

História e Modernidade: reflexões sobre as relações entre o ensino de História e a BNCC para o sétimo ano do Ensino Fundamental

History and Modernity: reflections about relationship between the teaching of History and the BNCC for the seventh year of Elementary School

Laudênia Matias Alves de Souza¹

Resumo: Este trabalho se volta às implicações da Modernidade sobre a organização do ensino de História. Deste modo, prioriza uma leitura conceitual acerca de alguns aspectos básicos que envolvem o tema associada às reflexões sobre o processo de sistematização do conhecimento histórico. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é destacada por ser um documento formal e normativo que define e organiza o ensino do nível básico de educação, o que não deixa de estar diretamente ligado ao nível superior e à formação docente. O foco de análise é destinado ao sétimo do ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que é neste momento da educação básica que há a introdução e desenvolvimento de temas concernentes à História Moderna. Busca-se, portanto, a partir deste artigo, incitar a reflexão crítica sobre a prática docente em História e suas relações com dispositivos de organização curricular.

Palavras-chave: História; Modernidade; BNCC.

Abstract: This paper accomplish an analyze about the implications of Modernity in the history teaching. Therefore, this paper prioritize a conceptual reading about a few basic aspects that surround the theme associating to reflections of systematization process in History knowledge. In this sense, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) detaches itself as a formal and normative document, that systematize and organize the teaching of educational basic level, what is, in some level, correlated with college education and teachers development. This analyses focus in the seventh year of elementary school, realizing that in this moment of basic education there is an introduction and development of themes relationated to the Modern History. So, this paper seek to incite a critical reflection about the teaching practice and the affiliations with organizational devices of the school curriculum.

Keywords: History; Modernity; BNCC.

¹ Licenciada e Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora com experiência na Educação Básica (Ensino Fundamental; Médio e Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) da rede pública e produtora de material didático para professores e alunos do Ensino Médio. Pós-graduanda (*Lato Sensu*) em Docência, com ênfase na Educação Básica, pelo Instituto Federal de Minas Gerais.

Procuro palavras para iniciar esse texto e me vejo orbitando em profundas reflexões acerca de diferentes momentos que se impuseram sobre minha prática discente, que é contínua, permanente e inconclusiva, e docente, que é complexa e inconsistentemente incerta. Neste meio tempo, julgo-me por considerar que esta, talvez (e para alguns), não seja a forma mais conveniente e assertiva de começar um texto acadêmico. Ao mesmo tempo, acredito que as considerações que nós, cientistas e educadores, fazemos sobre a educação devem, sem muito esforço, exprimir, o quanto possível for, nossas sensações e anseios sobre como nos sentimos e atuamos em um sistema que é de um lado extremamente organizado e delimitado por níveis, etapas, modalidades, diretrizes e matrizes e, de outro, tão inacessível (em amplos sentidos) e inacabado.

Vejo-me, neste ínterim, tentada a destacar um ponto que é básico, e por isso mesmo fundamental, no desenvolvimento das práticas educativas: a responsabilidade profissional do professor. Claro que, ao falar da responsabilidade docente, embora seja óbvio, parece-me necessário acrescentar, especialmente neste contexto em que nós professores somos alvos de diferentes críticas ideológicas, que o sujeito *professor* não tem controle sobre diferentes fatores que envolvem a educação, em seu sentido mais sistemático e burocrático já que, na prática, observamos que nossa influência sobre aspectos administrativos da escola é bastante reduzida.

Deste modo, ao falar de responsabilidade, pelo menos no sentido que abrange este artigo, volto-me principalmente aos sentidos que envolvem nossa comunicação direta com os alunos e, por isso, a influência que podemos desempenhar sobre eles; nossa capacidade de construir relações dentro da atmosfera da sala de aula; o desenvolvimento de ações através do uso, criação e adaptação de recursos diversos e, claro, o conhecimento sobre o componente que ministrarmos. Neste viés, os cursos de licenciaturas, em suas diferentes estruturas curriculares, devem ser compreendidos apenas como um dos passos e, certamente, um dos primeiros, para o desenvolvimento da carreira docente, do contrário, encerra-se apenas em uma titulação. Como profissionais da educação, é inteiramente necessário que haja empenho no reconhecimento básico do ambiente que integramos e aqui se destacam, além dos sujeitos que participam do processo educativo, o corpo burocrático que direciona e limita este processo.

Daqui, advém a máxima proposta por Paulo Freire: “ensinar exige pesquisa”! O ensino precisa ser movimentado pela busca, pela curiosidade em conhecer, mas também em reconhecer, sob novas perspectivas, aquilo que se considera superado e compreendido. A intervenção que nós, profissionais da educação, empreendemos sobre a sociedade precisa ser resultado da curiosidade e da constatação, do interesse pela produção ética de conhecimento mesmo que isso abale nossas certezas e convicções.

Por isso, comprehendo que a principal relevância deste trabalho, antes de propor definições a respeito da posição que *deve* ser adotada pelo profissional da educação em sentido amplo, e pelo professor de história restritivamente, ou dissecar em adjetivos as proposições da nossa Base Nacional Comum Curricular, é alertar todos aqueles que fazem parte do processo educativo nacional, em suas diferentes instâncias, sobre a necessidade de manter uma postura crítica e reflexiva em relação aos diferentes aparatos que norteiam suas práticas, inclusive sobre aqueles provenientes de sua produção direta.

É neste sentido, que os objetivos primários deste artigo são articulados: incitar reflexões e problematizações docentes mais amplas, através da devida compreensão das estritas relações que se desenvolvem entre ideias e conceitos, como o de Moderno e Modernidade, com os dispositivos que encaminham e delimitam as práticas e processos de ensino e aprendizagem.

Assim, o caminho de escrita aqui desenvolvido pode ser entendido em três momentos básicos que são distintos, mas, imediatamente, articulados: primeiro, destaca-se uma discussão acerca dos sentidos da Modernidade, que pode ser compreendida, no mínimo, em duas instâncias: como temporalidade histórica ou através de um sentido mais subjetivo que se volta às formas como os indivíduos se relacionam com o mundo. Essas incitações, entretanto, apresentam-se delimitadas por reflexões historiográficas que, aqui, realizam-se, basicamente, através de três autores: Reis (2006); Le Goff (1990) e Rodrigues (2003).

Partindo deste ponto, desenvolve-se, em um segundo momento, uma compreensão acerca dos impactos que o projeto moderno de conhecimento, formulado especialmente na Europa, teve, e tem, sobre as propostas educacionais. É nesse ensejo, que se abre espaço para a consideração acerca do ensino de história como caminho de acesso ao terceiro ponto de discussão que se volta à análise mais restrita da BNCC e suas relações com os objetos de conhecimento e habilidades indicadas para os estudos do sétimo ano do Ensino Fundamental, período letivo que tem na Modernidade seu principal arcabouço.

A modernidade: *breve*² panorama conceitual

A Modernidade, em suas facetas conceituais e de periodização, não raro é compreendida a partir do sentido imediato que seu próprio nome sugere: é uma história nova, um novo tempo ou, ainda, uma nova forma de lidar com o tempo e com a História. Para Reis (2006), este novo tempo inovou as percepções em relação à fé religiosa e aos poderes estabelecidos, demonstrando uma “afirmação da especificidade de

² É importante salientar que, neste trabalho, não há a intenção de realizar-se uma densa apuração teórica sobre o problema histórico, e historiográfico, do conceito de Modernidade. Para fazê-lo, certamente, seria necessário lançar mão de um arcabouço interpretativo e reflexivo que não cabe na discussão proposta como centralizadora deste texto.

valores diferenciados nas diversas esferas da vida social” (p.21), o que teria significado uma profunda fragmentação na cultura e consciência ocidentais.

Sugere-se, portanto, que a Modernidade viabilizou e mediou transformações, possivelmente epistemológicas, que providenciaram a adaptação de antigos hábitos, conceitos e estruturas sociais às necessidades emergentes: “Entre os séculos XIII e XVI, na Europa Ocidental, surgiu uma nova consciência do sentido histórico. O conceito de modernidade, com o qual se procura definir esse novo corte na identidade ocidental, revela a nova representação da temporalidade histórica, elaborada por esse novo sujeito histórico” (p. 22).

Contudo, para além das inclinações imediatas que o termo “modernidade” pode indicar, é preciso estarmos permanentemente atentos à própria ideia de “antigo” e “moderno” como algo diretamente vinculado à história do Ocidente, Le Goff (1990) alerta que:

A oposição antigo/moderno desenvolveu-se num contexto equívoco e complexo. Em primeiro lugar, porque cada um dos termos e conceitos correspondentes nem sempre se opuseram um ao outro: 'antigo' pode ser substituído por 'tradicional' e moderno, por 'recente' ou 'novo' e, em seguida, porque qualquer um dos dois pode ser acompanhado de conotações laudatórias, pejorativas ou neutras (p. 167).

Assim, se considerarmos como justo que “a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado”, podemos buscar compreender, ou pelo menos incitar a busca pela compreensão, do que seria trazido por este sentimento de ruptura, e dois pontos fundamentais parecem acumular importantes questões: o racionalismo e a ideia de progresso. Então,

Discorrer sobre uma modernidade implica assumir que as sociedades organizam-se segundo elementos comuns durante um período, e que essa estrutura organizacional destoa de outras elaboradas em momentos históricos diferentes. É, portanto, pensar as sociedades em sua historicidade, mas é também afastar-se da apreensão das diferenças existentes, tanto entre as estruturas sociais, como dentro de uma única estrutura. Mais ainda, é suprimir a capacidade do indivíduo de elaborar e reelaborar a própria estrutura em que está inserido. Da mesma forma, o conceito de modernidade é diretamente associado ao ideal de homem civilizado ocidental, o que faz com que esse conceito esteja relacionado a unidades temporais e espaciais específicas (RODRIGUES, 2003, p. 373)³

É dentro desta especificidade que se insere nossa discussão. As mudanças decorrentes desta nova temporalidade se relacionam em causa e efeito. No século XVIII, a Europa se concentrou no pensamento filosófico universal, buscando formular direitos e sentidos que viabilizassem uma finalidade moral para a humanidade. Então, a fragmentação da identidade ocidental de que falávamos, reforçada pela contradição do

³ O artigo em questão compõe o livro *Modernidade e a ideia de História* (2003) referenciado ao final.
Revista Vernáculo n.º 50 – segundo semestre/2022

homem moderno, começa a ser superada na medida em que a história da humanidade passa a buscar, novamente, um prisma de universalidade, não mais baseado em Deus ou na religião, mas sob o princípio da Razão (REIS, 2006, p.29).

Dialogando com diferentes perspectivas da Filosofia da História, Reis introduz, a partir de Hegel e Habermas, o conceito de subjetividade dentro da Modernidade caracterizado, neste ponto, pelo seu sentido mais óbvio: a relação do sujeito consigo mesmo. É neste caminho que intervêm o que seriam os quatro princípios que marcaram os tempos modernos: individualismo; direito à crítica; autonomia da ação e a filosofia idealista:

A cultura moderna se assenta na liberdade e na reflexão da subjetividade, que deve agir de acordo com a Razão, que, se ousar saber, saberá o que deve moralmente fazer. O que os homens devem fazer é a Razão que lhes responde e não a transcendência. O sujeito adentra em si mesmo, para se apreender do mundo especulativo, seguindo Descartes e Kant (p. 32).

Deste modo, a Modernidade, entendida como um período histórico ou como um modo de ser e pensar o *mundo*, é consensualmente explicada através de eventos específicos, que explanariam seu espírito: Reformas; Renascença; Iluminismo o que nos coloca diante de uma importante questão: a condição do historiador/homem moderno. Enquanto

os historiadores da Antiguidade pensavam fazer a história da humanidade. Os historiadores cristãos, os historiadores do Renascimento e do Iluminismo (não obstante reconhecessem a diversidade dos "costumes") pensavam estar fazendo a história do homem. Os historiadores modernos observam que a história é a ciência da evolução das sociedades humanas. Mas a evolução das ciências levou a pôr-se o problema de saber se não poderia existir uma história diferente daquela do homem (LE GOFF, 1990, p15).

O conceito de modernidade, estando absolutamente intrincado com o ideal de homem civilizado formulado pelo Ocidente, sustenta-se pelas ideias de razão, progresso e humanidade desenvolvidas pelas concepções iluministas (RODRIGUES, 2003, p. 379). Neste sentido, a busca pela científicidade da história, aprofundada no século XIX, intentou romper com qualquer perspectiva metafísica, o que levou à necessidade prática de organizar os eventos históricos em uma narrativa. Aqui, perspectivas evolucionistas, que apresentam o Estado como o principal personagem de uma história que é, por natureza, política e que visa, deste modo, formular a consciência de uma época são fundamentais para alimentar

O olhar científico do século XIX [que] significou a radicalização da confiança no projeto moderno. As filosofias da história perderam seu caráter metafísico para se tornar a própria lógica, “científica”, da dinâmica histórica real. E por isso continuam valendo como nunca! Elas se tornaram a “verdade” dos eventos. Com o seu apoio, agora considerado científico, o

Revista Vernáculo n.º 50 – segundo semestre/2022

ISSN 2317-4021

historiador pode diferenciar povos inferiores e povos superiores, povos mais e menos livres, povos mais avançados e mais atrasados. Em relação a quê? Em relação à filosofia da história, moderna, que sustenta que a Razão governa o mundo em busca de autoconsciência e liberdade (REIS, 1990, p.39).

É daí que visualizamos, nas salas de aulas da Educação Básica e, possivelmente, nos centros de Educação Superior, certa tendência em entender a história e as sociedades humanas partindo de critérios hierarquizantes de desenvolvimento. A diferença entre a realidade histórica e a ciência histórica não necessariamente é considerada quando estamos diante de sistemas globais de explicação. Portanto, a ciência histórica moderna, vinculada a perspectivas políticas e filosóficas, reinventou e adequou o projeto moderno de expansão europeia às circunstâncias apresentadas pelo novo século e construiu determinações que são, ainda hoje, persistentes em nossa formação docente e organização curricular. O contexto brasileiro é ainda mais delicado, tendo em vista que

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino da História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior (BITTENCOURT, 2009, p.60).

Neste caminhar, acredito que já possamos refletir mais diretamente sobre alguns aspectos que envolvem a relação ensino-didática para que, a partir daí, possamos avançar a uma análise, pretensamente pormenorizada, de alguns aspectos concernentes à estrutura curricular proposta para o ensino de História Moderna pela nossa Base Nacional Comum Curricular.

Reflexões sobre o ensino de História

Se partirmos da compreensão que didática (*didaktite*) é a “arte de ensinar”, sendo responsável por dirigir a atividade educativa com a finalidade de torná-la o mais eficiente possível (HOAUSS, 2001, p.22), perceberemos que ela está diretamente vinculada ao ensino. Torna-se comprensível, portanto, que os métodos que envolvem a Didática, enquanto a ação de *ensinar*, sejam perpassados por influências diversas que se concentram tanto nas experiências individuais de cada sujeito, quanto na formulação de perspectivas científicas que norteiam as inferências filosóficas, psicológicas e sociológicas sobre a ação educativa.

Em meados do século XX, diante de uma reafirmação da pretensa neutralidade científica, o tecnicismo se impôs como indispensável para o desenvolvimento da educação e foi, neste contexto, que a didática foi delimitada por aquelas que são consideradas suas funções básicas e imediatas: coordenar; ensinar; instruir a prática docente através de planos, objetivos, técnicas e conteúdos que facilitem a plena transmissão de conhecimentos (PEREIRA [et al.], 2019). Vejamos que:

Para determinados educadores, franceses e ingleses, as disciplinas escolares decorrem das *ciências eruditas de referência*, dependentes da produção das universidades e demais instituições acadêmicas, e servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas. [...] Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transportar o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2009, p. 35-36).

Duas coisas se destacam nesta linha de pensamento: primeiro, a hierarquização e exclusividade do conhecimento, aqui entendido como algo restrito à academia e aos centros científicos e, por conseguinte, passível de ser produzido e compreendido apenas por aqueles que compõem esses ambientes; segundo, a didática reduzida a simples instrumento de transposição de conhecimentos àqueles que seriam incapazes de produzi-los. Nesse ponto, a questão que devemos sempre colocar é: minha prática docente se concentra em mim, no ato de treinar; ou no aluno? Quando estamos fixos em nossa condição de detentores de um conhecimento que precisa ser transmitido, reduzimos o processo educativo às nossas experiências e expectativas. De outro modo, quando transferirmos este foco para os alunos, colocamo-nos em uma posição auxiliar, o que nos permite percebê-los plenamente e identificar seus interesses.

Diante dessa reflexão, cabe ao docente desenvolver pleno conhecimento acerca dos padrões que movimentam a educação e, além das teorias de aprendizagem, das perspectivas políticas e ideológicas que movimentam as instituições escolares, os currículos destacam-se por apresentarem, diretamente, o que se espera que seja *ensinado e aprendido*:

As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, e cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se poder discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre a “seleção cultural” do conhecimento considerado essencial para os alunos. Há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem-se verificar as “tradições escolares” que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos (Ibid, p. 99).

Aqui, atingimos um ponto central nos anseios que devem movimentar nossa capacidade crítica e pesquisadora: a atenção à redenção de termos, práticas e métodos que aparecem com novos nomes e, aparentemente, novas intenções, mas permanecem servindo a finalidades que não condizem com as demandas sociais atuais. Outrossim,

Os currículos escolares têm sido objeto de muitas análises que situam seu significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinar o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea (*Ibid*, p. 101).

Um quesito que se insere de forma muito pertinente nesta observação é a relação intrínseca entre os movimentos de reformulação dos currículos e suas ligações com conjunturas mundiais, e Bittencourt observa justamente isto quando afirma que as discussões sobre o currículo realizadas no Brasil a partir dos anos 1990, decorrem de uma lógica externa de mercado que impõe à escola e à sociedade a compreensão e adequação de conceitos que, não necessariamente, estão de acordo com suas realidades.

É preciso apontar, porém, que para além destes problemas, as propostas curriculares atualmente têm apresentado algum êxito em propor uma centralização nas relações de ensino e aprendizagem, recusando uma tendência que se voltava meramente ao ensino. Neste limiar, busca-se valorizar a integração dos conhecimentos. Assim, os currículos são compostos não apenas por conteúdos restritivos, mas também, por valores, habilidades e competências.

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretações de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, etc (*Ibid*, p. 106).

A definição de conteúdo, pois, é ampla e não se encerra na exposição dos temas que se pretende *ensinar-aprender*. Sem excluir o arcabouço político que está por trás de qualquer definição curricular, é imprescindível entender o que se espera da e na abordagem daquele currículo, que se processa tanto no sentido de uma definição formal e institucionalizada, quanto se constitui das interferências diretas dos sujeitos que promovem a ação educativa, a saber, professores e alunos. Neste momento da discussão, acredito já estarmos suficientemente dispostos para avançarmos a uma observação mais direta da BNCC.

Base Nacional Comum Curricular: aspectos gerais

A BNCC, que passou pela aprovação de duas versões (2017 – Ensino Fundamental; 2018 – Ensino Médio), foi produzida tendo como um dos principais objetivos e desafios providenciar a superação da fragmentação das políticas educacionais, algo que dentro da História da Educação Brasileira é pauta persistente. A resolução 02/2017, publicada pelo Conselho Nacional de Educação, instituiu o documento com caráter normativo e define as aprendizagens essenciais, as quais se expressam em *competências*.

Esse conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores equivalem aos direitos e objetivos de aprendizagem que se impõem à capacidade do sujeito para resolver o que o documento nomeia de demandas da vida, cidadania e trabalho. É pertinente, portanto, compreendermos que as competências são, justamente, os conhecimentos que permitem a mobilização, articulação e integração das habilidades, atitudes e dos valores.

Nesse sentido, a BNCC está ancorada por dez competências gerais, que permeiam o desenvolvimento específico por etapa e áreas de conhecimento. De modo geral, podemos resumi-las em seus objetivos diretos: Valorização dos conhecimentos; desenvolvimento da curiosidade intelectual e científica; produção artística-cultural; comunicação diversificada; produção e utilização de tecnologias; autonomia e trabalho; argumentação séria baseada em fontes seguras; autoconhecimento e autocuidado; empatia e respeito e, por fim, ação coletiva ética e responsável.

No que concerne à organização curricular, comprehende-se a necessidade de uma abordagem que seja transversal e, ao mesmo tempo, integradora, levando em conta a obrigatoriedade de alguns temas que envolvem o respeito ao idoso, o conhecimento dos direitos das crianças e adolescentes, a educação relativa ao trânsito, ao meio ambiente, à alimentação, aos direitos humanos e ao campo digital. Além disso, o documento especifica o que se espera para cada etapa da educação básica, delimitando Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento e Áreas de Conhecimento.

De acordo com o interesse primário em que se concentra este artigo, avançaremos, em nossas considerações introdutórias, para as informações pertinentes ao Ensino Fundamental e, posteriormente, restringindo-as à área da História. Sabemos que o Ensino Fundamental, de duração de nove anos, é dividido em Anos Iniciais e Anos Finais assim, de acordo com a BNCC, cabe aos Anos Iniciais o desenvolvimento de uma prática pedagógica e curricular vinculada e articulada com a Educação Infantil, de modo a garantir uma progressiva sistematização das experiências adquiridas nesta etapa.

A estrutura do Ensino Fundamental é organizada através das Áreas de Conhecimento que têm, como principal finalidade, a comunicação entre os componentes curriculares através da preservação das especificidades dos diferentes saberes. Ao que nos interessa diretamente, a saber, a área de Ciências

Revista Vernáculo n.º 50 – segundo semestre/2022

Humanas, é entendida pela Base como capaz de contribuir “para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área” (BNCC, 2017, p. 353).

Esse conceito, espaço e tempo, são os principais pilares das Ciências Humanas, deixando outros, como o de *poder* e Estado, em posição secundária. São, por fim, os principais objetivos e responsabilidades da área:

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

Seguindo a lógica progressiva entre as etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, reconhece-se que entre os Anos Iniciais e Finais deve, também, haver uma progressão na percepção crítica dos alunos: se nos Anos Iniciais a percepção dos alunos está mais voltada ao “eu” e às relações imediatas em que este se insere, nos Anos Finais já é possível desenvolver como aparato de reflexão crítico-social sobre os demais indivíduos, agora compreendidos como atores sociais que interferem em um mundo mais amplo e complexo.

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos (Ibid, p. 356).

Enfim, o documento apresenta sete competências gerais que norteiam o ensino-aprendizagem das Ciências Humanas, baseadas na compreensão das identidades; na análise do mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional; na identificação, comparação e explicação da intervenção do ser humano na natureza e na sociedade; na interpretação e expressão de sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas; na comparação de eventos ocorridos nos variados tempos e espaços; na construção de argumentos e na utilização das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal.

Considerando que estamos suficientemente munidos de informações básicas sobre a BNCC, no próximo tópico passaremos para uma abordagem mais específica sobre o que é considerado essencial, pelo documento, para a área de História no Ensino Fundamental - Anos Finais, para que, a partir daí, possamos enfatizar uma análise sobre o que se coloca como imprescindível para a aprendizagem no sétimo ano, momento em que se introduz a ideia de Modernidade.

A história na BNCC

A necessidade da História para o Ensino Fundamental, concentra-se, de acordo com a Base, no diálogo que estabelece com o tempo presente. Nesse sentido, o que “interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (IBID, p.397).

Além de promover um debate em torno da produção da história enquanto uma ciência carregada de significados, o documento discorre sobre questões que envolvem os diferentes tipos e usos de fontes no trabalho do historiador e do docente. É neste sentido, que alguns métodos são valorizados para o ensino da História: a comparação; a contextualização; a interpretação e a análise; todos voltados para um objetivo primordial: o estímulo à autonomia do pensamento. Desse modo,

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (Ibid, p. 400-401).

O conhecimento histórico está a serviço, portanto, de um pensamento amplificado sobre a sociedade, suas instituições, manifestações e sujeitos, ou seja, o ensino de história apresenta-se como uma ferramenta de discernimento sobre as experiências humanas e as sociedades, valorizando, com isso, uma postura crítica e ativa de docentes e discentes naquilo que o documento nomeia de “atitude historiadora”.

Assim, são sete as competências específicas que devem ser garantidas pelo currículo de história, resumidamente: 1. A compreensão dos acontecimentos históricos de modo a se posicionar e intervir na contemporaneidade; 2. Compreender o conceito de historicidade, sendo capaz de relacionar e problematizar acontecimentos e significados; 3. Lidar com a construção de conhecimento de forma ampla e questionadora; 4. Verificar os diferentes posicionamentos e construir os seus próprios baseados em princípios éticos; 5.

Analisar e compreender o fluxo de populações e mercadorias; 6. Compreender e problematizar conceitos e metodologias da produção historiográfica; 7. Produzir e manipular diferentes ferramentas tecnológicas.

Especialmente para o processo de ensino-aprendizagem da história nos Anos Finais, que nos interessa mais diretamente, a BNCC privilegia três procedimentos básicos: 1. Identificar eventos considerados importantes na história do Ocidente, ordenando-os cronologicamente e localizando-os no espaço geográfico; 2. Selecionar, compreender e refletir sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos, a partir da elaboração de críticas às formas consolidadas, utilizando, para isso, diferentes linguagens; 3. Reconhecer e interpretar de diferentes maneiras um mesmo fenômeno, avaliando os argumentos crítica e autonomamente.

Visto que já realizamos uma apurada leitura dos principais sentidos e objetivos que a BNCC articula para o processo de ensino-aprendizagem de história, podemos, já aqui, interpor uma leitura mais objetiva em torno do que se apresenta como unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades definidas para o sétimo ano, no qual “as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII” (Ibid, p. 418).

A modernidade no sétimo ano do ensino fundamental: objetos de conhecimento e habilidades indicadas

Os conteúdos básicos que, normalmente, são diretamente atrelados à modernidade ocidental, são inseridos no currículo comum de História a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental. Desse modo, destacam-se as mudanças na mentalidade e nas percepções científicas através de eventos como a Renascença e o Iluminismo; assim como, as alterações na ordem econômica decorrentes da expansão marítima e do desenvolvimento mercantil; além das transformações nas relações entre Igreja-homem-Estado, atreladas às Reformas e à formação e fortalecimento dos Estados Nacionais.

Percebe-se, deste modo, que o destaque que a Modernidade acumula está concentrado no sentido de transformações históricas. A suposta ruptura entre o velho e novo ganha destaque nesse viés e se apresenta em forma de objeto de conhecimento: “A ideia de ‘Novo Mundo’ ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno” (p. 422). O sétimo ano parece ter como principal objetivo a rápida introdução dos alunos no amplo espectro da modernidade, conceitualmente falando, e no emergente Mundo Moderno, e todas as mudanças, cisões, rupturas, transformações e conquistas que ele providenciou e que serão desenvolvidas até o final desta etapa da educação básica.

Basicamente, o currículo está centrado nos acontecimentos que são relevantes para uma história europeia e, não coincidentemente, ocidental. O foco está nos acontecimentos, sejam eles atrelados à uma lógica filosófica, geográfica, econômica ou diretamente política: Humanismos; Renascimento; *Novo mundo*; organização colonial; Mercantilismo e Capitalismo.

O sentido conceitual da Modernidade, para o estudo da História, aparece de forma introdutória. Enfatiza-se, de outro modo, a visão que o humanismo constrói do homem, o renascimento cultural e científico, as crises da cristandade, as descobertas científicas e a expansão territorial europeia, os Estados Nacionais, a conquista da América e as relações desenvolvidas entre colonizador e colonizado, a escravidão moderna e o capitalismo. As histórias que envolvem a África e as sociedades ameríndias são, no geral, atreladas ao viés moderno europeu, aparecendo em alguns momentos, como objetos de conhecimento, o interesse em torno dos saberes dos povos africanos e pré-colombianos, ou o que é nomeado como “lógicas internas das sociedades africanas” e as formas de organização das sociedades ameríndias.

Diante desses objetos de conhecimentos, é relevante buscarmos refletir, mesmo que de forma mais sutil, sobre as habilidades⁴ que são eleitas para o desenvolvimento dos alunos. Considero que seja viável que tenhamos como ponto de partida os verbos colocados pelo documento, já que, a partir deles, podemos vislumbrar quais os objetivos específicos que cada habilidade delineia. São sete: explicar; identificar; comparar; descrever; analisar; caracterizar e discutir, sendo “identificar” o que mais se repete. Obviamente, não tenho o interesse de interpor uma problematização baseada apenas na colocação verbal, fazê-la de forma imediata e isolada seria, no mínimo, insensato, porém, considero que a ausência de verbos que incitem a problematização e o questionamento frente a temas tão relevantes seja, em algum nível, revelador de interesses.

Os principais objetivos presentes nas habilidades consistem na capacidade de identificação, indicação e expiação dos alunos: “Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia”; “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus”; “Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos”; “Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América”.

Após um longo processo de identificação, recorre-se à descrição de algumas questões: “Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características”; “Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências”.

⁴ Para uma leitura mais específica das habilidades é preciso recorrer ao documento na íntegra. Aqui, apresento alguns pontos específicos que convergem com a discussão proposta.

A análise, enquanto um método de estudo, é considerada, especialmente, naquilo que concerne às implicações diretas no processo de colonização da América e, mais diretamente, do Brasil: Busca-se, portanto, “Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência”; assim como as “diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial” e “a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa”.

Além das questões explicitamente apresentadas aqui, a Base indica outras que têm o mesmo destaque no documento, como a discussão sobre o conceito de escravidão moderna e a descrição das dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas. Assim, embora não seja exequível propor uma definição restritiva acerca do processo de organização do estudo da História Moderna e da Modernidade neste trabalho, acredito que seja possível utilizá-lo como ponto de partida para uma discussão mais ampla e para análises futuras.

É certo que a organização conteudista isolada não é capaz de definir os resultados e, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido em sala de aula. Contudo, não se pode negligenciar os significados políticos e as implicações sociais que a determinação de conteúdos, mesmo que com outro nome, e de objetivos de aprendizagens ou de desenvolvimento de habilidades, têm na organização do ensino, especialmente quando todo o corpo burocrático composto por documentos, planos e materiais didáticos são, de modo direto, limitados pelas bases que determinam o que deve ser estudado em sala de aula.

Considerações finais

Chego aos momentos finais deste texto, com o desejo de utilizar, exatamente, as mesmas palavra que Sacristán (2013). Para ele,

[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (p. 16).

Certamente, seria ingenuidade definir a BNCC como currículo quando, ela mesma, apresenta-se de modo distinto. A BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais e, como tal, orienta a formulação dos currículos escolares. Ao mesmo tempo, porém, funciona em conformidade com o nono artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), ao definir competências e diretrizes para a educação

infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que servem como norte para os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando, assim, uma formação básica comum.

Os modos como a Modernidade é inserida nos estudos da História na Educação Básica, através do Ensino Fundamental, porém, são reveladores das formas pragmáticas que envolvem a pedagogia das competências, o que pode ser facilmente notado a partir da análise das disposições das unidades temáticas e objetos de conhecimento, considerando suas ênfases sobre as *descobertas*, conhecimentos e domínios europeus, associadas às habilidades pretendidas que são baseadas, especialmente, nas capacidades de identificação e descrição.

O breve panorama conceitual que elaboramos no início deste texto, contudo, sinaliza o quanto a Modernidade, que é temporalidade, mas também percepção de si e do mundo, abrange uma complexa gama de sentidos e discussões que, a meu ver, parecem suprimidos pela Base Nacional Comum Curricular. A seleção de conteúdos, hoje objetos de conhecimento, não é definida aleatoriamente e tem, por si só, valores implícitos. O diálogo, aqui incitado, sobre o conhecimento escolar, deve ser pautado em questões políticas e sociais que permeiam todo o processo educacional. A questão que coloco, para início de conversa, retiro de Sacristán: “Que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum a uma base social tão heterogênea?”

Espero, portanto, que este artigo, que se converte em um ensaio analítico sobre alguns pressupostos que envolvem o ensino e o estudo de História na educação Básica, seja entendido como um ponto de partida para uma atuação mais reflexiva por todos nós que construímos a História educacional deste país, em diferentes contextos e lugares sociais.

Referências

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca. **Cultura política, historiografia e ensino de História**. 2ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2010.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
- _____. **Lei nº 9.394**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- DONATELLI, Marisa; MENEZES, Edmilson. **Modernidade e a ideia de História**. Ilhéus, Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2003.
- HOAUISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

MARQUES, Danilo A. **No fio da navalha**: historicidade, pós-modernidade e fim da história. (Dissertação de mestrado). UFMG, 2015.

PEREIRA, Adriana [et al.]. **Didática Geral**. UAB, NTE, UFSM, 2019.

REIS, José Carlos. **História & Teoria**: historiografia, modernidade, temporalidade e verdade. 3ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1^a ed. Penso. Porto Alegre, 2013.

Recebido em 28/02/22 aceito para publicação em 10/06/22.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhamentoIgual 4.0 Internacional.

Revista Vernáculo n.º 50 – segundo semestre/2022

ISSN 2317-4021