin (2019, p. 759) sobre teoria do conhecimento em seu trabalho das passagens, quando discorre “o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo”. Nos acontecimentos de cada sala de aula, os currículos se corporificam e, juntamente de uma miríade de casualidades, tornam-se cognoscíveis como produtos do devir humano.

O currículo como práxis social: dimensionando a BNCC de História

Conforme mencionamos anteriormente, dimensionar o lugar da BNCC de História na prática educativa demanda necessariamente sua localização em um complexo educacional que é histórico. Sendo socialmente construído, os conteúdos e formas do currículo se modificam de acordo com as circunstâncias nas quais estão inseridos. De acordo com Sacristán (2017, p. 21), “conceber o currículo como *práxis* significa que muitos tipos de ação intervêm em sua configuração a partir de condições concretas às quais ele é submetido processualmente”.

Não obstante, permanecem relevantes os esforços em compreender as políticas curriculares que se convertem em documentos curriculares prescritivos. De acordo com Ivor Goodson (2012), o currículo escrito configura-se como um testemunho visível e público de normas e critérios precedentes à sua definição. Ademais, enuncia a lógica



selecionada para legitimar a escolarização; promulga ao mesmo tempo em que justifica intenções de escolarização operacionalizadas posteriormente por instituições educacionais; fornece um roteiro oficial para a estrutura escolar, balizando a distribuição de recursos, meios financeiros, interesses de carreiras e atribuição de status às disciplinas. O autor fornece uma importante heurística para o exame deste objeto ao desenvolver o conceito de currículo como conflito social, superando a dicotomia de sua aceção apenas como fato, ou seja, estabelecimento intelectual e político do passado, ou como prática, priorizando a ação contemporânea deslocada.

George Beauchamp (1975) foi um dos primeiros a considerar no currículo a interação de diferentes sistemas. Sua concepção engloba no conjunto em questão as categorias da administração, conselho, formação e avaliação. Todavia, sua visão tecnicista não o permite extrapolar a prescrição do currículo escrito, tomado como documento oficial pelo qual se estabelecem estratégias para o alcance de metas e objetivos. A lacuna, aqui, é dupla: concomitante à desconsideração das metas e objetivos em um documento curricular como produtos de conflitos entre forças e interesses sociais, a racionalidade técnica não compreende que os componentes do sistema curricular são produtos de seres humanos atuando cotidianamente no interior do sistema educacional com suas próprias perspectivas.

Sacristán (2017), por outro lado, distingue seis momentos no processo de desenvolvimento curricular que ajudam a compreender conexões entre diferentes níveis nos quais a *práxis* curricular se desenvolve *pari passu* às atividades pedagógicas. Sua proposta, contudo, possui maior acurácia quando é examinada uma estrutura de gestão da educação centralizada na qual as margens de autonomia das instâncias mediadoras do documento prescrito são a priori delimitadas. Seus estudos concentram-se no contexto das reformas educacionais espanholas. Visto isso, aproximarmo-nos dos conceitos por ele mobilizados não significa intentar transpô-los à realidade brasileira e suas dinâmicas. Contudo, mobilizar conceitos extraídos de outras circunstâncias sócio-históricas suspendendo os anseios por uma suposta aplicabilidade prática complexifica os modos de olhar e as perguntas passíveis de realização às situações particulares de nosso território. Não descolamos a investigação curricular daqueles procedimentos fundantes da prática histórica. Thompson (2021), discutindo tal atividade, elucida a possibilidade de



aprimoramento de um conceito no interior de um quadro teórico, a partir do estudo de muitos exemplos em sociedades diferentes entre si.

Tomando como um dos fundamentos de nossa discussão as diferenciações elaboradas por Gimeno Sacristán (2017), o currículo prescrito, no qual a BNCC de História está inserida, engloba aspectos que servem como sustentáculo para a organização do sistema curricular e a criação de materiais e controle do sistema educacional.

O currículo apresentado aos professores é formado por diferentes recursos elaborados por diversas instâncias, os quais costumam interpretar e transmitir o significado e conteúdo do currículo prescrito aos professores. No nosso país, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e os materiais provenientes dele têm um papel importante nessa função.

Por sua vez, o currículo modelado pelos/as professores/as considera o/a docente como um/a agente ativo/a e decisivo/a na concretização dos conteúdos e expectativas de aprendizagem. Ao planejar sua prática, o/a professor/a interfere na configuração dos significados das propostas curriculares. É nessa etapa que se encontram os planos de ensino, planos de aula, diários e outros documentos que surgem no dia a dia do/a professor/a.

O currículo em ação manifesta-se como o momento da prática efetiva, orientado não apenas pela prescrição e modelagem, mas também pelos esquemas teóricos e práticos dos/as professores/as. Esses elementos são concretizados nas atividades acadêmicas, sustentam a atividade educacional e refletem o verdadeiro significado das propostas curriculares.

No que lhe diz respeito, o currículo realizado refere-se aos efeitos cognitivos, afetivos, sociais e morais resultantes da prática escolar. Seus resultados podem ser perceptíveis ou permanecer como contingências ocultas, afetando estudantes, professores/as e se estendendo às interações sociais além dos espaços educacionais.

Por fim, a categoria de currículo avaliado é influenciada por diversas pressões externas. No nosso caso, os interesses de entidades empresariais representativas do mercado de trabalho têm um papel preponderante. Na avaliação, destacam-se certos conhecimentos em detrimento de outros. Sua existência impõe critérios de ensino e aprendizagem e reforça significados da prática. Por vezes, a organização das avaliações



em larga escala e os conteúdos nelas cobrados assumem em si mesmos a função de prescrição.

Com base nas disposições anteriores, podemos assumir que a BNCC de História figura como um dos elementos determinantes do trabalho docente. Contudo, outros ordenamentos e regulamentações modificam as finalidades educativas do documento, inclusive em níveis pré-ativos. A organização da educação básica em diferentes níveis e etapas, por exemplo, fornece o enquadramento no qual os conhecimentos prescritos podem ou não serem desenvolvidos em um intervalo de tempo. O mesmo ocorre com os livros didáticos, subsídio preponderante para as aulas nas escolas públicas. Eventualmente, os conhecimentos dispostos em seus capítulos, boxes, seções e atividades definem quantas aulas serão despendidas a cada objeto de conhecimento prescrito.

Currículo e cotidiano escolar: o trabalho educativo e a produção de saberes históricos

No interior do cotidiano escolar se produzem saberes históricos. Nesse processo, o trabalho educativo de professores/as é um elemento preponderante. Considerando o homem como ser social, Lukács elenca o trabalho como categoria fundante desta modalidade de ser que, apesar de possuir bases biológicas inelimináveis, tem em sua atividade social um fundamento de sua autoconstrução. De acordo com o referido autor (2013, p. 44):

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima objeto do trabalho etc.) como orgânica, interrelação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Assim como esta atividade em sentido ontológico, o trabalho educativo é guiado por um propósito estabelecido antes de sua execução. É uma operação consciente que requer um planejamento prévio dos objetivos a serem alcançados. Para nossa análise, consideramos na educação dois tipos de objetivos distintos: primários e secundários. O primário está ligado à atuação do professor/a, que considera várias influências para determinar sua abordagem e alcançar seus objetivos educacionais. Por outro lado, o secundário se refere àqueles que guiam e influenciam o docente. Embora seja difícil



mensurar os resultados práticos das ações educacionais devido às múltiplas causas envolvidas, é possível observar que políticas públicas, gestão escolar, formação de professores/as, avaliações e influências familiares, religiosas e midiáticas modelam as perspectivas sobre o propósito do trabalho educativo.

De acordo com Silva (2020), apesar das diversas influências, a principal finalidade do trabalho educativo é a humanização. Além do desenvolvimento biológico, passamos por um processo de desenvolvimento pessoal, adotando os padrões culturais do nosso tempo. Isso acontece em todos os contextos em que interagimos com a cultura humana. A educação, de forma específica, consiste em transmitir intencionalmente conhecimentos e habilidades essenciais para que os novos membros da sociedade aprendam a se tornar parte dela. É importante destacar que esse processo de humanização não é uma entidade uniforme, mas resulta da ação planejada de grupos sociais que buscam incorporar os recém-chegados às características do próprio grupo, que nas sociedades atuais são conhecidos como estados nacionais.

Dessa forma, pensar a produção de saberes históricos escolares na relação com as categorias formadoras do trabalho educativo envolve reconhecer o docente como sujeito inserido em um contexto histórico no qual encontram-se múltiplas determinações causais do presente na cultura em que atua, considerando a heterogeneidade das atitudes e comportamentos dos envolvidos. Ademais, o processo de disciplinamento e profissionalização ao qual o indivíduo foi submetido impacta sua atuação, sendo impossível separar ainda inseparável sentimentos, vontades e valores do professor/professora em sua prática. A reflexão sobre a visão de mundo que fundamenta sua atividade é influenciada pelo processo de profissionalização e se difere, assim, de posturas meramente espontâneas (Silva, 2020).

Ao refletir sobre a interação de procedimentos históricos acadêmicos e o ambiente escolar, a ação docente reflete a realidade desses últimos espaços e contribui com novas formas e mediações baseadas no contato com a historiografia e seus procedimentos. Além disso, o professor/professora também tem seu trabalho mediado pelas pessoas e influências externas na escola, enquanto também traz novas formas no contato com os estudantes (Silva, 2020). A autonomia é necessária devido à imprevisibilidade da vida cotidiana. Os docentes, mediante sua atividade cotidiana, também se modificam. Nessas



dinâmicas, influenciam e transformam educandos e espaços escolares ora de maneira consciente e sistemática e ora de modo inconsciente.

Por fim, é importante destacar, na relação entre currículo e cotidiano escolar, que o trabalho educativo pode ampliar as perspectivas dos educandos/as, oferecendo uma visão crítica do mundo e meios de transformação, permitindo aos indivíduos o protagonismo na escrita de suas próprias histórias, com relativa autonomia e consciência das mediações envolvidas.

Em diálogo com o pensamento de Ivor Goodson (2012) e seus estudos sobre currículo, é possível matizar o trabalho educativo em História à luz do conceito de padrões históricos de refração. Preliminarmente, o termo alude à linguagem da física. Ele descreve o fenômeno de mudança na direção de propagação de uma onda ao passar de um meio para outro. A título de exemplo, quando a luz ou uma onda encontra a superfície de separação entre dois meios, parte dela é refletida e parte é refratada.

Em analogia, podemos afirmar que, quando a prescrição encontra a sala de aula, parte de suas finalidades é refletida e parte é refratada. Conforme ressaltado por Goodson (2019, p. 79), é importante reconhecer a presença de diversos "pontos de refração" ou interfaces nos meios sociais que as políticas de reestruturação precisam atravessar. Esses pontos incluem sistemas nacionais, regionais e conselhos escolares, bem como escolas específicas, salas de aula e professores. Em síntese, padrões históricos de refração no trabalho educativo dizem respeito à condição de redirecionar tendências, reorganizando-as em contextos e culturas particulares.

No momento em que complexificamos o uso do conceito em tela acrescentando à dinâmica dos espaços escolares as características típicas do trabalho educativo no pano de fundo das múltiplas mediações da *práxis* curricular, a possibilidade de trilhar vias outras de se ensinar História avanta-se com mais força.

Um conhecimento prescrito, ainda que tradicional e eurocêntrico, como a antiguidade clássica, pode adquirir novos caracteres quando é mobilizado para dialogar com questões socialmente vivas no tempo presente e relevantes na vida dos educandos/educandas.

Considerações Finais



Diante de tantas prescrições e contingências, nos perguntamos: ainda há espaço para autonomia no desenvolvimento de práticas docentes?

No decorrer deste texto, exploramos a categoria currículo como uma *práxis* social dinâmica, mutável e concatenada aos interesses de indivíduos e grupos inseridos nos sistemas educacionais e/ou em debates públicos responsáveis por pautar a educação nacional.

Em seu interior, ressaltamos a particularidade do trabalho educativo, bem como algumas de suas categorias formadoras como componentes dotados de transformar as prescrições curriculares em produção de conhecimento. À luz do conceito de padrões históricos de refração, de Goodson (2012), compreendemos no caráter alternativo do trabalho de professores/as de História a potencialidade de aventar outras cronologias, narrativas e problemáticas, mesmo diante de estreitos campos de possibilidades.

A disposição linear dos acontecimentos na BNCC poderia, nesse sentido, ser reorganizada ao inserir recortes temáticos de classe, raça e gênero, buscando enriquecer e aprofundar o ensino da História, tornando-o mais sensível às diferentes perspectivas e experiências das pessoas ao longo do tempo. Isso reconhece que a história não é monolítica, mas sim composta por uma variedade de vozes muitas vezes negligenciadas ou apagadas nos currículos tradicionais. Nesse sentido, ao invés de promover uma narrativa da vitoriosa epopeia burguesa, os saberes históricos abrem-se à promoção da equidade, desconstrução de estereótipos e exercício da diferença.

Para promover práticas de pesquisa, letramento e procedimentos de decodificação de fontes são outras possibilidades de abordagem pedagógica refratária, visando desenvolver procedimentos críticos de leitura do mundo por meio da disciplina em questão. Essa atitude não apenas contribui para a aquisição de conhecimentos históricos, mas também capacita os estudantes a se tornarem pensadores críticos e analíticos, capazes de compreender, questionar e interpretar as informações que os cercam.

O contexto de avanços da extrema-direita nos anos 2010 que pautou as últimas demandas por reformas educacionais pelas elites brasileiras sem dúvidas estreitou os campos de possibilidades nos quais o trabalho educativo em História se realiza. A BNCC, seu processo de elaboração e as modalidades de apropriação do documento pelos sistemas de educação no país referendam esse pensamento. Contudo, enquanto docentes e



estudantes constituírem-se como seres de carne e osso, experiências e expectativas, permanecem abertas, por vezes a duras penas, janelas por meio das quais pode-se vislumbrar e caminhar rumo a horizontes mais justos, democráticos e igualitários. Nisso o ensino de História permanece ocupando um lugar fundamental, na medida em que consideramos o protagonismo da ação dos sujeitos nas práticas educativas.

Referências

- BEAUCHAMP, George. **Curriculum Theory**. Wilmette: The Kagg Press, 1975.
- BENJAMIN, Walter. Teoria do conhecimento, teoria do progresso. In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução: Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019. p. 759-808.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.
- FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. Cap. 3. p. 124-153. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=437. Acesso em: 21 ago. 2023.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. Cap. 4. p. 155-192. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=437. Acesso em: 21 ago. 2023.



SILVA, Felipe Dias de Oliveira. **O professor de História no fio da navalha**: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria e outros ensaios**. Tradução: Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2021.