

ENTRE A PRESCRIÇÃO CURRICULAR E O CURRÍCULO VIVIDO: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA APÓS A BNCC

*BETWEEN CURRICULAR PRESCRIPTION AND THE
ENACTED CURRICULUM: HISTORICAL CONSCIOUSNESS
AND TEACHER MEDIATION IN HISTORY EDUCATION
AFTER THE BNCC*

Marisa Ribeiro de Moura¹

Sérgio Messias Ferreira²

Caio Henrique Barcelos Rocha³

DOI: <https://doi.org/10.46550/am.v7i2.75>

Resumo: O artigo analisa em que condições as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular podem contribuir para a formação da consciência histórica nos anos finais do Ensino Fundamental. Sustenta-se que o problema decisivo não está apenas no conteúdo da prescrição curricular, mas no modo como ela é interpretada, transformada em planejamento e vivida em escolas marcadas por desigualdades de tempo, recursos, formação e infraestrutura. A pesquisa possui abordagem qualitativa, caráter bibliográfico e documental e toma como fontes a BNCC, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e produções acadêmicas sobre ensino de História, currículo, consciência histórica e formação docente. A leitura foi organizada pelas categorias formação do sujeito histórico, competências e habilidades, autonomia e mediação docente e diversidade cultural. Os resultados indicam que a BNCC abre possibilidades

- 1 Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol Unades (Paraguai). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6393-3389>. E-mail: marismoura1@gmail.com.
- 2 Psicólogo e Filósofo. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol Unades (Paraguai). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0621-7857>. E-mail: messiassergio88@gmail.com.
- 3 Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol Unades (Paraguai). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6393-3389>. E-mail: caiohenriquebarcelosrocha@gmail.com.



para análise de fontes, comparação de narrativas, argumentação e relação entre temporalidades, mas pode empobrecer a disciplina quando reduzida a códigos, descritores e procedimentos burocráticos. Defende-se que a formação do sujeito histórico depende da articulação entre conhecimento histórico, mediação crítica, autonomia pedagógica, avaliação formativa e condições institucionais. Conclui-se que a Base pode funcionar como referência comum, porém não substitui o professor nem resolve, por si, as contradições do currículo vivido.

Palavras-chave: Ensino de História; Consciência histórica; BNCC; Currículo vivido; Mediação docente.

Abstract: This article examines the conditions under which the competencies and skills established by the Brazilian National Common Core Curriculum may contribute to the development of historical consciousness in lower secondary education. It argues that the decisive issue lies not only in curricular prescription itself, but in how it is interpreted, translated into planning, and enacted in schools marked by unequal time, resources, teacher education, and infrastructure. The study adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach, drawing on the BNCC, the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law, the National Curriculum Parameters, and academic research on History education, curriculum, historical consciousness, and teacher education. The analysis was organized around four categories: formation of the historical subject, competencies and skills, teacher autonomy and mediation, and cultural diversity. The findings indicate that the BNCC creates possibilities for source analysis, comparison of narratives, argumentation, and connections among temporalities, but may impoverish the discipline when reduced to codes, descriptors, and bureaucratic procedures. The article argues that the formation of the historical subject depends on the articulation of historical knowledge, critical mediation, pedagogical autonomy, formative assessment, and institutional conditions. It concludes that the BNCC can serve as a common reference, but it neither replaces the teacher nor resolves the contradictions of the enacted curriculum on its own.

Keywords: History education; Historical consciousness; BNCC; Enacted curriculum; Teacher mediation.

1 Introdução

Ensinar História envolve escolhas que ultrapassam a disposição cronológica de acontecimentos. Cada recorte curricular define quais experiências serão reconhecidas, quais sujeitos aparecerão como agentes e quais conflitos poderão ser discutidos. Memória, identidade e cidadania não funcionam como temas acessórios: atravessam a seleção do conhecimento e interferem na maneira como os estudantes percebem a si mesmos, os outros e o tempo social. Por isso, qualquer política curricular precisa ser examinada pelo que declara e pelas formas de participação histórica que efetivamente torna possíveis, no cotidiano.

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, em 2018, o ensino de História convive de modo mais intenso com a linguagem das competências e habilidades. Procedimentos como identificar, comparar, contextualizar, interpretar e argumentar ganharam centralidade no texto normativo. Esse deslocamento pode favorecer aprendizagens menos dependentes da repetição, sobretudo diante de evidências e versões divergentes. Entretanto, esses verbos não asseguram, por si mesmos, uma aula investigativa, plural ou intelectualmente exigente (BNCC, 2018; FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018).

É nesse intervalo entre a formulação normativa e a experiência escolar que se situa o problema deste artigo. Competências podem organizar percursos formativos relevantes, mas também podem ser convertidas em códigos de registro, metas abstratas ou listas técnicas desvinculadas da epistemologia da História. Quando isso ocorre, muda-se a linguagem do planejamento sem alterar a lógica da aula: permanecem a exposição unilateral, a cópia, a memorização e a avaliação centrada na reprodução de informações. A inovação curricular torna-se aparência administrativa, e não transformação do modo de conhecer historicamente.

Leituras celebratórias da BNCC tendem a atribuir ao documento uma força que ele não possui; leituras exclusivamente condenatórias, por sua vez, podem ignorar possibilidades reais de reorganização pedagógica. Entre essas posições, é mais produtivo reconhecer a Base como parte de uma disputa curricular. Seus efeitos dependem das interpretações das redes, dos materiais disponíveis, da formação docente, do tempo de planejamento e das condições de ensino. Oliveira e Caimi (2021) mostram que tradição e inovação não se sucedem linearmente: convivem, entram em conflito e reaparecem sob novas formas no currículo escolar.

Partindo dessa tensão, o artigo responde à seguinte questão: em que condições as competências e habilidades da BNCC podem

contribuir para a formação da consciência histórica nos anos finais do Ensino Fundamental, sem reduzir o ensino de História a uma sequência burocrática de desempenhos? O objetivo consiste em analisar as relações entre consciência histórica, currículo prescrito e mediação docente, identificando limites da implementação da Base e possibilidades para um currículo vivido mais crítico, contextualizado e plural. O recorte privilegia mediações entre política curricular e experiência escolar concreta.

Interessa defender uma posição clara: a formação do sujeito histórico não decorre do documento isolado. Ela se produz quando estudantes enfrentam perguntas relevantes, fontes variadas, narrativas em disputa e relações entre passado, presente e futuro. Nesse processo, o professor não é simples aplicador da BNCC nem mero facilitador; atua como intelectual que seleciona problemas, estabelece critérios, intervém nas interpretações e evita simplificações. Bittencourt (2018), Caimi (2015) e Fonseca (2018) situam a docência nessa articulação entre saber disciplinar, contexto escolar e responsabilidade formativa.

Para melhor desenvolver esse argumento, o texto apresenta o percurso metodológico e organiza a discussão em três movimentos. O primeiro aborda consciência histórica, memória, identidade e formação do sujeito. O segundo examina tensões entre competências, padronização e currículo vivido. O terceiro discute mediação docente, fontes históricas, projetos integradores e avaliação formativa, sem transformá-los em receituário. Ao final, sustenta-se que uma referência curricular comum só adquire sentido democrático quando preserva interpretação profissional, diversidade territorial e condições públicas de realização.

2 Metodologia

No plano metodológico, a pesquisa adota abordagem qualitativa, natureza bibliográfica e documental e orientação analítico-reflexiva. O interesse não está em medir resultados de aprendizagem nem em afirmar como professores específicos executam a BNCC, mas em interpretar concepções de currículo, conhecimento histórico e docência presentes nos documentos oficiais e na literatura especializada do campo. Essa delimitação exige reconhecer que textos normativos e acadêmicos não são fontes neutras: ambos constroem problemas, selecionam categorias e expressam projetos de formação (TRIVIÑOS, 2015; SEVERINO, 2018).

Quanto ao corpus documental, foram considerados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e a Base Nacional Comum Curricular. Esses textos foram lidos como marcos de um percurso no qual cidadania, diversidade, competências e direitos de aprendizagem assumem sentidos históricos e políticos distintos. A análise da BNCC concentrou-se nas competências gerais, nas específicas de História e nas habilidades dos anos finais, com atenção à investigação, à argumentação, à temporalidade e ao reconhecimento dos sujeitos históricos (LDB, 1996; PCN, 1998; BNCC, 2018).

Para o levantamento bibliográfico, a dissertação de origem consultou SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e repositórios institucionais. Foram priorizadas produções publicadas a partir de 2015, período de intensificação dos debates sobre elaboração e implementação da Base, sem excluir obras anteriores necessárias à fundamentação de consciência histórica, ensino de História, memória e currículo. Utilizaram-se combinações entre descritores como “ensino de História”, “BNCC”, “competências”, “consciência histórica”, “currículo” e “formação do sujeito histórico”. As buscas combinaram tema e objeto.

Durante a seleção, permaneceram trabalhos diretamente relacionados aos anos finais, à formação docente, às práticas pedagógicas, à diversidade cultural e às condições de implementação curricular. Materiais repetidos, textos sem fundamentação acadêmica e publicações afastadas do problema foram excluídos. O procedimento corresponde a um levantamento bibliográfico orientado por critérios de relevância, e não a uma revisão sistemática em sentido estrito, pois não se estruturou por protocolo de triagem, contagem exaustiva de resultados ou fluxo padronizado de seleção (GIL, 2019). O cuidado delimitou o alcance.

Quatro categorias organizaram a leitura: formação do sujeito histórico; competências e habilidades da BNCC; autonomia e mediação docente; diversidade cultural. Em vez de apresentar documentos e autores em blocos separados, buscou-se identificar aproximações, tensões e silenciamentos entre a prescrição curricular e as condições de sua realização. O método indutivo orientou a passagem das formulações particulares para interpretações mais amplas, sem transformar recorrências bibliográficas em comprovação empírica da prática escolar (LAKATOS; MARCONI, 2017). Tal arranjo preservou o caráter interpretativo do estudo.

3 Desenvolvimento

3.1 Consciência histórica e formação do sujeito: o que está em jogo no ensino de História

Mais do que acumular informações sobre épocas passadas, aprender História significa construir critérios para interpretar experiências humanas no tempo. A consciência histórica relaciona lembranças, expectativas e decisões do presente, oferecendo orientação para a vida prática. Rüsen (2010, 2021) mostra que essa consciência não se reduz ao domínio de datas ou conceitos; ela envolve a capacidade de produzir sentidos temporais, reconhecer mudanças e permanências e avaliar narrativas que procuram explicar o mundo. Esse vínculo impede que a aprendizagem se encerre na repetição e aproxima o conhecimento da vida social.

Nas aulas, tal formação começa quando o passado deixa de ser apresentado como relato pronto. Documentos, imagens, objetos, testemunhos, mapas e produções culturais colocam o estudante diante de vestígios incompletos, perspectivas situadas e perguntas que exigem argumentação. A fonte não funciona como ilustração destinada a confirmar o livro didático. Ela precisa ser interrogada quanto à autoria, ao contexto, à finalidade, aos silêncios e aos limites de representação. Schmidt (2019) associa a educação histórica a esse exercício de investigação, no qual o estudante aprende a elaborar interpretações fundamentadas.

Memória e História aproximam-se, mas não se confundem. Memórias familiares, monumentos, festas, patrimônios e narrativas comunitárias carregam experiências importantes, ao mesmo tempo que selecionam fatos e produzem esquecimentos. Trabalhá-las pedagogicamente requer acolhimento e distanciamento crítico: o relato de um grupo não deve ser desqualificado, porém também não pode ser tomado como reprodução integral do passado. Lucini (2014) e Piubel e Mello (2021) evidenciam que práticas de memória são atravessadas por disputas, pertencimentos e relações de poder. A memória escolar seleciona, organiza e silencia.

Desse ponto de vista, identidade não representa uma essência fixa que o currículo deveria apenas confirmar. Identidades são historicamente constituídas, transformadas por conflitos e sustentadas por formas de

reconhecimento. Quando o ensino privilegia heróis políticos, elites e grandes acontecimentos, comunica aos estudantes que alguns sujeitos produzem História e outros apenas a sofrem. Bittencourt (2007) chama atenção para a relação entre ensino, memória coletiva e construção identitária, mostrando que a seleção curricular participa da produção de pertencimentos. Isso historiciza pertencimentos e diferenças.

Por isso, ampliar a presença de povos indígenas, populações negras, mulheres, trabalhadores e comunidades locais exige mais do que acrescentar conteúdos ao programa. É necessário rever perguntas, periodizações, fontes e categorias que mantiveram esses grupos em posições secundárias. Pereira e Seffner (2018) lembram que questões sensíveis não devem ser convertidas em celebrações vazias nem em lições morais prontas. O conhecimento histórico precisa revelar conflitos, desigualdades, resistências e disputas de memória, permitindo que a diversidade apareça como uma dimensão constitutiva da experiência social.

Tal perspectiva aproxima consciência histórica e cidadania, mas evita uma cidadania abstrata, limitada a valores declarados. Direitos, desigualdades e formas de participação foram construídos historicamente; portanto, precisam ser analisados em suas condições, conflitos e exclusões. Uma aula comprometida com a democracia não é aquela que entrega conclusões moralmente corretas, e sim aquela que permite compreender por que determinadas violências se tornaram possíveis, quem as enfrentou e como seus efeitos persistem no presente (FONSECA, 2018). Essa postura vincula cidadania a desigualdades produzidas no tempo.

Em tempos de circulação acelerada de vídeos curtos, montagens, discursos negacionistas e conteúdos sem procedência, a formação histórica adquire uma urgência adicional. Verificar autoria, distinguir evidência de opinião, reconhecer anacronismos e identificar usos políticos do passado são práticas indispensáveis para a participação pública. A escola não controla o que chega pelas redes, mas pode oferecer instrumentos para que o estudante não permaneça refém da narrativa mais simples, emotiva ou repetida. Fonseca (2018) vincula esse trabalho à compreensão histórica exigida para avaliar versões públicas do passado.

Assim, formar o sujeito histórico significa criar condições para que o aluno compreenda a historicidade do mundo e de sua própria posição nele. A experiência próxima pode funcionar como ponto de partida, desde que seja relacionada a processos mais amplos. Fotografias da cidade, relatos de moradores, transformações do trabalho e conflitos locais permitem

observar conexões entre território, economia, política e cultura. Reznik (2008) mostra que a história local ganha força quando não se fecha sobre si mesma, mas produz escalas de comparação e novas perguntas sobre a experiência social. É uma ética do tempo.

3.2 Da competência à burocratização: tensões entre a BNCC e o currículo vivido

A organização por competências procura deslocar o ensino de uma lógica exclusivamente conteudista para a mobilização de conhecimentos em situações de interpretação, decisão e argumentação. No componente História, a BNCC valoriza comparação de versões, análise de documentos, contextualização de processos e reconhecimento da diversidade. Em princípio, essa orientação dialoga com a formação da consciência histórica e com a superação de aulas baseadas apenas em exposição cronológica (BNCC, 2018; RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021). O ganho aparece quando os procedimentos continuam ligados a problemas históricos concretos.

Quando reduzida a uma lista de habilidades, contudo, a mesma estrutura pode fragmentar o conhecimento. Códigos passam a comandar o planejamento, enquanto processos históricos complexos são divididos em desempenhos pontuais e pouco articulados. Barbosa, Lastória e Carniel (2019) alertam para o risco de uma formação adaptativa, na qual competências se aproximam de respostas funcionais e mensuráveis. No ensino de História, esse estreitamento é grave porque interpretação, consciência temporal e debate sobre memória não cabem integralmente em tarefas isoladas ou resultados escolares imediatos e padronizados.

Em contrapartida, rejeitar toda referência comum também seria insuficiente. Num país marcado por desigualdades educacionais, direitos de aprendizagem não podem depender apenas do território, da rede ou das expectativas locais. A questão decisiva não é escolher entre currículo nacional e liberdade absoluta, mas impedir que a referência comum se converta em padronização indiferente às realidades escolares. Barbosa, Lastória e Carniel (2019) situam o ensino por competências nesse campo ambivalente, em que possibilidades formativas convivem com riscos de simplificação. Referência comum e decisão local devem dialogar.

Entre o documento e a sala de aula existem currículos estaduais, materiais didáticos, sistemas de avaliação, orientações de gestão,

plataformas digitais e rotinas de planejamento. Cada instância traduz, seleciona e reordena o texto original. Por essa razão, a BNCC não chega intacta ao professor. Muitas vezes, chega como calendário rígido, sequência apostilada ou cobrança por evidências de cumprimento. O currículo vivido nasce dessas mediações, dos conflitos e das decisões que ocorrem no cotidiano, e não da simples aplicação de uma norma. O percurso revela que implementar envolve escolhas, ajustes e disputas.

Nas redes de ensino, a distância entre prescrição e prática costuma ser atribuída à resistência docente. Tal explicação individualiza um problema institucional. Turmas numerosas, redução da carga horária, ausência de acervos, internet instável, jornadas fragmentadas e pouco tempo para estudo limitam a realização de atividades investigativas. Setemy (2023) destaca que a passagem do prescrito ao praticado exige condições de trabalho e participação profissional; sem elas, a política curricular tende a aumentar controles sem ampliar a qualidade do ensino. A mudança exige políticas que reconheçam o trabalho docente.

Sem formação continuada vinculada às questões reais e concretas da disciplina, o discurso das competências corre o risco de permanecer abstrato. Professores precisam discutir o que diferencia uma pergunta histórica de uma tarefa genérica, como selecionar fontes adequadas à idade, de que modo acompanhar a construção de argumentos e quais critérios permitem avaliar narrativas. Caimi (2015) insiste que ensinar História requer articulação entre conhecimentos historiográficos, saberes pedagógicos e leitura dos sujeitos da aprendizagem. Cursos centrados apenas na apresentação de códigos não respondem a essa exigência.

Também a avaliação revela contradições importantes. A BNCC valoriza análise, argumentação e pensamento crítico, mas muitas escolas mantêm instrumentos que premiam memorização rápida e resposta única. Se o processo formativo envolve comparar versões, interpretar fontes e construir relações temporais, a avaliação precisa observar o percurso do estudante, suas justificativas e sua capacidade de rever interpretações. Caso contrário, ensina-se investigação e cobra-se reprodução, produzindo uma incoerência que esvazia o próprio sentido das competências. Coerência exige registros de processos, argumentos e revisões.

Desigualdades de infraestrutura aprofundam o problema, embora não o expliquem inteiramente. Recursos digitais, arquivos, museus virtuais e plataformas podem ampliar o acesso às fontes, mas não substituem uma proposta intelectual clara. Da mesma forma, escolas com poucos

equipamentos não estão condenadas a práticas passivas: documentos públicos, jornais, fotografias, objetos, relatos orais e paisagens locais podem sustentar investigações consistentes. Leite, Borges e Szlachta Jr. (2022) ressaltam que tecnologia e metodologia só ganham valor quando articuladas a objetivos de aprendizagem e mediação reflexiva.

Por esse motivo, o núcleo da crítica não se dirige à existência das competências, mas à sua burocratização. Uma política curricular comprometida com a formação histórica deveria ampliar tempos de planejamento, assegurar materiais, promover estudo coletivo e reconhecer a autonomia profissional. Sem esse investimento, a escola recebe expectativas cada vez mais complexas e condições cada vez mais estreitas. A responsabilidade pelo fracasso é então deslocada para o professor, como se criatividade individual pudesse compensar indefinidamente ausências estruturais. A prescrição amplia cobranças sem suporte equivalente.

Posicionar-se criticamente diante da BNCC exige recusar dois atalhos. O primeiro consiste em tratá-la como garantia automática de inovação; o segundo, em responsabilizá-la isoladamente por problemas anteriores e mais amplos. O documento pode orientar aprendizagens relevantes, mas sua contribuição depende de como redes e escolas preservam a densidade do conhecimento histórico. Oliveira e Caimi (2021) mostram que a tradição pode absorver linguagens novas sem alterar práticas, ao mesmo tempo que professores produzem resistências criativas dentro de estruturas restritivas e contraditórias no cotidiano escolar.

3.3 Mediação docente e práticas contextualizadas: possibilidades sem receita

Frente a tais limites, a mediação docente aparece como eixo que articula currículo comum e singularidade escolar. Mediar não significa suavizar conteúdos nem apenas estimular participação. O professor formula problemas, escolhe escalas temporais, seleciona fontes, estabelece relações conceituais e intervém quando opiniões desconsideram evidências. Sua autonomia precisa ser entendida como responsabilidade intelectual e pedagógica, não como improvisação ou recusa de referências curriculares (BITTENCOURT, 2018). Essa função exige formação sólida, tempo de estudo e condições para decisões não apenas emergenciais.

Fontes históricas oferecem uma primeira possibilidade de reorganização da aula. Em vez de servirem como adornos, podem

introduzir dúvidas, conflitos e limites de interpretação. Duas fotografias do mesmo espaço, notícias de épocas distintas ou relatos divergentes sobre um acontecimento permitem discutir perspectiva, autoria e seleção. Pinto Junior (2024) e Santos e Pereira (2023) mostram que o trabalho com fontes aproxima os estudantes do modo como o conhecimento histórico é produzido, desde que haja orientação e questões intelectualmente relevantes. O foco passa da resposta pronta ao percurso interpretativo.

Histórias locais ampliam essa aproximação porque deslocam o passado do lugar de algo distante. Mudanças no bairro, nomes de ruas, trajetórias de migração, relações de trabalho e memórias de grupos sociais podem ser relacionados a processos nacionais e globais. O cuidado necessário consiste em não romantizar a comunidade nem transformar testemunhos em verdades incontestáveis. O contexto próximo precisa ser problematizado, comparado e conectado a outras escalas, preservando a diferença entre lembrança, evidência e interpretação (REZNIK, 2008). O local ganha força quando ajuda a explicar relações mais amplas.

Projetos integradores também podem enfrentar a fragmentação curricular, mas seu valor não está na reunião artificial de disciplinas. Um projeto sobre patrimônio, por exemplo, só se torna interdisciplinar quando História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte e outras áreas constroem um problema comum, compartilham critérios e produzem sínteses que nenhuma disciplina alcançaria isoladamente. Santos e Guimarães (2020) defendem a integração como mobilização contextualizada de saberes, e não como divisão de tarefas justapostas. Interdisciplinaridade exige planejamento comum e um problema historicamente relevante.

Na prática, planejamento coletivo requer tempo institucional. Sem reuniões regulares, objetivos compartilhados e acompanhamento, projetos tendem a se transformar em eventos pontuais, feiras ou apresentações desconectadas do percurso curricular. A defesa da interdisciplinaridade não pode esconder o trabalho necessário para realizá-la. Redes que exigem produtos integradores, mas não reorganizam horários nem reduzem a sobrecarga, convertem colaboração em responsabilidade adicional. O resultado é um trabalho dependente de iniciativas pessoais, vulnerável à descontinuidade e pouco integrado ao projeto da escola.

Já a avaliação formativa permite acompanhar operações próprias do pensamento histórico. Portfólios, registros de hipóteses, análise de fontes, produção de narrativas, debates argumentados e autoavaliação evidenciam como o estudante organiza temporalidades, mobiliza evidências e revê

conclusões. Tais instrumentos não eliminam provas ou sínteses individuais, mas impedem que a nota final seja o único dado sobre a aprendizagem. A avaliação passa a orientar intervenções e replanejamento, aproximando-se das competências que o currículo declara desenvolver. Leite, Borges e Szlachta Jr. (2022) sustentam esse percurso.

Esse acompanhamento precisa de critérios explícitos. Argumentar historicamente não equivale a defender qualquer opinião com segurança; exige coerência, uso de evidências, contextualização e consideração de versões alternativas. Ao tornar esses critérios visíveis, o professor reduz arbitrariedades e ajuda o estudante a compreender o que ainda precisa desenvolver. A devolutiva deixa de ser correção tardia e passa a integrar o próprio processo de formação. Critérios claros tornam a avaliação mais justa, pois distinguem opinião, interpretação e argumento sustentado por evidências, contexto e coerência temporal.

Tecnologias digitais podem fortalecer essas práticas quando ampliam acervos, linguagens e circulação de produções. Podcasts, mapas interativos, linhas do tempo digitais e exposições virtuais oferecem possibilidades de pesquisa e autoria. Faria e Meneses (2022) demonstram que o uso de mídias pode deslocar a aprendizagem para além do espaço escolar, mas o recurso não deve comandar a proposta. Antes de escolher a plataforma, é necessário definir o problema histórico, as fontes, os critérios e o público da produção. A tecnologia ganha densidade quando amplia a investigação, sem apenas substituir o suporte usado.

Autonomia pedagógica, nesse quadro, não se opõe a direitos comuns de aprendizagem. Ela permite que o professor interprete as competências à luz da turma, do território e das condições disponíveis, mantendo o compromisso com conhecimentos socialmente relevantes. Uma habilidade pode ser desenvolvida por meio de fontes locais em uma escola, por acervos digitais em outra e por narrativas orais em uma terceira. O que precisa permanecer é a exigência intelectual: problematizar, contextualizar, comparar, argumentar e reconhecer sujeitos diversos. Essa flexibilidade preserva o direito de aprender sem apagar diferenças.

Nenhuma dessas possibilidades constitui solução automática. Metodologias ativas podem produzir dispersão; fontes podem ser usadas para confirmar respostas prontas; projetos podem fragmentar ainda mais o currículo; tecnologias podem apenas modernizar a passividade; avaliação formativa pode virar acúmulo de registros burocráticos. O critério decisivo está na coerência entre finalidade histórica, organização da atividade,

intervenção docente e condições de realização. Zarbato (2018) reforça que estratégias didáticas precisam estar fundamentadas na aprendizagem histórica, e não apenas na busca por dinamismo.

Em síntese, transformar a prescrição em currículo vivido exige uma política de confiança profissional acompanhada de condições públicas. Formação continuada, acervos acessíveis, tempo de planejamento, equipes estáveis e avaliação coerente não são complementos; constituem a infraestrutura pedagógica da autonomia. Sem essa base, a mediação crítica depende de esforços individuais difíceis de sustentar. Com ela, a BNCC pode funcionar como referência aberta à contextualização, e não como roteiro fechado de cumprimento. A mudança curricular precisa ser sustentada por decisão coletiva e compromisso institucional.

4 Considerações finais

O percurso desenvolvido permite afirmar que as competências e habilidades da BNCC podem contribuir para o ensino de História, mas essa contribuição é condicional. Análise de fontes, comparação de narrativas, argumentação, reconhecimento da diversidade e relação entre temporalidades dialogam com a formação da consciência histórica. Contudo, tais operações perdem densidade quando convertidas em descritores isolados, registros administrativos ou atividades sem problema histórico. O texto curricular abre possibilidades; não garante sua realização. Ralejo, Mello e Amorim (2021) confirmam esse horizonte crítico.

Como resposta à questão proposta, a formação do sujeito histórico depende menos da presença formal das competências e mais das mediações que as transformam em experiência de conhecimento. Professor, materiais, tempo, avaliação, território e condições institucionais participam dessa transformação. A distância entre currículo prescrito e currículo vivido não deve ser interpretada como falha individual, mas como resultado de escolhas políticas e organizacionais que podem favorecer ou bloquear o trabalho pedagógico. A leitura desloca a culpa individual para a responsabilidade compartilhada dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, uma leitura crítica da BNCC não precisa negar a importância de aprendizagens comuns. Precisa impedir que o comum seja confundido com uniforme. Direitos curriculares ganham legitimidade quando chegam acompanhados de recursos, formação e espaço para decisões contextualizadas. A autonomia docente não representa ameaça

à equidade; torna-se uma de suas condições quando orientada por rigor histórico, compromisso democrático e responsabilidade pública. Oliveira e Caimi (2021) mostram que equidade e inovação dependem de formação, recursos, tempo e condições institucionais que ultrapassam o texto normativo.

Entre as possibilidades examinadas, destacaram-se o trabalho com fontes, histórias locais, projetos integradores, tecnologias orientadas por problemas e avaliação formativa. Nenhuma delas deve ser adotada como fórmula. Seu valor depende da capacidade de produzir perguntas, relações temporais, análise de evidências e reconhecimento de diferentes sujeitos históricos. A mediação do professor permanece central porque é ela que transforma recurso em fonte, atividade em investigação e participação em aprendizagem. Seu alcance aparece quando cada estratégia se integra ao problema histórico e ao percurso da turma.

Entre os limites do estudo, destaca-se a ausência de observação direta de escolas, professores e turmas. A pesquisa bibliográfica e documental permite interpretar concepções, tensões e possibilidades presentes na BNCC e na literatura, mas não autoriza afirmar como essas orientações são apropriadas em contextos específicos. Estudos empíricos podem examinar planejamentos, avaliações, práticas com fontes e decisões curriculares, revelando como infraestrutura, cultura escolar e trajetórias profissionais modificam o sentido das competências no cotidiano do Ensino Fundamental II e suas desigualdades locais concretas.

Tal agenda de pesquisa não diminui a responsabilidade imediata dos sistemas de ensino. Formação continuada, tempo remunerado de planejamento, acervos, acesso tecnológico e acompanhamento pedagógico precisam ser tratados como condições da política curricular, e não como apoios ocasionais. Setemy (2023) evidencia que o encontro entre prescrição e prática é atravessado por limites institucionais que não podem ser resolvidos por esforço individual. Cobrar inovação sem reorganizar essas condições apenas transfere aos docentes o peso das contradições do próprio sistema. Isso compromete a continuidade das mudanças.

Sob uma perspectiva democrática, preservar a densidade da História escolar significa impedir que competências sejam usadas para neutralizar conflitos ou produzir consensos artificiais. Narrativas sobre escravidão, ditadura, povos indígenas, desigualdades e direitos humanos exigem conhecimento, escuta e confronto de evidências. A sala de aula não deve eliminar divergências, mas oferecer critérios para que elas sejam

examinadas historicamente. Desse modo, a formação crítica deixa de ser slogan curricular e passa a constituir uma prática pública de responsabilidade com o passado e com o presente na vida em comum.

Por fim, o ensino de História que este artigo defende não se limita a preparar estudantes para cumprir habilidades. Busca formar sujeitos capazes de interrogar narrativas, reconhecer silenciamentos, compreender conflitos e agir no presente com maior responsabilidade diante do passado. A BNCC pode participar desse projeto como referência curricular, mas não o conduz sozinha. Sua força democrática nasce no encontro entre conhecimento histórico, trabalho docente, diversidade social e condições concretas de escolarização. Rüsen (2010) define essa finalidade como orientação temporal para escolhas coletivas e sociais.

Referências

BARBOSA, Paulo Pires de Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Fagner da Silva. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis, v. 6, n. 2, p. 513-528, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1506>. Acesso em: 3 jun. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-52.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07>.

pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/23853/17741>. Acesso em: 3 jun. 2026.

FARIA, João Paulo de Oliveira; MENESES, Sônia. Metodologias ativas, ensino de História e o uso da mídia *podcast*: mobilizando saberes para além do espaço escolar. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 11, n. 23, p. 35-55, 2022. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/download/921/467>. Acesso em: 2 abr. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo e da compreensão histórica. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 10-28, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.406. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/406/270>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. especial, p. 1016-1035, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46455/24952/191946>. Acesso em: 5 set. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Priscila Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SZLACHTA JR., Arnaldo Martin (org.). **Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares**. João Pessoa: Editora CCTA, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/701100/2/V_1TECNOLOGIAS%20E%20METODOLOGIAS%20ATIVAS.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

LUCINI, Marizete. A memória como patrimônio ou a História como prática social? Reflexões sobre práticas de memória e ensino de História na Pedagogia do Movimento Sem Terra. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 19-41, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/136/105/369>. Acesso em: 14 jul. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/>. Acesso em: 25 set. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/427/275/1690>. Acesso em: 6 maio 2025.

PINTO JUNIOR, Gilson Mateus. O uso de fontes primárias e o ensino de História: implementação e aplicações na Escola Básica. **Cadernos de Estágio**, Natal, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/34466>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PIUBEL, Thays Merolla; MELLO, Rafaela Albergaria. Patrimônios difíceis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o “mito bandeirante”. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 53-76, 2021. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/737>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.77056. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354882730_BNCC_e_Ensino_de_Historia_horizontes_possiveis. Acesso em: 13 set. 2025.

REZNIK, Luís. **História local: pesquisa, ensino e narrativa**. Rio de Janeiro: Instituto Cidade Viva, 2008. Disponível em: https://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da Didática de História. **MÉTIS: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, jul./dez. 2020. Publicado em: 2021. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985>. Acesso em: 3 jun. 2026.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SANTOS, Maria de Lourdes C. dos; GUIMARÃES, José E. de. Projeto

integrador e currículo por competências: reflexão e prática na escola pública. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 31, p. 57-79, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/tempoeargumento/article/view/86397/pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SANTOS, Rita de Cassya dos Fernandes; PEREIRA, Paulo Sergio Castro. O uso das fontes históricas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Faculdade Itop**, Palmas, 2023. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/631>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5vkMHKmmftSmsqzjhVM6Nhv/>. Acesso em: 3 jun. 2026.

SETEMY, Adrianna. A implementação da BNCC e os desafios para o professor de História: entre o prescrito e o praticado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2023, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID2755_TB4463_10122023230952.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Estratégias didáticas e aprendizagem histórica: fundamentações da educação patrimonial nas aulas de História. **História, histórias**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 61-75, 2018. DOI: 10.26512/hh.v5i10.10998. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10998>. Acesso em: 3 jun. 2026.