



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**TALITA NAYLA CARMONA MARCHETI MARTINS**

**Protagonistas nos estudos escolares? A BNCC e o lugar das  
crianças e adolescentes no ensino de História**

**CAMPINAS  
2025**

**TALITA NAYLA CARMONA MARCHETI MARTINS**

**Protagonistas nos estudos escolares? A BNCC e o lugar das  
crianças e adolescentes no ensino de História**

Dissertação apresentada ao  
Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade  
Estadual de Campinas como parte  
dos requisitos exigidos para  
obtenção do título de Mestra em  
Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELA ALUNA TALITA  
NAYLA CARMONA MARCHETI  
MARTINS, E ORIENTADA PELO PROF.  
DR. ARNALDO PINTO JÚNIOR.

**CAMPINAS**  
**2025**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Neiva Gonçalves de Oliveira - CRB 8/6792

M366p Martins, Talita Nayla Carmona Marchetti, 1988-  
Protagonistas nos estudos escolares? A BNCC e o lugar das crianças e  
adolescentes no ensino de história / Talita Nayla Carmona Marchetti Martins.  
- Campinas, SP : [s.n.], 2025.

Orientador: Arnaldo Pinto Júnior.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.  
Adultocentrismo. 4. Crianças. 5. Adolescentes. I. Pinto Júnior, Arnaldo,  
1968-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações complementares

**Título em outro idioma:** Protagonists in school studies? The BNCC and the role of  
children and adolescents in history education

**Palavras-chave em inglês:**

History - Study and teaching  
Common National Curriculum Base  
Adultcentrism  
Children  
Adolescents

**Área de concentração:** Ensino de História

**Titulação:** Mestra em Ensino de História

**Banca examinadora:**

Arnaldo Pinto Júnior [Orientador]

Mairon Escorsi Valério

Maria Aparecida Cabral

**Data de defesa:** 29-08-2025

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino de História

**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**  
ODS: 4. Educação de qualidade

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0004-9125-9284>  
- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/164318248844754>

Arnaldo Pinto Júnior

Maria Aparecida Cabral

Mairon Escorsi Valério

*A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.*

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não seria possível sem o apoio e incentivo de várias pessoas que estiveram presentes durante esta jornada, dentre elas, quero manifestar minha gratidão:

Primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por possibilitar viver experiências tão ímpares, como essa.

À Coordenadoria do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) pela oportunidade proporcionar a mim e a tantas/os professoras/es da Educação Básica de ingressar em um mestrado profissional voltado para o ensino de História. Um espaço fecundo para trocas e reflexões sobre a História, o ensino de História, os caminhos da educação e as práticas docentes.

À Unicamp, ao IFCH e a todas/os as/os funcionárias/os que contribuíram, direta ou indiretamente, para que essa dissertação se realizasse. Em especial, agradeço as secretárias do programa: Eliana Sumi, no início da jornada, e posteriormente, Sônia Cardoso, por toda paciência e auxílio, principalmente com as questões burocráticas.

Ao meu orientador, Dr. Arnaldo Pinto Júnior, minha gratidão. Primeiramente, como professor da disciplina *História do ensino de História* proporcionou à turma debates relevantes e indispensáveis para a compreensão da área, apresentando autores e reflexões que foram essenciais para esta dissertação, principalmente aos relacionados a formulação da BNCC.

Como orientador, não poderia ter encontrado profissional mais comprometido e acolhedor, pois mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas durante o mestrado, como ser mãe de duas crianças pequenas que por vezes insistiam em aparecer nas reuniões online, ou da jornada de trabalho extensa que limitavam as reuniões ao final de semana e impactavam nos prazos de entrega dos textos, o professor Arnaldo sempre se mostrou disposto a ser um facilitador. Sua postura generosa e coerente entre discurso e prática, foi essencial. Em meio ao caos, costumava dizer “o importante é você estar bem, o resto vai acontecer” ecoaram como um incentivo constante. Deixo aqui registrado minha admiração e reconhecimento.

Agradeço as/os professoras/es ProfHistória/Unicamp, em especial a Aline Vieira de Carvalho, que foi docente e coordenadora do programa no ano do meu ingresso (2022), por ser a primeira pessoa a escutar a proposta dessa dissertação quando eu ainda tinha dúvidas e me incentivar a seguir com a pesquisa.

À professora Dra. Maria Aparecida Cabral por participar da banca examinadora e pelas contribuições sempre pertinentes e generosas.

Ao professor Dr. Mairon Escorsi Valério, por participar, contribuir e ter sido tão generoso em suas colocações e observações durante a banca examinadora.

Aos colegas do ProfHistória, agradeço pelas discussões, reflexões e companhia no primeiro ano do curso. Foi uma grata alegria conhecê-los e ter vivido essa jornada junto com vocês.

A todas/todos as/os estudantes que tive a oportunidade de conhecer ao longo dessa jornada como professora de História, sem vocês essa pesquisa jamais existiria. Faço minhas as palavras de Paulo Freire (1996, p.12): “não há docência sem discência”.

As/os professoras/es da rede municipal de Jaguariúna, agradeço a parceria e as trocas ao longo desses anos, algumas das nossas reflexões e diálogos encontram-se nessa dissertação.

À minha família (mãe, padrasto e irmã) por acreditar que seria possível a realização desse mestrado. Agradeço o apoio, principalmente com os meninos, nos momentos que precisei me ausentar para me dedicar à pesquisa e à escrita.

Ao meu marido, Matheus, sou imensamente grata por caminhar ao meu lado com tanto apoio, por acreditar em mim mesmo quando acho que não sou capaz. Obrigada por me proporcionar “tempo para escrever”, assumindo os cuidados com os meninos, permitindo que eu me dedicasse a este projeto.

Ao Miguel e ao Lucas que me permitiram pensar e refletir questões ligadas ao ser *criança* e as *infâncias* de maneira prática. Com eles aprendi a repensar o meu lugar de adulta, a questionar as minhas práticas como mãe e educadora e a reconhecer importância de olhar o mundo através da perspectiva da *criança* e da *infância*.

A todas/os, meu muito obrigada.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender de que forma *crianças* e *adolescentes* podem ser reconhecidos como sujeitos históricos e sociais no ensino de História, com foco na análise crítica da formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se da hipótese de que a história escolar brasileira tem sido marcada por uma lógica *adultocêntrica*, que invisibiliza as experiências e saberes *infantos-adolescentes* tanto na definição dos conteúdos quanto nas práticas pedagógicas. Ainda que a BNCC proponha uma formação “moderna” e “inovadora”, voltada à cidadania e a valorização do protagonismo juvenil, sua organização curricular revela contradições e silenciamentos, especialmente em relação à diversidade de sujeitos e vivências. A pesquisa articula contribuições da *Sociologia da Infância*, dos estudos sobre a Educação, do ensino de História e das abordagens historiográficas que reconhecem a *infância* como construção social. A análise documental da BNCC é acompanhada por uma reflexão sobre os obstáculos para a inserção efetiva de *crianças* e *adolescentes* nos processos de ensino e aprendizagem no componente curricular de História, com o intuito de contribuir com práticas que reconheçam estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Como proposta pedagógica, foi elaborado um material voltado à promoção de diálogos e reflexões entre docentes, com base na obra de *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), e nas experiências vividas do cotidiano escolar, com o objetivo de inspirar práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo de crianças e adolescente no ensino de História, a partir de uma perspectiva crítica e dialógica da educação.

**Palavras-chaves:** Ensino de História; BNCC; adultocentrismo; protagonismo; crianças e adolescentes.

## ABSTRACT

*This dissertation aims to understand how children and adolescents can be recognized as historical and social subjects within History education, with a focus on the critical analysis of the formulation and implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [National Common Curricular Base]. It is based on the hypothesis that Brazilian school history has been shaped by an adult-centric logic that renders children's and adolescents' experiences and knowledge invisible, both in the definition of curricular content and in pedagogical practices. Although the BNCC proposes a "modern" and "innovative" approach to education—one oriented toward citizenship and the appreciation of youth protagonism—its curricular organization reveals contradictions and silences, particularly regarding the diversity of subjects and lived experiences. The research brings together contributions from the Sociology of Childhood, Educational Studies, History Education, and historiographical approaches that recognize childhood as a social construct. The documentary analysis of the BNCC is accompanied by a reflection on the obstacles to the effective inclusion of children and adolescents in teaching and learning processes within the History curriculum, with the aim of contributing to practices that recognize students as active subjects in the construction of knowledge. As a pedagogical proposal, a material was developed to promote dialogue and reflection among teachers, based on Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy (1996) and on everyday school experiences. The goal is to inspire pedagogical practices that foster the protagonism of children and adolescents in History education, grounded in a critical and dialogical perspective of education.*

**Keywords:** History Teaching; BNCC; adultcentrism; protagonism; children and adolescents.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Classes da vida e seus papéis sociais	23
<b>Tabela 2</b> - Etapas e versões da BNCC	54
<b>Tabela 3</b> - Processos que compõe a prática da <i>atitude historiadora</i>	73
<b>Tabela 4</b> - <i>Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades</i> de História (6º ano)	80
<b>Tabela 5</b> - <i>Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades</i> de História (7º ano)	85
<b>Tabela 6</b> - <i>Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades</i> de História (8º ano)	92
<b>Tabela 7</b> - <i>Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades</i> de História (9º ano)	98

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> - Diagrama da BNCC sobre as etapas da Educação Básica	62
<b>Figura 2</b> - Exemplo de estrutura das habilidades na BNCC	64

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1 Objetivo Geral	17
1.2 Objetivos Específicos	17
<b>PARTE 1: OS ESTUDOS DAS INFÂNCIAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO</b>	<b>19</b>
1.1 A construção social da infância	19
1.2 Os termos <i>infância, criança e adolescente</i>	22
1.3 O surgimento da <i>sociologia da infância</i>	27
1.4 O conceito de <i>adultocentrismo</i>	30
1.5 O <i>adultocentrismo</i> e a educação	33
3.5 O <i>adultocentrismo</i> investigado pela História	35
<b>PARTE 2 – UMA ANÁLISE DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NA BNCC: QUEM SÃO OS PROTAGONISTAS?</b>	<b>42</b>
2.1. A formulação da BNCC e do componente de curricular de História	42
2.2. As concepções de Ensino de História e as possibilidades de uso de modelos educacionais centrados em <i>crianças e adolescentes</i>	55
a) <i>Introdução da Base Nacional Comum Curricular</i>	57
b) <i>Estrutura geral da BNCC</i>	61
c) <i>Reflexões sobre a introdução do componente curricular de História na BNCC</i>	65
d) <i>O ensino de História do Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.</i>	78
<b>PARTE 3. DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA O PROTAGONISMO INFANTO-ADOLESCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA</b>	<b>107</b>
3.1 Apresentação	107
3.2 A valorização das/os estudantes: docentes que ouvem os sujeitos históricos crianças e adolescentes	108
3.3 A importância de conhecer as nossas crianças e adolescentes	110
3.4 <i>O ensino e aprendizagem centrado nas/os estudantes</i>	112
I. <i>Respeito aos saberes das/os estudantes</i>	113
II. <i>Valorização da criticidade</i>	114
III. <i>Garantia do direito à dimensão ética</i>	116
IV. <i>Pensar o certo nas relações educacionais</i>	118
V. Assunção da identidade cultural	119
VI. A consciência do inacabamento	121
VII. O respeito a autonomia e liberdade das/dos estudantes	122

VIII. Cultivo da alegria e da esperança	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>126</b>
Institucionais	126
Bibliográficas	126

## INTRODUÇÃO

A pergunta norteadora desse trabalho de pesquisa é fruto da minha experiência enquanto docente com estudantes de sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental em Jaguariúna, município situado no interior do estado de São Paulo, a aproximadamente 121 quilômetros da capital. Em 2022, pude assumir as minhas turmas somente após a lei federal Lei nº 14.311, de 9 de março de 2022, que regulamentava o retorno ao trabalho presencial de mulheres gestantes mediante a diminuição do número de casos do coronavírus SARS-CoV-2 e a oferta de vacinação. Esse ano também se configurava como um ano diferente para as/os estudantes, pois seria o primeiro ano letivo inteiro presencial desde 2019.

Foi justamente nesse contexto de sala de aula de uma professora gestando, de estudantes *crianças* e *adolescentes* retornando ao ensino formal presencial e do encontro pós isolamento social que surgiu a pergunta norteadora desde trabalho: *onde estão os sujeitos históricos crianças na História estudada na escola?* Tal pergunta foi realizada por uma turma de sexto ano da Escola Municipal Maria Tereza Piva e outra turma de sétimo ano da Escola Municipal Professor José Roberto Chiavegatto, ambas escolas do município de Jaguariúna.

No sexto ano a curiosidade estava em saber como era a vida das *crianças* durante a pré-história, período estudado. E no sétimo ano, a pergunta foi feita carregada de uma certa crítica do porquê não estávamos estudando sobre as *crianças* no medievo. Em diálogo com as turmas, ficou evidente que a imagem da atuação de *crianças* e/ou *adolescentes* durante alguns períodos históricos fazia-se presente no imaginário delas/es por causa das mídias de entretenimento – filmes, desenhos, jogos etc. –, mas não estava vinculado ao ensino de História.

É muito comum que durante as aulas de História, ao surgir um tema novo, as/os estudantes explicitem conhecer aquele período ou evento histórico devido, principalmente, a algum jogo eletrônico, mas podendo incluir livro, série e/ou filme. Não sendo raro, que nesses contextos midiáticos ou gamificados, as *crianças* e os *adolescentes* apareçam exercendo papéis e funções históricas e/ou sociais centrais, ainda que de caráter fictício.

Tal percepção pode ser comprovada por pesquisas, a exemplo de Buchtik (2018) que analisou as representações de *crianças* e *adolescentes* nos cinco livros didáticos mais vendidos no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para as escolas brasileiras no triênio 2017-2019. A pesquisadora verificou que a participação *infanto-adolescente* aparece nas páginas dos livros como ilustrações dos textos; quando aparecem em fontes históricas as *crianças* e os *adolescentes* não são citados nas análises ou nos manuais das/os professoras/es.

O estudo ainda aponta que na história “global”, as *crianças* são representadas em três momentos: 1. Educação da cidade grega de Esparta e/ou casamento de meninas de doze anos na Roma Antiga para o sexto ano; 2. Os grumetes nos navios durante a expansão marítima para o sétimo ano; 3. As crianças trabalhadoras das fábricas durante a Revolução Industrial no oitavo ano<sup>1</sup>. Na história do Brasil, há uma ausência da historicidade das *crianças* brasileiras, pois “todas as participações encontradas representam as crianças europeias” (Bulchtik, 2018, p. 5).

A pergunta feita pelas/os minhas/meus estudantes me pareceu pertinente devido à complexidade, por trazer um certo ineditismo, uma vez que não me recordava de ter sido questionada sobre o apagamento de *crianças* e *adolescentes* enquanto sujeitos históricos na História escolar, sinalizando claramente uma demanda do tempo presente em que os sujeitos têm invocado sua representatividade histórica. Mas talvez pudesse ter sido resultado de tantas discussões pandêmicas sobre esses sujeitos históricos em tempos de *aulas on-line* e *home office*. Assim, a minha própria dificuldade em contribuir prontamente para a resolução da questão logo evidenciou que poderia ser um campo investigativo.

O historiador Sterns (2008) comprehende que a história das *crianças* e da *infância* tem fascinado muitos pesquisadores contemporâneos e, portanto, ganhado espaço nas pesquisas. Desde a década 1990, os estudos sobre o tema têm crescido e para Scott (2020) isso se daria por duas razões: a primeira está vinculada com as mudanças na *estrutura de idade da população* (envelhecimento populacional, o ingresso tardio dos jovens no mercado de trabalho e, consequentemente, a permanência prolongada na casa dos pais, além da rejeição à concepção de que o casamento é um destino inevitável), a segunda razão seria a dificuldade em delimitar as *idades da vida* (conceito comum entre as diversas sociedades de que cada faixa de idade representaria um momento da vida) nos dias atuais, pois uma pessoa de sessenta anos hoje não tem o mesmo significado que tinha no passado, principalmente ao comparar com o Brasil do início do século XX na qual a expectativa de vida média era pouco mais que 30 anos de idade.

Essas transformações seriam responsáveis por reflexões fundamentais aos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e contribuíram para o aumento dos temas que envolvem as “idades da vida”, pois seria uma forma de compreender e estudar “os processos de mudanças que nos fizeram chegar até a situação atual” (Scott, 2016, p.16).

Portanto, a pergunta elaborada pelas/os estudantes estaria dentro de uma tendência do tempo presente: a busca pela visibilidade de grupos sociais que foram apagados historicamente,

---

<sup>1</sup> Nos livros destinados ao nono ano, Buchtik (2018) não encontrou menção a crianças e adolescentes em estudos sobre o século XX.

nesse caso específico, das *crianças* e dos *adolescentes*, e o reconhecimento que não há uma única *infância*, mas diferentes *infâncias* que devem ser valorizadas.

Além disso, a própria pergunta formulada pelas/os estudantes revela o ensino de História como um conhecimento construído e, portanto, seletivo, ao determinar *o que, como e quando* deve ser ensinado no componente curricular de História, também define o que pode ou não ser conhecido ou estudado.

Em 2019, um episódio envolvendo a *adolescente* ativista sueca Greta Thunberg e o presidente Jair Bolsonaro revelou o quanto o apagamento de vozes *infanto-adolescentes* não ocorre apenas no ensino de História ou no ambiente escolar, mas constitui-se numa forma sistêmica de organização do ocidente capitalista, presente em várias esferas da sociedade.

Naquela ocasião, Greta compartilhou um vídeo nas redes sociais sobre o assassinato de indígenas que tentavam proteger a floresta do desmatamento ilegal e a postagem ecoou na imprensa mundial. Bolsonaro reagiu a declaração dizendo que “é impressionante a imprensa dar espaço para uma pirralha dessa aí, pirralha”. Na tarde do mesmo dia, após a repercussão negativa da fala, o porta-voz do presidente declarou “Onde que o presidente foi inadequado ou descortês com a Greta? Ela é uma pirralha, ela é uma pessoa de pequena estatura e é criança. Vamos ao dicionário.”<sup>2</sup>

Esse episódio ilustra o conceito de *adultocentrismo* que surgiu na *Sociologia da Infância* e “se baseia na ideia de que a sociedade em suas diversas dimensões se organiza a partir da figura do adulto” (Cavalcante, 2021, p. 40). *Crianças* e *adolescentes* são inferiorizados e diminuídos em seus posicionamentos justamente por serem classificadas como imaturos. Nesse sentido, esses sujeitos têm sua capacidade de intervenção social e histórica invisibilizadas, pois as constituições de *poderes* e de *saberes* são formadas pelos adultos.

No acontecimento narrado, pode ser identificado que o discurso *infanto-adolescente* está limitado ao mundo decisório do adulto. Dentro dessa perspectiva da sociedade ocidental, a *criança* apenas poderá se apropriar do espaço de fala pública sobre temas relevantes quando ela própria se tornar adulta, configurando uma negação do presente em função do futuro.

O *adultocentrismo* permeia diversas dimensões da sociedade, e a educação, como parte integrante da organização social, reproduz práticas que priorizam a perspectiva do adulto em detrimento das necessidades e visões das/os estudantes. Ainda que os documentos oficiais defendam o *protagonismo* de *crianças* e *adolescentes* no processo de *ensino e aprendizagem*,

---

<sup>2</sup> Reportagem realizada por Guilherme Mazui e publicada pelo portal G1 no mês de dezembro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/10/bolsonaro-chama-greta-thunberg-de-pirralha-ao-comentar-declaracao-da-ativista-sobre-morte-de-indios.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2022.

na prática, é comum que esses sujeitos sejam colocados à margem dos processos educativos, já que suas vivências e saberes seguem invisibilizados nos conteúdos programáticos do principal documento orientador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante salientar que o termo *protagonista(s)*, empregado nessa dissertação, distancia-se da ideia de *protagonismo* ou *protagonismo juvenil* presente no discurso neoliberal aplicado à educação. Pois nesse discurso, o foco concentra-se no individualismo como a chave para o sucesso, desconsiderando as dinâmicas coletivas.

Etimologicamente, a palavra *protagonista* significa o ator principal do teatro grego, isto é, “aquele que ocupa o lugar principal em um acontecimento” (Ferretti, 2004, p.113 *apud* Fortunato, 2023). Dessa forma, no contexto neoliberal, existe uma supervalorização do “eu” em detrimento dos processos coletivos, associado a ideia que empreender depende exclusivamente da pessoa e o fracasso – tanto individual quanto social – é responsabilidade do indivíduo (Fortunato, 2023).

O sentido de *protagonismo(s)* ou *protagonistas* atribuído aqui refere-se a defesa de um coletivo de *crianças e adolescentes* que tem o direito de assumir o seu lugar como atores sociais e históricos centrais no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva rompe com práticas educacionais nas quais os principais agentes são adultos, sistemas de ensino ou normas prescritivas elaboradas sem considerar os saberes, experiências e vozes desses *sujeitos infanto-adolescentes*.

A escolha do termo *protagonismo* também se justifica por sua ampla circulação entre os profissionais da educação e pela sociedade em geral. Além disso, a BNCC emprega o termo para sustentar a ideia de uma proposta “moderna”, “democrática” e de “valorização” de *crianças e adolescentes*, que será problematizado ao longo do estudo. Por fim, por considerar que o termo não deve ser monopolizado pelo discurso neoliberal nem banido do vocabulário da educação crítica, mas ressignificado, nessa dissertação o conceito adquire um enfoque emancipador e coletivo.

Diante dessas constatações apresentadas, surgem alguns questionamentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como referência normativa para o ensino de História, contribui para silenciamento ou potencializa *crianças e adolescentes* enquanto sujeitos históricos? Em que medida a BNCC efetivamente valoriza e promove o protagonismo estudantil e docente? Seria possível, a partir da BNCC, desenvolver um ensino de História plural, inclusivo e representativo para *crianças e adolescentes*?

A minha hipótese é que a BNCC tende a dar continuidade à tradição de Ensino de História centrada na figura do adulto como sujeito histórico privilegiado, mantendo as *crianças e adolescentes* em posições periféricas nos processos históricos. Embora seja considerada por vários seguimentos da sociedade<sup>3</sup> como uma proposta “moderna” e “atual”, essa aparente inovação não assegura uma ruptura com abordagens *adultocêntricas*.

Por isso, compreender de que forma o ensino de História é apresentado no referido documento curricular torna-se tão fundamental. Não seria suficiente promover apenas uma história que desse voz aos agentes *infanto-adolescentes* no passado, mas também de reconhecer e estimular sua atuação no tempo presente, enquanto estudantes ativos no processo de aprendizagem em História.

Essas reflexões iniciais permitem estabelecer os principais objetivos desse trabalho de pesquisa e proposta pedagógica.

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Problematizar a proposta do componente curricular de História presente na BNCC acerca da participação de *crianças e adolescentes* nos processos históricos e educacionais.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I. Compreender, a partir de estudos do campo da *Sociologia da Infância*, os sentidos da presença/ausência de *crianças e adolescentes* enquanto sujeitos históricos nas propostas de ensino de História da BNCC.

II. Analisar as perspectivas *adultocêntricas* no componente História da BNCC.

III. Estabelecer diálogos que promovam a construção de caminhos coletivos para reflexões docentes, a partir da *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), e de experiências do cotidiano da sala de aula visando contribuir para a valorização e o protagonismo infanto-adolescente no Ensino de História.

Por meio dos objetivos estabelecidos e buscando o diálogo entre eles, esta dissertação encontra-se organizada em três partes.

---

<sup>3</sup> Dentre os atores sociais que mais se mobilizaram para que a BNCC fosse “atual” e creditam a ela um alinhamento com as demandas da sociedade contemporânea, podemos destacar o próprio (1) MEC que se constituiu como um obstáculo para as propostas feitas pela Comissão de especialistas, as (2) instituições privadas que tiveram participação direta no engessamento das propostas curriculares com foco nas demandas neoliberais, os (3) profissionais ligados ao campo da história e do ensino de História que de alguma forma se sentiram ameaçados por um currículo não eurocêntrico e por fim, a (4) sociedade brasileira que pode participar enviando suas propostas, críticas e sugestões através de consulta pública (Silva; Meireles, 2017), sendo a “direita” brasileira a que mais manifestou descontentamento com as primeiras propostas, ainda que para alguns autores como Silva e Silva (2020), a consulta pública não tenha passado de uma forma para legitimar o caráter democrático da BNCC.

A primeira **Parte**, intitulada "Os Estudos da Infância em Diálogo com a Educação", apresenta e aprofunda os conceitos de *criança*, *infância(s)* e *adolescente*, articulando com a concepção de sociedade *adultocentrada* em diversas instâncias. Para isso, estabelece conexão com campos da Sociologia, da Educação, da História e do ensino de História.

A segunda **Parte**, intitulada "Análise do componente curricular de História na BNCC: quem são os protagonistas?", historiciza e contextualiza o processo de elaboração deste documento de referência, concentrando-se principalmente no componente curricular de História. Em seguida, realiza a análise dos textos introdutórios e das concepções de História do Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como das *unidades temáticas*, *objetos de conhecimento* e *habilidades* propostas para cada um dos quatro anos dessa etapa. Os principais objetivos são identificar os sentidos, à presença/ ausência de *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos na BNCC de História e analisar as perspectivas *adultocêntricas* presentes nesse componente.

A última **Parte** da dissertação propõe-se a promover diálogos e reflexões docentes a partir das vivências e experiências pessoais com *crianças* e *adolescentes* no Ensino Fundamental II. Essa seção está ancorada nas contribuições de Paulo Freire na obra "Pedagogia da Autonomia" (1996). A proposta evoca uma prática educativa de troca de saberes, ao mesmo tempo, que problematiza modelos educativos que excluem as/os estudantes na construção desses saberes, defendendo uma educação crítica, dialógica e emancipatória.

## PARTE 1: OS ESTUDOS DAS INFÂNCIAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal,  
ou mesmo simplesmente suas questões,  
isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino.

Gilles Deleuze e Michel Foucault (2009, p. 133)

### 1.1 A construção social da infância

Um dos grandes desafios dos profissionais que atuam na Educação Básica é reconhecer *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos, de direitos e protagonistas nas suas próprias trajetórias. Apesar dos avanços nas legislações e documentos oficiais no Brasil<sup>4</sup> - sobretudo nas últimas décadas - com relação aos direitos *infanto-adolescentes*, entendo que ainda há muito o que fazer para garantir a participação real desses sujeitos em seu processo de aprendizagem e na construção de sua identidade histórica e social.

Mesmo diante de tantos avanços e transformações vividos na atualidade, as/os estudantes permanecem reivindicando o reconhecimento de sua capacidade de ação social e histórica. Um indicativo relevante desse movimento é o próprio tema investigativo desta dissertação, que foi proposto pelas/os próprias/os estudantes: “Onde estão os sujeitos histórico *crianças* e *adolescentes* no ensino de História?”. Tal questionamento reforça a percepção de que esses sujeitos não apenas têm sido excluídos dos processos históricos abordados no contexto escolar, mas também aponta para a urgência de seu reconhecimento como produtores de cultura e agentes ativos na construção dos saberes no tempo presente.

Embora o conceito de *infância* possa, à primeira vista, parecer uma categoria natural e universal, foi o historiador francês Phillippe Ariès (1981) quem, em sua obra pioneira, contribuiu decisivamente para torná-lo objeto de estudo. Em *História social da infância e da família*, o historiador rompeu com a ideia da *infância* como uma etapa biologicamente determinada da vida humana e defendeu que o conceito é uma construção social e histórica, formulada no contexto de transição da sociedade feudal para a industrial.

Ariès (1981) argumentou que, até o século XII não existia a noção de *infância*, as *crianças* na Idade Média eram representadas na iconografia como adultos em miniaturas, estavam expostas aos mesmos vestuários e costumes dos adultos, sem qualquer tratamento

---

<sup>4</sup> A saber: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018).

diferenciado. Foi somente na modernidade que surgiu o *sentimento de infância*, a *criança* começou a ser reconhecida como um ser distinto do adulto, cujas individualidades exigiam atenção.

O conceito de *sentimento de infância* nasceu no seio da família nuclear, termo cunhado por Ariès (1981), referindo-se não ao sentido de afeição às *crianças*, mas à consciência da particularidade infantil. Como explica o autor, a função da família na Idade Média era primeiramente econômica e reprodutiva, sendo que os principais fatores a definir socialmente a família eram: a preservação dos bens, o exercício de um ofício comum e a garantia da sobrevivência. Na modernidade, com os movimentos de moralização promovidos por leis, pelo Estado e por influências religiosas (Reformadores Protestantes e/ou Católicos), formou uma nova mentalidade de família, essa categoria adquiriu um status mais afetivo (Santos, 1994).

Assim, a família passou a ser o lugar da vida privada e do repouso do trabalhador, sua principal característica foi propiciar a intimidade. Nesse contexto, o matrimônio e os filhos assumiram caráter sagrado e o primeiro sentimento que surgiu em relação às *crianças* nessa “nova família” foi o de *inocência*.

Para Heywood (2004), em *Uma história da infância*, a cristandade do século XVIII, ao exaltar a figura do menino Jesus e condenar o massacre dos meninos inocentes praticado por Herodes, inaugurou o sentimento de *ingenuidade* infantil. As *crianças* foram associadas à pureza divina e aos anjos. Essa visão consolidou o purismo infantil, de tal modo, quando um adulto morria, sua lápide era adornada com a imagem de uma *criança*, representando que ali estava uma alma inocente e digna do paraíso (Ariès, 1981).

A partir desse momento, a concepção moderna de *infância* ocidental se efetivou e as *crianças* começaram a ser tratadas com particularidades próprias da idade. De acordo com Ariès (1981), a educação e a perspectiva religiosa foram decisivas para o reconhecimento da *infância* e a sua inclusão, ainda que limitada, no convívio social. Durante esse período, a prática do infanticídio foi condenada e as *crianças* tiveram garantido seus primeiros direitos (Rocha; Gouveia, 2010).

Contudo, a tese de Ariès foi criticada por novos estudos sobre a *infância*, que consideram sua abordagem demasiadamente negativista, com embasamentos insuficientes e vulneráveis (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004). O historiador Jacques Gélis (1992) argumenta que a suposta indiferença medieval em relação à *infância* não passaria de um mito, e que todas as sociedades apresentariam atitudes de “cuidado” ou “indiferença” em relação a *infância*, que poderiam coexistir ou sobrepor, dependendo do contexto. Como explicita o autor,

é difícil acreditar que a um período de indiferença com relação à criança teria sucedido outro durante o qual, com a ajuda do “progresso” e da “civilização”, teria prevalecido o interesse... O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula... (Gélis, 1992, p. 328).

Outro pesquisador a tecer críticas foi Kuhlmann Júnior. (1998). Para ele, a análise histórica desenvolvida por Ariès (1981) acerca da *infância* se limitou a fontes produzidas pelas famílias das elites e, consequentemente, essa escolha teria influenciado diretamente na conclusão de que o *sentimento de infância* teria surgido apenas entre os grupos sociais bastados. Porém, Kuhlmann Júnior (1998) argumenta que um olhar apurado das classes populares seria suficiente para identificar a existência de uma *infância* pobre, com características próprias e distante dos modelos morais e comportamentais atribuídos às *crianças* das elites.

Heywood (2004) considera igualmente reducionista abordar a *infância* apenas em termos da existência ou inexistência de um *sentimento de infantil* em diferentes contextos históricos. Sua obra é um compilado de pesquisas produzidas em diversos países como Reino Unido, França, EUA, Itália, Rússia, entre outros. O autor defende que, ao longo da história, existiram diversas concepções sobre essa etapa da vida em diferentes tempos e lugares. Em seu ponto de vista, não se pode falar em uma *infância* única e universal, mas sim de múltiplas *infâncias*, social e historicamente situadas.

Essa concepção tem predominado nos estudos sobre a *história das infâncias*, como afirma Cavalcante (2021, p. 207, grifo meu), não se considera mais que exista um modelo único. Em vez disso, “a pluralidade de fontes e de vozes ouvidas através dos testemunhos e dos documentos indicam que faz mais sentido falar em infâncias”. Essa escolha permite abarcar as múltiplas experiências vividas por crianças em diferentes contextos sociais, cultura, raciais e de gênero, contribuindo para uma visão mais integral e inclusiva das vivências infantis.

Apesar dos aspectos problemáticos da obra de Ariès, o seu trabalho trouxe duas contribuições fundamentais para o campo científico: primeiro, inaugurou a *infância* enquanto objeto de estudo, campo de pesquisa até então pouco explorado; segundo, concebeu a *infância* enquanto construção social (Sirota, 2001).

Os estudos sobre *infâncias* convergem em um ponto: foi na modernidade que surgiu a concepção de *infância* e de *criança* contemporânea. Como afirma Gélis (1991), ainda que o *sentimento de infância* não seja uniforme e esteja carregado de diversidade de entendimento, a individualização da *criança* é um conceito moderno.

Se compararmos a abordagem da BNCC, com relação a individualização de *crianças* e *adolescentes*, e as discussões anteriores, poderíamos, num primeiro momento, concluir que o documento está alinhado com as pesquisas sobre *história das infâncias*. O próprio texto da BNCC afirma que é necessário “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (Brasil, 2018, p. 14, grifo meu).

Nogueira (2022), em sua dissertação, ao analisar os documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, afirma que as propostas atuais buscam se distanciar de posturas *adultocêntricas*. Contudo, é preciso lembrar que o processo de construção da BNCC foi marcado por disputas narrativas e de interesse de grupos sociais diversos (conforme será analisado na **Parte 2**), além de configurar um documento amplo que abarca toda a Educação Básica.

Assim, pode-se concluir que embora em algumas etapas do documento a participação de *crianças* e *adolescentes* apareça mais acentuada, em outras – como é o caso do componente curricular de História – observa-se a continuidade de uma abordagem tradicional da disciplina e, como consequência, a restrição da participação *infanto-juvenil* nos processos de ensino e aprendizagem. Não por acaso, Pacini (2017) refere-se a este componente da BNCC como “*lobo em pele de cordeiro*”, ou seja, uma tentativa de apresentar novas roupagens para velhas práticas de ensino.

## 1.2 Os termos *infância*, *criança* e *adolescente*

Etimologicamente, o termo *enfant* significa *aquele que não fala* (Santos, 1994, p. 33-34). Desse modo, a *infância* evocaria uma fase da vida humana no qual os sistemas de comunicação do sujeito ainda estariam em formação, e as palavras não seriam plenamente articuladas. Para historiadores Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 15), a *infância* representa uma etapa da vida marcada pela “construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados ao fazer-se ouvir”. Já o termo *criança* seria uma referência ao período psicobiológico vivido pelos indivíduos humanos durante a *infância*.

Ao pesquisarem os vocábulos utilizados na língua portuguesa (Portugal e Brasil) para descrever *infância*, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) observaram que os primeiros registros da palavra *criança* em Portugal, no final da Idade Média, estavam associados ao vocábulo

*criação*. Nos registros analisados, *criança* poderia se referir tanto ao feto em estágio avançado de gestação quanto ao bebê já nascido e amamentado.

Essa constatação indica que, mesmo um recém-nascido ou um bebê que não sobrevivesse, era reconhecido como *criança* na Idade Média. Esse fato amplia a compreensão da *infância*, ao englobar indivíduos desde os primeiros momentos de vida, e evidencia o valor atribuído à identidade infantil, apesar das condições de sobrevivência precárias da época.

Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) destacam que os vocábulos *criança* e *infância*, assim como a definição de sua duração, assumiram diferentes conotações ao longo da história. Ao abordar essas *fases da vida*, é essencial considerar os diferentes tempos e espaços que os sujeitos estão inseridos. Sob uma perspectiva histórica, as *fases da vida* foram estruturadas conforme as chamadas *classes de idade*, ou seja, cada etapa delimitaria os papéis sociais dos sujeitos.

Pertencer a uma determinada *classe de idade* significava desempenhar papéis sociais específicos, acompanhados por práticas sociais próprias de cada grupo etário (Sarmento, 2005).

A **Tabela 1**, elaborada a partir da enciclopédia de ciência antigo-medieval *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, mencionada por Ariès (1891), apresenta a divisão das *classes de idade* na sociedade francesa medieval e seus respectivos papéis sociais.

**TABELA 1 – Classes da vida e seus papéis sociais.**

Classes ou Idades da vida	Idade (inicial e final)	Papel ou função social
Infância	0 aos 7 anos	Fase do nascimento dos dentes, os que nela estão são chamados de <i>enfant</i> , pois não falam perfeitamente suas palavras.
Puerícia ou infância média	7 aos 14 anos	Fase entre a infância e a adolescência. Considerada a “menina do olho”.
Adolescência	14 aos 28, podendo estender até os 35 anos	Fase que o indivíduo está pronto para ter filhos e está no ápice da vida.
Juventude	28 aos 45, podendo estender aos 50 anos	Fase da força do indivíduo, seria capaz de ajudar a si e aos outros.
Senilidade	50 aos 70 anos	Idade da gravidez, a pessoa seria grave/rígida em seus costumes e maneiras.
Velhice	Após os 70 anos	A pessoa ao envelhecer já não teria seus sentidos tão bons como antes, estaria sempre tossindo, escarrando e sujando.

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Ariès (1981, p. 36).

A partir da análise da **Tabela 1**, observa-se que a trajetória humana era compreendida em fases rigidamente estruturadas. Cada *etapa da vida* poderia estar associada a características físicas, cognitivas, morais e papéis sociais específicos. Em alguns casos, no entanto, não fica muito claro o que era esperado de determinada faixa etária, como é o caso da *puerícia* ou *média infância* - pois a definição é vaga e pouca informativa, sendo descrita apenas como “meninas dos olhos”.

A tabela evidencia concepções funcionalistas e hierarquizadas das sociedades pré-modernas. O etarismo é claramente percebido nas fases de *senilidade* e *velhice*: a primeira indica que o sujeito nessa *fase da vida* já teria perdido o dinamismo da juventude, assumindo uma postura de rigidez dos costumes e das tradições; a segunda, reforça estereótipos ao descrever as pessoas com mais de 70 anos como frágeis e dependentes, com sinais de decadência física.

No que se refere à *infância* e a *adolescência* - foco desta pesquisa - nota-se que os primeiros sete anos de vida são compreendidos como uma fase cuja capacidade de expressão verbal ainda não está em pleno desenvolvimento pela ausência da fala. Essa perspectiva sugere uma ideia de dependência das *crianças* com relação aos adultos e, consequentemente, uma restrição a participação ativa na vida pública e social.

Já o termo *adolescência* é entendido de modo muito diferente do que compreendemos nos dias de hoje. Na tabela apresentada, a *adolescência* significava o ápice da vida, nessa fase a pessoa atingia a maturidade, estava em pleno vigor e preparada para gerar filhos. Essa caracterização corrobora com a análise de que as *classes de idade* e seus papéis sociais são construções históricas, mudam de acordo com a sociedade e o tempo analisados.

Outro exemplo que fortalece o argumento que as *classes de idades* são mutáveis social e historicamente, pode ser verificado no conceito de *infância* na França, durante a Idade Média. Nesse período, o termo também estava associado com a ideia de “dependência”, ou seja, para deixar essa *fase da vida* era preciso ganhar independência. Isso valia tanto na esfera familiar quanto nas relações de trabalho. Dessa forma, os homens trabalhadores de baixa renda que estavam submetidos a um superior, como era o caso de lacaios ou soldados, comumente eram chamados de meninos, ainda que já tivessem 24 anos (Ariès, 1981).

Somente no início do século XVIII, entre as famílias nobres e burguesas francesas, que a palavra *enfant* passou a adquirir o mesmo sentido que atribuímos atualmente. Inclusive, no francês da época, o termo *enfant* servia tanto para designar *crianças* quanto *adolescentes*, sem qualquer diferenciação, “a adolescência era confundida com a infância” (Ariès, 1981, p. 41).

Na perspectiva de Ariès, o significante *adolescente* demoraria para se formar. Seria prefigurada no final do século XVIII, na ópera “Siegfried” de Wagner, na qual o jovem, em sua jornada, exprimiria uma “mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do *adolescente* o herói do nosso século XX, o século da adolescência” (Ariès, 1981, p. 46). Ainda segundo o autor, esse fenômeno wagneriano surgiu na Alemanha e depois adentrou na França, por volta dos anos 1900. A “juventude”, conhecida como *adolescência*, tornaria um tema literários e artístico e seria uma preocupação de políticos e moralistas (Ariès, 1981).

Outros autores como Moraes e Weinmann (2020), apontam que a expressão *adolescente* aparece nos séculos XVI e XVII nas comunidades rurais da Europa medieval, fazendo referência a jovens que teriam a capacidade para trabalhar ou guerrear. A obra de *Emílio*, escrito por Rousseau entre 1759 e 1762, evidenciaria as particularidades dessa idade da vida e seria a porta de entrada para vida adulta.

Ferreira e Sarat (2013) compreendem que a “consciência da juventude” surgiu como um fenômeno vivido principalmente pelos combatentes dos países beligerantes após 1914, durante a Primeira Grande Guerra. A primeira metade do século XX e as grandes guerras, teriam contribuído para forjar na juventude valores nacionais-patrióticos e de liberdade. Na Itália, por exemplo, o jovem era a representação do espírito fascista. Dessa forma, os jovens eram usados como símbolo de luta, sendo uma metáfora de potência e força (Moraes; Weinmann, 2020).

Já a dimensão sociológica da *adolescência* surgiu a partir da década de 1950. Nos Estados Unidos, a primeira geração a questionar o sentido da sua existência e o momento da sua entrada na maturidade social foi a geração *baby boom*, período marcado por rupturas entre gerações. Para o historiador Eric Hobsbawm (1995), a Era de Ouro dos EUA (momento de grande crescimento econômico entre 1939-1970) configurou novas possibilidades sociais, entre elas, o aumento da cultura juvenil e a descobertas de símbolos de identidade para a juventude.

A cultura juvenil foi acompanhada de três novidades, segundo Hobsbawm (1995). A primeira é que a juventude deixa de ser concebida apenas como uma fase de transição para a vida adulta, mas como um estágio pleno e de final da vida, como se tudo o que viesse depois fosse “ladeira abaixo”. A segunda novidade está vinculada a cultura juvenil enquanto dominante na economia de mercado, esse grupo representou uma massa com crescente poder de compra. E por último, a velocidade das mudanças tecnológicas deu vantagens a esse grupo quando comparado aos grupos de vanguarda. Assim, a *adolescência* se configurou como uma fase expandida que empurrou para trás a *infância* e para frente a vida adulta.

O termo *adolescente* tem sua origem no latim *adolescere*, que significa “crescer”. Embora esse estágio da vida seja dependente de fatores históricos, sociais e culturais, os estudos na área da saúde identificam esta fase também como um período marcado por intensas transformações fisiológicas, incluindo mudanças corporais e hormonais. Não sendo incomum, que mesmo diante das variadas formas de se viver, haja uma tendência em universalizar esse estágio da vida (Aznar-Farias; Schoen-Ferreira; Silvares, 2010).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, estabelece que *criança* é a pessoa com até 12 anos incompletos, enquanto *adolescente* é aquele que se encontra entre os 12 e os 18 anos de idade (Brasil, 1990, p. 1). Essa definição legal, universaliza utilizando o critério da idade. Contudo, fornece um marco normativo importante para a promoção de políticas públicas educacionais que considerem essas fases do desenvolvimento humano.

Considero que os temas relacionados à *infância*, *criança* e *adolescente* constituem campos amplos do conhecimento e, por isso, demandam a colaboração de diversas áreas das ciências. E mesmo diante da diversidade de áreas pensando as primeiras fases da vida, é inegável que grande parte do que foi produzido reflete a visão *adultocêntrica*, ou seja, do adulto pensando sobre *criança* e *adolescente*, sobrando pouco espaço para as linguagens e formas de expressão próprias desses sujeitos.

Desde a década de 1990, no entanto, sociólogos, historiadores, antropólogos, psicólogos têm contribuído para o desenvolvimento de metodologias de pesquisas que permitam estudar as fases iniciais da vida conforme compreendido por *crianças* e *adolescentes*. Essas pesquisas têm promovido uma compreensão mais inclusiva e autêntica sobre essas etapas da vida (Ferreira; Sarat, 2013).

Além disso, as pesquisas nessa área (1) contribuem para dar visibilidade às diversas *infâncias* e *adolescências*, (2) auxiliam na elaboração de propostas educativas que sejam condizentes com as necessidades desses grupos sociais e na (3) compreensão de que *crianças* e *adolescentes* constituem grupo de direitos. Esses trabalhos têm sido importantes para que tais perspectivas fossem incorporadas na legislação nas últimas décadas.

Vale ressaltar, que a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, foi um marco fundamental para a ampliação da visibilidade e do reconhecimento das *crianças* como sujeitos de direitos no cenário internacional. As diretrizes estabelecidas nesse documento foram essenciais para o

enfrentamento de muitos desafios com relação a proteção, garantia e prioridade das *crianças* em seus direitos.

Os movimentos e as lutas nacionais e internacionais - tais como fóruns, conferências e discussões ao longo das últimas décadas – envidaram esforços voltados à garantia dos direitos de *crianças e adolescentes* e que foram decisivos para a aprovação da Lei nº 8.069/90 (ECA), no Brasil. Essa legislação foi um marco legal importantíssimo pois consolidou o reconhecimento desses sujeitos *infanto-adolescentes* como seres de direitos e, com isso, favorecendo a implementação de políticas públicas específicas para esse segmento.

No acampo educacional, o ECA passou a estabelecer o direito à educação como responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, assegurando a escolarização e a formação integral e o pleno desenvolvimento desses sujeitos (Brasil, 1990). Essas transformações impactaram diretamente nas políticas educacionais, conforme serão analisados na **Parte 2** da dissertação.

### 1.3 O surgimento da *sociologia da infância*

A incorporação da *infância* como objeto de investigação pelos sociólogos resultou de um movimento teórico que rompeu com a tradição clássica durkheimiana, a qual compreendia essa fase da vida a partir da ausência – da falta, da incompletude e da necessidade de socialização. Nessa perspectiva, a *criança* seria um receptáculo cultural, cabendo a ela a absorção daquilo que está posto socialmente. Não seria possível a esses sujeitos interpretar o mundo social a sua maneira, pois o seu processo mental seria incompleto e imaturo (Rocha, 2015). A *infância* era entendida como universal e a *criança* como parte do processo natural de crescimento e, portanto, determinada biologicamente.

A obra de Philippe Ariès, publicada na França em 1960, é considerada um marco inaugural nos estudos sobre a *infância*, influenciando o surgimento de diversos trabalhos investigativos sobre o tema em diferentes campos do conhecimento, como História, Sociologia, Antropologia. Esses estudos ganharam destaque, sobretudo em publicações nas línguas francesas e inglesas, a partir da década de 1980 (Sirota, 2001).

Segundo a socióloga Régine Sirota (2001), os estudos sobre a *infância* anteriores à obra de Ariès (1981) tendiam a considerá-la simplesmente como objeto passivo da socialização, determinada por instituições como a escola, a família e o sistema de justiça, entre outros. Entretanto, os estudos mais recentes, dentre eles os que inauguraram a *sociologia da infância*,

passaram a contestar essa visão tradicional ao propor que a *infância* é uma construção social. Esses estudos consideram a *criança* como ator e sujeito ativo que produz cultura nas interações com outras *crianças* e com os adultos. Segundo a autora, Ariès (1981) é o precursor dos *estudos sobre a infância* como um fenômeno socialmente construído, e o sociólogo Marcel Mauss, o autor que introduziu a noção da *infância* enquanto experiência mediada socialmente.

Para Sarmento (2007), a invisibilidade histórica da *infância* oculta a realidade do mundo social e cultural produzida pelas *crianças*, um problema denunciado pela obra de Ariès (1981). O afastamento entre o “mundo da infância” do “mundo do adulto” resulta na invisibilidade cívica da *criança*, pois delas são retirados os direitos sociais e políticos ao serem identificadas como “cidadãos do futuro”, contribuindo para a ideia de que esse grupo não pode exercer cidadania plena no presente. Portanto, Sarmento (2007) entende que outro desafio não é apenas assegurar a proteção das *crianças*, mas garantir a sua participação ativa na sociedade.

A *Sociologia da Infância* propõe uma abordagem que comprehende a *infância* como uma categoria social permanente que integra e organiza as estruturas sociais. Nesse sentido, Sarmento (2005) defende que o conceito de geração, ou seja, a distinção entre a *infância* e a vida adulta - constitui uma categoria estruturante da sociedade. Ainda que as *crianças* cresçam e deixem de ocupar esse lugar social, a *infância* permanece enquanto “forma estrutural” presente na organização social.

Marques (2017) amplia o conceito de geração ao defender que este grupo não se caracteriza apenas pela faixa etária dos indivíduos se encontram, mas também pelas interpretações sociais atribuídas a esse grupo. Dessa forma, a *infância* é concebida como um fenômeno social construído, cada grupo/comunidade e época teria a sua própria maneira de viver essa etapa da vida humana, conferindo diferentes *infâncias* construídas em contextos sociais e históricos únicos.

[...] existem, portanto, diferentes infâncias, contextualizadas em diversas sociedades e épocas – ser criança hoje, no Brasil, na classe popular, por exemplo, não é o mesmo que ser criança na Idade Média europeia, ou ser criança em uma comunidade indígena. No entanto, em que pesem os diversos modos como a infância é percebida pelos múltiplos grupos sociais, é preciso considerar que em todos os contextos existe a infância como categoria social. Nessa perspectiva, a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser – concepção que reforça a ideia de incompletude da criança a infância é categoria com especificidades que a caracterizam. A criança, nesse contexto, já é uma pessoa, já é parte da sociedade (Marques, 2017, p. 152-153).

Jens Qvortrup (1993), referência no campo da *Sociologia da infância*, apresenta em suas nove teses, uma importante contribuição para a compreensão da *infância* enquanto fenômeno

social. Com base nessas afirmações, elaborei uma versão adaptada com o objetivo de facilitar o entendimento dos principais conceitos propostos pelo autor, articulando com as discussões aqui desenvolvidas, conforme são apresentadas a seguir:

Tese 1 - A *infância* é uma forma estrutural particular que existe em todas as sociedades e comparável ao conceito de classe. A *infância* não é definida biologicamente, mas determinada socialmente.

Tese 2 - A *infância* é uma categoria social permanente e não uma fase de transição. A *infância* permanece independente de quantas crianças entram ou saem dela.

Tese 3 - A ideia de *criança*, em si mesma, é problemática pois impede que se veja a ação construtiva da *criança*, tornando-a um indivíduo a-histórico, enquanto a *infância* é uma categoria intercultural e de variabilidade histórica.

Tese 4 - As *crianças* são parte integrante da sociedade, influenciam e são influenciadas por diversas esferas sociais. Participam da divisão social de trabalho, especialmente no trabalho escolar, que converge no mercado de trabalho. Além disso, impactam nos planos e projetos dos pais e da sociedade, gerando reflexos no contexto social e econômico global.

Tese 5 - As *crianças*, estabelecem interação com a natureza, com outras *crianças* e com os adultos, construindo tanto a *infância* quanto a sociedade em que vivem.

Tese 6 - As *crianças* são expostas – econômica e institucionalmente – as mesmas forças sociais que incidem sobre os adultos, embora vivenciem tais influências de maneira singular. Eventos de ordem ambiental, político, econômico etc., causam impacto na vida das *crianças*, no entanto, elas não são consideradas na elaboração de soluções ou de legislações.

Tese 7 - A invisibilidade da *infância/criança* nos estudos históricos e sociais devido a concepção de imaturidade repercute na baixa produção de pesquisas que buscam compreender a *infância* no ponto de vista das *crianças*.

Tese 8 - A ideologia da família como responsável pela *criança* impede que a sociedade se responsabilize por ela, interferindo apenas em casos excepcionais.

Tese 9 - A *infância* constitui uma categoria social minoritária frequentemente submetida à marginalização e ao paternalismo.

Para Qvortrup (1993), as *crianças* não são reconhecidas como membros integrantes da sociedade, sendo frequentemente vistas como naturalmente incapazes, já que a *infância* seria uma etapa preparatória ou de formação da *criança* até alcançar sua fase adulta. O autor questiona se realmente existe um status superior do adulto em relação a *crianças*, uma vez que

a sua capacidade é avaliada com base em critérios estabelecidos pelo próprio adulto, dentro de suas lógicas de pensamentos *adultocentrados*.

Os estudos denominados (nova) *Sociologia da Infância* derivam de um rompimento com os anteriores a década de 1990, pois embora a *infância* tivesse se tornado objeto de atenção, ainda compreendiam as *crianças* como passivas das ações dos adultos. Segundo Sarmento (2008), a partir de 1990 há uma revisão desses conceitos e é possível perceber uma tentativa de compreender relações muito mais complexas que envolvem as *crianças*, tal qual afirma Rocha (2015, p. 41):

A revisão deste conceito por autores como Sirota (1994) e Corsaro (1997), dentre outros citados por Sarmento (2008), desvelam que o processo de transmissão e recepção suposto é muito mais complexo. Tal esforço só é possível no âmbito da individualização da sociedade contemporânea, que reconfigura os processos de socialização. Essa reconfiguração direciona esforços e preocupações para a infância, orientando a economia, em termos de produção, consumo e trabalho, além do impacto em termos demográficos da população de crianças se fazer sentir na configuração das famílias e da previdência social.

No Brasil, um dos primeiros estudos no campo da *Sociologia da Infância* foi publicado em 1940 com *Trocínhas do Bom Retiro*, de Florestan Fernandes. O sociólogo apresenta nessa obra o conceito de *cultura da infância* e o *infantil* como objeto de estudo. As primeiras pesquisas nacionais sobre o tema estavam relacionadas aos assuntos educacionais, principalmente por uma educação emancipatória (Faria; Finco, 2011).

Infelizmente, entre 1960 e 1980, a *infância* no Brasil era vista como um problema social. As *crianças*, principalmente as pobres, eram consideradas objeto de controle e cuidado. Somente no final do século XX que elas passaram a ser vistas como atores sociais e de direitos, influenciadas pelo cenário de redemocratização brasileiro (Marques, 2017).

Ao contextualizar e historicizar o campo, podemos concluir que a *Sociologia da Infância* tem por objetivo estudar *crianças* e *infâncias*. *Crianças* como atores sociais, singulares e contextualizados e, em contrapartida, a *infância* enquanto categoria geracional, subalterna e dependente. Contudo, os dois termos só existem por meio da instituição do poder adulto sobre as *crianças*, tal dominação é caracterizado pelo conceito de *adultocentrismo*.

#### 1.4 O conceito de *adultocentrismo*

O termo *adultocentrismo* foi desenvolvido no campo da *Sociologia da Infância*. Os estudos nessa área identificam a posição dominante que o adulto ocupa na relação com as

*crianças*, sendo ele quem define e estrutura a noção de *infância*. O conceito sustenta que a sociedade ocidental, em suas várias dimensões, é organizada na centralidade do adulto, o que resultaria no apagamento de *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos e transformadores sociais, negando-lhes o papel de seres ativos e participantes na construção da sociedade (Cavalcante, 2020).

Como afirmam Faria e Santiago (2015, p. 73), “o *adultocentrismo* é um dos preconceitos mais naturalizados na sociedade contemporânea”, pois minimiza as potencialidades e práticas sociais e históricas das *crianças* ao reduzi-las a seres imaturos e, desse modo, cria a ideia de “hierarquia geracional” baseada na idade, no qual o adulto se sobrepõe ao saber e à vontade *infanto-adolescente*. Essa sobreposição, “desqualifica o saber, a língua e a cultura desses sujeitos-crianças” (Santiago; Faria, 2015, p. 73).

A lógica *adultocêntrica*, portanto, promove o apagamento de *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos e sociais, não permitindo que eles se reconheçam e sejam reconhecidos atores sociais de lutas e transformações. Nessa perspectiva, a participação plena desses indivíduos está condicionada ao momento em que se tornarem adultos. Tal concepção reduz a *infância* a uma fase transitória, negando o valor do presente em função de um futuro idealizado, representado pelo adulto que esses sujeitos irão se tornar.

Conforme mencionado anteriormente, a concepção de “hierarquia geracional” reforça a dependência de *crianças* e *adolescentes* em relação aos adultos, perpetuando a ideia de que eles necessitam constantemente de orientação e tutela. Essa dinâmica silencia “as vozes” e limitar a “escuta ativa” desses sujeitos, prejudicando o reconhecimento da sua própria autonomia e protagonismo.

O pesquisador Claudio Duarte Quapper (2015) observa que a sociedade *adultocêntrica* é dominada pelo paradigma conservador, cujo objetivo é manter e reproduzir o domínio adulto, além de garantir que o pensamento hegemônico seja sempre aquele associado ao “mundo adulto”. Dessa forma, o *adultocentrismo* se consolida de forma estruturada atravessando gerações.

Sob essa lógica, o adulto assume o papel de educador, enquanto a *criança* é vista como “tábula rasa” a ser moldada. Dessa forma, a educação funciona como um instrumento central para a manutenção de uma sociedade centrada no adulto. Rosemberg (1976) ressalta que as práticas pedagógicas tendem a consolidar a autoridade do adulto sobre a *criança* e *adolescente*, reforçando a assimetria presente nessa relação.

A educação, portanto, não deve ser vista como um campo neutro, mas reproduutora de teorias e métodos *adultocentrados*. Essa perspectiva pode ser evidenciada, por exemplo, no ensino tradicional, que valoriza a transmissão do conhecimento das/os professoras/res para as/os estudantes de forma passiva. No ensino tecnicista que prioriza a preparação das/os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho, adotando um processo educacional mecânico. E na educação bancária, criticada por Paulo Freire (1987), no qual as/os estudantes são tratadas/os como depósito de conteúdo a serem armazenados e reproduzidos.

Santiago e Faria (2015, p.74) afirmam que “a educação não transmite um conhecimento isento de uma ideologia *adultocêntrica*, esta é alicerçada nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das *crianças*”.

A forma pela qual a sociedade ocidental *adultocentrada* se relaciona com a *infância* e com *crianças* e *adolescentes* contribui para a promoção de uma educação em que as relações de ensino e aprendizagem são fundamentadas na autoridade do adulto, na tradutibilidade dos códigos sociais e na lógica de construção do futuro: “*educadas para o futuro*”. Perdendo de vista a capacidade desses sujeitos de influenciar seu próprio processo educativo.

Nogueira (2022) destaca que as propostas dos documentos oficiais sobre Educação no Brasil nas últimas décadas, especialmente no campo da Educação Infantil, buscam se distanciar de proposições *adultocêntricas* para assegurar que às *crianças* constituam o centro do processo educacional.

De fato, ao analisar os documentos educacionais mais recentes, como a BNCC, é possível identificar uma tendência em promover uma educação que incentive a participação de *crianças* e *adolescentes* na construção do ensino. No entanto, é importante considerar que o documento foi escrito por muitas mãos e por profissionais de diversos campos da educação, o que resultou num texto heterogêneo. Por tratar-se de uma proposta ampla, abrangendo todos os níveis da Educação Básica, o engajamento para a inclusão das culturas *infanto-juvenis*, e de uma educação centrada nas/os estudantes, possa ser mais expressiva em algumas áreas ou etapas da BNCC do que em outras.

No caso do componente curricular de História, por exemplo, essa abordagem inclusiva não é plenamente alcançada. Uma vez que a organização das propostas pedagógicas no final da secção, em muitos aspectos, se parece com “listas de conteúdos”, representando um retrocesso ao restringir as possibilidades de participação ativa de *crianças* e *adolescentes*. Essa abordagem tradicional do ensino de História favorece a permanência de uma visão eurocêntrica e linear, distante das demandas estudantis, como será analisado na **Parte 2** da dissertação.

## 1.5 O *adultocentrismo* e a educação

Dentro da perspectiva *adultocêntrica*, a educação cristaliza os valores do *adultocentrismo* ao desconsiderar a *infância* como um momento único e significativo na vida do indivíduo. Essa visão tende a considerar a *criança* e *adolescente* apenas como “futuros adultos”, ignorando o papel de sujeitos históricos e sociais que exercem no presente. Nesse contexto, o adulto assume o papel de protagonista no processo educativo. Ele é quem educa, ele é responsável pela educação das/os estudantes, mesmo quando não tem a intenção direta de fazer. A educação, nesse sentido, torna-se uma ferramenta necessária para a sobrevivência de sociedades centradas na figura do adulto (Rosemberg, 1976, apud Faria; Santiago, 2015).

A perpetuação dessa lógica geracional aconteceria porque, desde o nascimento, as *crianças* iniciam o processo de tradução dos códigos sociais, fundamentais para a manutenção da estrutura capitalista. A educação atuaria em dois sentidos: primeiro, na tradubilidade desses códigos; segundo, na formação *infanto-adolescente* para o “futuro”. A grande novidade trazida pela sociedade capitalista *adultocêntrica* é a necessidade de ensinar e aprender essa nova maneira de se viver (Faria; Santiago, 2015).

Nesse contexto, a institucionalização da educação e a passagem obrigatória das *crianças* e dos *adolescentes* por ela, foram formas das/dos adultos exercerem a sua hegemonia. A transferência da aprendizagem para a escola seria a marca do *sentimento de infância moderno* (Fernandes; Kuhlmann Júnior 2004).

Faria e Santiago (2015, p. 75) ao referenciarem Miranda (2007) afirmam que o processo de escolarização foi historicamente marcado pela subjugação e na ideia de que a *criança* não seria capaz de interpretar por si mesma, precisando da mediação do adulto para experienciar o mundo. A título de exemplificação, o autor cita os métodos didáticos do filósofo Comenius que ao “didatizar o ato de imaginar”, silenciava a criatividade e imaginação de seus discípulos.

Para os referidos autores, a escolarização precoce faz parte das concepções decorrentes da psicologia do desenvolvimento e behaviorismo<sup>5</sup> que ao partir do princípio de que tudo era comportamento, acreditavam que a educação seria capaz de modelar os comportamentos dos

---

<sup>5</sup> O behaviorismo, escola de pensamento da Psicologia, foi inaugurada por John B. Watson (1913). Essa escola definia o (1) *comportamento* como objeto de estudos da Psicologia, defendia a ideia de (2) continuidade entre as espécies e a adoção dos (3) métodos de investigação das ciências naturais: observação e experimentação. Dessa forma, os behavioristas estudam tudo aquilo que ocorre fisicamente no âmbito do comportamento dos indivíduos em relação com o meio ambiente em que se inserem e com os outros indivíduos que os circundam. Para maior detalhamento ler “Tourinho (2011)”.

indivíduos. Tudo isso, fortalecido pela ideia economicista de educação como investimento social para o futuro. Tal concepção de educação, valoriza os conteúdos escolares e reforça

a ideia de escola reproduutora e colonizadora, construtora da desigualdade e, dessa maneira, privilegia esse tipo de cultura escolar, ou seja, o ambiente destinado ao controle, e ao disciplinamento das crianças pelos adultos, com o objetivo de prepará-las para a vida futura e, ao mesmo tempo, encobri-las sob o papel de alunas (NASCIMENTO, 2013). Para dar conta dessa regulação, são construídos artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizarem os coletivos infantis, controlam-nos (Faria; Santiago, 2015, p. 75).

A escolarização estipulada pelo adulto estabelece o que se deve aprender, pensar e criar. Nesse processo, é ensinado as *crianças* apenas a linguagem verbal, como se fosse a única linguagem que deve ser aprendida e valorizada. Impedindo que as *crianças* continuem manifestando as linguagens já usadas por elas e aprendam outras.

No sítio eletrônico do *Centro de Referências em Educação Integral*, é possível encontrar uma reportagem assinada por Caio Zinet (2016) com o título: *A escola ainda é um espaço “adultocêntrico” e fechado à participação juvenil*. O texto tece críticas sobre a escola ainda ser um espaço onde grande parte das decisões são tomadas pelos adultos (gestores) e as/os estudantes são deixados à margem dos processos de ensino e aprendizagem.

Na reportagem (Zinet, 2016), a estudante do Ensino Médio, Mayara Donaria Araújo, relata que vários projetos da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (Faetc) foram cortados sem que as/os estudantes fossem consultados. “A direção da escola cortou projetos de teatros, línguas, danças e não consultou os estudantes que são efetivamente os que usufruem dessas aulas. Não fomos chamados a dizer o que pensávamos”. Esse relato confirma que mesmo na atualidade, as escolas frequentemente adotam práticas centradas no adulto, constituindo-se um ambiente de controle por meio de artefatos reguladores – cronogramas, horários, sinais sonoros – e pouca aberta para a participação democrática das/os estudantes.

O silenciamento das diversas linguagens das *crianças* e *adolescentes* pelo adulto, por meio da educação, reforça a própria origem etimológica da palavra *infância*. O *adultocentrismo* prende e sufoca a “voz” das crianças. No entanto, a comunicação das *crianças* está além da oralidade, permitindo que elas resistam e sejam capazes de criarem múltiplas relações sem o uso da palavra.

As pedagogias que estão na contramão do *adultocentrismo* teriam a função de ouvir as vozes das/dos estudantes e se ater as singularidades das mais variadas *infâncias*, reconhecendo esses sujeitos *infanto-adolescentes* como plurais, carregados de demandas específicas e

criadores de culturas e saberes próprios, conforme pontuam assertivamente, Faria e Santiago (2015, p. 79-80):

Essa forma de conceituação, como destaca Faria (2005), possibilita a ampliação do nosso olhar frente ao sujeito criança, especificando as múltiplas relações que estabelecem com o mundo. Entre elas, seu pertencimento racial, de gênero, de classe e de idade, explicitando que meninas e meninos são criaturas e criadoras da história e da cultura. Elas são meninas pequenas e meninos pequenos, negros/as e não negros/as indígenas e não indígenas que, no convívio com as diferenças e sendo capazes de estabelecer múltiplas relações, constroem saberes, reproduzindo e também criando novos significados, demonstrando que dentre as oportunidades de que fruem por serem crianças, vivem a especificidade infantil, criando e recriando culturas, reproduzindo, transgredindo, inventando...

Diante desse cenário, a lógica *adultocêntrica* de educação perderia força diante das pedagogias descolonizadoras/libertadoras, que buscam valorizar as singularidades das *crianças*, promovendo o reconhecimento de suas vozes e experiências. Essas pedagogias objetivam superar as barreiras que perpetuam desigualdades e sustentam hierarquias capitalistas, construindo um espaço escolar mais acolhedor.

Portanto, considero que as propostas da *pedagogia libertadora* de Paulo Freire constituem-se fundamentais para pensar e refletir práticas educacionais, pois elas seriam importantes no processo de autonomia e participação das/dos estudantes ao valorizar os temas e problemas que estão no cotidiano desses estudantes, além de trabalhar temas e problemas políticos e sociais.

### 3.1 O *adultocentrismo* investigado pela História

A historiadora Mary Del Priori, atenta a relevância e à urgência da temática, publicou em 1991 a obra *História das crianças no Brasil*, uma coletânea pioneira que reúne pesquisas dedicadas às vivências de *crianças* e *adolescentes* em diferentes regiões brasileiras, ao longo de vários períodos históricos. O livro consolidou-se como referência nacional no campo dos estudos sobre *infância* e juventude.

Os artigos que compõe a coletânea abordam as *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos e sociais, desde o início da colonização até a República, contemplando tanto questões de abrangência nacional quanto especificidades regionais. O primeiro artigo, de Ramos (2007) retrata as condições de abuso, violência e trabalhos pesados que esses sujeitos eram submetidos nas viagens para o Novo Mundo. Em seguida, Chambouleyron (2007) discute as relações entre

as populações *infantis autóctones* e as práticas evangelizadoras e educativas promovidas pelos missionários jesuítas.

O artigo *O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império*, de Del Priori (2007), lança luz sobre como era a vida das *crianças* livres durante os períodos da Colônia e do Império, abordando as diferenças em relação a educação de meninas e meninos, as formas de brincar e a introdução dos brinquedos comerciais no cotidiano infantil. Enquanto Mauad (2007), analisa a vida das *crianças* e dos *adolescentes* das elites durante o Império, desde as obrigações com uma vida disciplinada, até os momentos de lazer, trata-se de um artigo interessante devido as muitas fontes documentais e visuais (fotografias, diários, documentos diversos).

Florentino e Góes (2007), em *Crianças escravas, crianças dos escravos*, contrapõem o cotidiano das *crianças* abastadas ao retratarem como era a vida das *crianças* escravizadas, sua inserção desde pequenas no sistema escravista e as formas de relação com a comunidade de escravizados. Os autores destacam que poucas chegavam a alcançar a vida adulta, e quando conseguiam, suas trajetórias eram marcadas pelo trabalho compulsório precoce, iniciado ainda na primeira infância, o que tornava esse período da vida muito mais difícil para esse grupo, limitando suas experiências lúdicas e educativas.

Outras temáticas também são abordadas pela coletânea, como o recrutamento de meninos aprendizes na guerra do Paraguai (Venancio, 2007), o trabalho infantil no Brasil (Rizzini, 2007), o brincar na história (Altman, 2007), crianças e criminalidade no século XX (Santos, 2007) e a vida de meninas dos setores populares, negras em sua maioria, que nas primeiras décadas da República registraram queixas na delegacia de defloramento, Abreu (2007) analisa o cotidiano de amor, valores, costumes e comportamentos sexuais a partir desses registros.

Os temas regionais também são retratados, destacam-se: a vida e o trabalho realizado por *crianças* e *adolescentes* nos canaviais de Pernambuco (Dabat; Dourado; Araújo, 2007), as memórias de *infância* na Amazônia (Figueiredo, 2007), o abandono dos bebês na roda dos expostos em Minas Gerais (Scarano, 2007), o trabalho *infantil* nas primeiras fábricas de São Paulo (Moura, 2007).

A coletânea organizada por Del Priore (2007) é uma obra importante para tecer um pano de fundo histórico sobre as diversas *infâncias* e *adolescências* que existiram no Brasil ao longo dos últimos cinco séculos. E principalmente, compreender em quais contextos foram elaboradas as leis e políticas públicas de proteção e garantia de direitos a esses sujeitos.

Para melhor entendimento sobre os processos que culminaram na criação de leis de proteção à infância e à adolescência no Brasil, os *artigos Crianças carentes e políticas públicas* (Passetti, 2007) e *Pequenos trabalhadores do Brasil* (Rizzini, 2007) oferecem contribuições importantes. Ambas as obras traçam um panorama histórico das transformações ocorridas após a Proclamação da República, evidenciando as trajetórias percorridas por *crianças* e *adolescentes* até o surgimento dos primeiros marcos legais de proteção.

Os autores destacam que, no final do século XIX, as mudanças causadas pela passagem da sociedade escravocrata para uma sociedade livre, associada ao início da modernização e urbanização do Brasil, impactaram diretamente as *infâncias* e *adolescências* pois contribuíram para:

- (a) o aumento de situações de delinquência, prostituição e criminalidade envolvendo *crianças* e *adolescentes*.
- (b) a inserção *infanto-adolescente* nas fábricas no início da industrialização do país.

Como afirmam Perez e Passone (2020, p. 654) “esse cenário proporcionou o impulso à mudança cultural em relação à *infância* e o início do sistema de proteção social no país”. Nesse contexto, *crianças* e *adolescentes* deixaram de ser uma preocupação apenas da família e da Igreja e passaram a ser competência e responsabilidade do Estado, que adquiriu um caráter de social com relação a esses sujeitos.

A nova noção estatal sobre as *infâncias*, além dos próprios desdobramentos das greves e das manifestações de trabalhadores das fábricas foram fundamentais para que uma série de projetos de lei fossem cunhados, até que em 1927 foi criado o *Código de Menores* que regulamentou o *trabalho infantil*, mas principalmente, permitiu a tutela do Estado e o controle da sociedade num sistema médico-jurídico assistencial em torno da proteção do “menor” (Perez; Passone, 2020).

De acordo com Rizzini e Rizzini (2004), o termo “menor” foi uma categoria jurídica criada para identificar *crianças* e *adolescentes* que não estavam legalmente submetidos à tutela de familiares ou responsáveis, teriam uma aplicação especial das leis, criando uma categoria social: dos *menores*. Em 1979, durante a ditadura civil-militar, foi promulgado o segundo *Código de Menores* que contribuiu uma política paternalista de controle e contenção social a partir da criação de instituições e órgãos de vigilância, regulamentação e intervenção social nessa parcela da população.

O modelo “menorista” de atuação, pautado no assistencialismo público e na institucionalização de *crianças* e *adolescentes*, irá se manter até meados da década de 1980

quando passou a ser questionado. O fim da ditadura no país e o processo de redemocratização colocou em foco a questão da política de internação de “menores” impulsionado por movimentos sociais e estudos sociais sobre os custos e consequências para as *crianças* e *adolescentes* institucionalizados. Além da atuação de diversos profissionais nessa área e o protesto de meninas e meninos internados (Rizzini; Rizzini, 2004).

Foi no final da década de 1980 que a legislação brasileira deu um grande salto para a conquista dos direitos infantis ao promulgar a Constituição Federal de 1988. Nos artigos 227, 228 e 229, o texto constitucional redefiniu o papel e a representação da *criança* e do *adolescente*, reconhecendo-os como sujeitos de direito. A carta assegurou condições fundamentais para a sobrevivência, desenvolvimento integral – pessoal e social – bem como a integridade física, psicológica e moral da *criança* e do *adolescente*. Além de garantir dispositivos legais contra a negligência, a violência e a exploração.

Em 13 de julho de 1990 foi promulgado o ECA que instaurou uma nova referência jurídica, política e social ao garantir o direito à proteção integral a *crianças* e *adolescentes*, reconhecendo-os como sujeitos de direitos individuais e coletivos, de responsabilidade da família, da sociedade e do estado. O ECA substituiu o repressivo Código de Menores de 1979 e baniu a categoria de “menor”.

A regulamentação da Constituição Federal de 1988 possibilitou a criação de várias bases legais para garantir direitos sociais infantis, como a criação do ECA, a Lei Orgânica da Saúde (LOS), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre outros. Tais aparatos legais foram importantes para assegurar políticas sociais básicas para essa população, como saúde, educação, cultural, alimentação, esporte, lazer e profissionalização (Brasil, 1988).

É importante destacar que existe um distanciamento entre a elaboração de legislações que assegurem os direitos da *criança* e do *adolescente* e a efetiva implementação de políticas sociais capazes de alcançar a totalidade dessa população. Além disso, no campo político-econômico na década de 1990 e início do século XXI colocaram em questão o descompasso entre a escassez de recursos públicos e a responsabilidade social do Estado na articulação e gestão dessas políticas sociais (Rizzini; Rizzini, 2004).

Outras questões também acirraram o debate sobre os direitos da *criança* e do *adolescente*, como afirma Rizzini e Rizzini (2004, p.65): o aumento da violência e criminalidade após a década de 1990, “têm trazido consigo uma maior pressão para que crianças e jovens sejam recolhidos e confinados em estabelecimentos. As pressões para a redução da

idade penal e o aumento do número de *crianças* cooptadas para atividades criminosas de grupos de traficantes” tem contribuído para discussões acirradas entorno da legislação vigente<sup>6</sup>.

Possivelmente, esse cenário recente brasileiro, justifique o que Moura e Arend (2016) apontam sobre as investigações concernentes à *História da Infância* no Brasil, ao concentrarem seu foco primordialmente em questões sociais, evidenciado nas obras posteriores a publicação de Mary Del Priori (1992): como *História Social da Infância no Brasil*, de Marcos César de Freitas (1997) e *Uma História Social do Abandono de Crianças* de Renato Pinto Venâncio (1999).

Além dos historiadores citados acima, podemos destacar Maria Luiza Marcílio, Irene Rizzini, Irma Rizzini, Sheila de Castro Faria, Silvia Maria Fávero Arend, Humberto Miranda e Moisés Kulhmann Júnior, entre muitos outros, que têm atuado nas pesquisas sobre *infância no Brasil*. As publicações desses pesquisadores oferecem uma rica base para explorar a complexidade das experiências *infanto-adolescentes* no contexto brasileiro, proporcionando uma visão abrangente das questões que moldaram a *infância* ao longo da história.

Miranda (2021), reconhecido por sua contribuição nos estudos relacionados à história e aos direitos das *crianças* e *adolescentes* no Brasil, sustenta a necessidade de contextualizar o conceito de *adultocentrismo* dentro da perspectiva histórica.

Para o autor, a compreensão da sociedade *adultocentrada* demanda uma análise profunda, com o propósito de discernir como essa cultura foi construída e se enraizou ao longo do processo de formação da sociedade brasileira. Ao enfatizar a importância da abordagem histórica, o autor sublinha a relação entre o presente e o passado, argumentando que o entendimento das origens do *adultocentrismo* é crucial para analisar e compreender as dinâmicas sociais contemporâneas.

Segundo Miranda (2021), o *adultocentrismo* no Brasil é construído por diversas faces. Desde o seu surgimento, no período colonial, *crianças* e *adolescentes* tiveram seus destinos estabelecidos pelos interesses do colonizador com interferência direta no universo social, familiar e educacional.

A primeira face do *adultocentrismo* na história brasileira colonial é a *patriarcal*. Miranda (2021, n.p.) identifica que no Brasil Colônia as *crianças* tinham seus lugares definidos pelas famílias patriarcais, o poder do patriarcado “operava na casa grande e na senzala, reproduzindo sua lógica a partir das suas estratégias de dominação” e nessa lógica as *crianças*

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento sobre a história e os marcos legais do direito das crianças e adolescentes consultar Rizzini; Rizzini (2004).

projetavam o adulto que se tornariam no futuro, senhorzinho para o filho senhor e futura peça na engrenagem escravista para o negro escravizado.

O *adultocentrismo patriarcal* estabeleceu o lugar da *criança* por meio da disciplina punitiva, tal concepção está presente na educação desde os seus primórdios. Como afirma Chamboulevron (1991) na gênese do ensino no Brasil, o conceito de *infância* no Velho Mundo acompanhava as concepções de educação europeia que compreendiam as *crianças* como uma espécie de “papel em branco” ou “tábua rasa”, tal concepção influenciou a relação de ensino dos jesuítas com as *crianças* indígenas (Chambouleyron, 1991). A educação era um meio de tornar esses sujeitos dóceis, de adestrar seus corpos e mentes.

Assim, o *adultocentrismo patriarcal* definiu os modelos de *infâncias*, para *crianças* brancas as escolas eram de qualidade enquanto para *crianças* negras, indígenas ou ainda, de grupos subjugados, as escolas ofertavam um ensino pautado em trabalhos braçais. A distinção e desigualdade social, para Miranda (2021, n.p.) gerou, principalmente para as *crianças* de classes populares, uma pedagogia da servidão (Maestri, 2008 *apud* Miranda, 2021), fundamentada no medo e na disciplina:

O dualismo na educação brasileira - ou a invenção de projetos educacionais para os filhos e filhas da população economicamente privilegiada e para os filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras -, em si é resultado deste adultocentrismo patriarcal, que fez projetar sistemas de educação voltados para as crianças e suas diferentes classes sociais.

A perversidade do sistema colonial era ainda maior no aspecto econômico, as *crianças* indígenas e negras escravizadas eram desde muito cedo objetificadas e vistas como objeto de troca ou venda de acordo com o interesse dos senhores. Nesse modelo *adultocentrado*, as *crianças* e *adolescentes* eram objetos de interesse dos adultos.

No Brasil Império e as demandas de se projetar como uma nação, tornaram as relações de poder ainda mais complexas. Nesse contexto, criou-se dispositivos de controle sobre a *infância* das crianças escravizadas, das abandonadas e das viviam em orfanatos. Como solução, foram criadas de leis e manuais pedagógicos e socioassistenciais tinham por objetivo tornar essas *crianças* tuteladas pelo Estado (Miranda, 2021).

Contudo, foi no século XX que as práticas *adultocêntricas* ganharam mais força. O aumento populacional nas grandes cidades e o aumento da periferia levaram meninos e meninas a protagonizar diante do cenário de pobreza, abandono, mendicância e criminalidade e levam o Estado a criar o *Código de Menores* de 1927, ao qual Miranda (2018) irá nomear de *adultocentrismo menorista*.

Nesse face do *adultocentrismo*, as *crianças* e *adolescentes* em situação de risco são classificados como “menores”, geralmente vinculado com adjetivos pejorativos “delinquente”, “abandonado”, “carente”. Uma categoria *infanto-adolescente* que precisa ser vigiada e punida, cabendo ao Estado tutelar e institucionalizar esses sujeitos, principalmente durante a ditadura civil-militar na qual a ideia de *menorismo* passou a permear as políticas públicas de saúde, educação, assistência social e de segurança.

A cultura menorista buscava solucionar o problema das *crianças* e *adolescentes* em situação de risco ou abandonadas, a partir do viés da jurisprudência (campo de atuação dos adultos), sem sequer se preocupar em como essas ações os afetavam de fato.

O *adultocentrismo menorista* teria como objetivo salvar a sociedade brasileira do atraso econômico e social, ao institucionalizar esses meninos e meninas. Além disso, a classificação como “menores” invisibilizava a cor, gênero, etnia, dimensões etárias, pois trabalhava a lógica de que eram menores “carentes”, “delinquentes” e “abandonados”. Rizzini e Rizzini (2004) defendem o mito do “abandonado”, pois os dados levantados revelam que a maior parte deles tinham família, porém a grande maioria eram de mães solteiras.

Miranda (2021) afirma que as várias faces do *adultocentrismo* permeiam a nossa sociedade e coexistem. A faceta *patriarcal* permanece nas dimensões discursivas e sociais caracterizadas, por exemplo, na ideia de que o homem é forte e a mulher é fraca ou que o adulto detém o conhecimento e a *criança* é um ser ignorante, o *adultocentrismo* é plural, “se inventa e se reinventa em diferentes espaços e tempo históricos”.

Desse modo, reconhecer o *adultocentrismo* como parte estrutural da sociedade é uma forma de resistir e se contrapor contra uma *infância* única que invisibiliza *crianças* e *adolescentes*, por isso, as pesquisas sobre *infâncias* são tão importantes pois contribuem para a construção de pedagogias descolonizadoras. Produzir um conhecimento que dê “voz” a *crianças* e *adolescentes*, principalmente para os mais pobres, é devolver a eles um lugar de direito: de sujeitos históricos e agentes sociais.

Dentro desse quadro, a proposta dessa dissertação é compreender como o *adultocentrismo*, e a consequente invisibilidade das *crianças* e *adolescentes*, dialoga com o ensino de História a partir da análise da BNCC, mais especificamente em relação ao componente de História.

## PARTE 2 – UMA ANÁLISE DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NA BNCC: QUEM SÃO OS PROTAGONISTAS?

### 2.1. A formulação da BNCC e do componente de curricular de História

A discussão sobre a elaboração de um currículo nacional ganhou força no período de redemocratização do Brasil, após os anos de ditadura civil-militar. A Constituição de 1988 estabeleceu diretrizes fundamentais para educação, incluindo a gratuidade do ensino, a gestão democrática, o direito público subjetivo e a municipalização da educação (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A Constituição Federal de 1988 também definiu um conjunto de aprendizagens mínimas que servissem de apoio para estados e municípios formulassem suas propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, conforme descrito no artigo 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, grifo meu).

Com base no princípio constitucional de garantia da educação como um direito de todos, foi promulgada a Lei n. 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, com a função de detalhar a organização do ensino brasileiro a fim de concretizar os princípios e os direitos educacionais previstos na Constituição. A LDB estabeleceu diretrizes para a educação básica e superior, definindo competências e responsabilidades para os diferentes entes federativos.

No artigo 24 da Constituição, parágrafo 1º, está colocado que “no âmbito da legislação corrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais” (Brasil, 1988) enquanto que a LDB define no artigo 9º inciso IV, que a União deve “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996.). Assim, a legislação atribui à União a responsabilidade de estabelecer a normativa comum de caráter

nacional, em parceria com estados e município, caracterizando o processo como uma construção democrática e plural.

O artigo 26 da LDB reforça necessidade e a previsão de criação de uma formação básica que abrangesse a valorização do que é comum, ao abranger o que é reconhecido como nacional, mas também dos elementos particulares e específicos de cada comunidade, ou seja, do que é regional, conforme descrito:

Os currículos da educação básica da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Assim, pensar na definição de uma base comum implica conceber a sociedade na sua complexidade e pluralidade. Conforme afirmam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 57), “o que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a formação desejada”.

A LDB, portanto, enfatiza que as diretrizes deveriam ter dimensões gerais, dando uma direção e fixando conteúdos mínimos a nível nacional, porém sem deixar de reconhecer que as escolas brasileiras não são iguais, mas detentoras de pluralidade social, étnica e cultural.

Diante desse contexto histórico, marcado pela redemocratização do Brasil, a criação da Constituição de 1988 e a criação da LDB, em 1996, representou um esforço para desenvolver currículos nacionais unificados mais abertos, flexíveis e propositivos. Cuja intenção era respeitar as diferenças regionais e, ao mesmo tempo, garantir elementos que fossem comuns à formação das/os estudantes em todo país. Essas discussões também ampliaram a participação da sociedade na formulação de conteúdos e metodologias educacionais (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Na época, o então Ministério da Educação (MEC), buscando atender às diretrizes da LDB e da Constituição de 1988, em novembro de 1995, encaminhou discussões preliminares para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de estabelecer referenciais curriculares de abrangência nacional.

Dois anos depois, em 1997, foi publicada a versão final dos PCNs referentes às 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Em 1998, os documentos destinados às 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries foram apresentados, e, em 1999, foi a vez da publicação dos parâmetros voltados ao Ensino Médio (Velloso, 2012).

Os PCNs tinham por objetivos orientar (1) o trabalho dos professores e profissionais da educação, (2) a elaboração e/ou revisão curricular, (3) a formação inicial e continuada dos professores, (4) a produção de livros e outros materiais didáticos além de (5) avaliar o sistema de educação em todo o território nacional de maneira unificada (Velloso, 2012).

Os Parâmetros Curriculares foram concebidos como um guia orientador que garantiam qualidade mínima à Educação Básica em todo o país, em conformidade a LDB (Lei Nº 9394/96). O documento foi considerado fundamental no processo de desenvolvimento educacional, tanto do indivíduo quanto da sociedade, ao romper com a educação centrada na preparação para o mercado de trabalho e adotar referencias teóricos construtivistas.

Para a elaboração do documento, o MEC convidou 60 *experts*<sup>7</sup> nacionais, que juntamente com especialistas de outros países como Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, elaboraram um currículo nacional brasileiro. Além disso, a Fundação Carlos Chagas foi responsável pela realização de estudo que abarcassem as propostas curriculares vigentes em todos os estados brasileiros.

Segundo Valente, Almeida e Silva (2020), as etapas de elaboração dos PCNs revelaram o aumento da complexidade exigida aos *experts*, à medida que cresceram as demandas e ações planejadas pelo governo federal. Esse processo revelou um esforço técnico e político cada vez mais centralizado voltado a consolidação de um referencial nacional para a educação.

Essa percepção é reforçada por Velloso (2012), ao considerar que, apesar de não se tratar de um documento obrigatório por lei, tal condição parecia apenas como um discurso retórico. Na prática, o que se via eram altos investimentos gastos, alta produção intelectual associada (como a consultoria do educador espanhol César Coll). Além disso, os PCNs possuíam muitas prescrições e que, posteriormente, serviram de base para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Foi justamente nesse momento que a disciplina de História passou por transformações em suas bases epistemológicas, rompeu com os paradigmas autoritários presentes nos governos

---

<sup>7</sup> O termo *expert* segundo Porret, Brandli e Lozat (2013) aparece desde o século XIV para designar alguém versado num conhecimento específico, a partir da análise, da observação e do poder de investigação. O historiador Peter Burke (2016) informa que o termo surgiu na Inglaterra em 1825 dando origem a um novo ofício: indivíduos contratados por governos para dar assessoria especializadas para a resolução de problemas práticos ligados ao saneamento, planejamento urbano e administração das contas públicas, principalmente ligado ao crescimento das cidades. A professora Rita Hofstetter, da Universidade de Genebra (Suíça), estudou o surgimento dos *experts* em educação, o que posteriormente será compreendido por Maxim; Arnold (2012) como especialistas responsáveis por mobilizar saberes e conhecimentos acadêmicos para solucionar e dar respostas a problemas práticos. Em educação, o termo corresponderia a aplicação de novos saberes para o ensino e para a formação de professores. Para aprofundamento no assunto, ler: Valente; Almeida; Silva (2020).

ditatoriais e aos poucos contribuiu com as demandas sociais no processo de democratização (Guimarães, 2012).

Tais mudanças podem ser observadas nas propostas dos PCNs do ensino de História:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. [...] Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (Brasil, 1999, p. 26).

Dentro dessa abordagem de ensino, os PCNs propunham que os estudantes fossem instigados a realizarem uma leitura crítica do presente a partir de questionamentos sobre o passado, compreendendo e aplicando conceitos e análises.

O ensino de História, seja na orientação teórica, nos conteúdos, nas técnicas pedagógicas ou nos materiais didáticos, buscava “estabelecer nexos entre passado e presente, história e vida, sociedade e indivíduo, independentemente da posição sócio-econômica das pessoas”. (Fontenele, 2009, p. 2). Portanto, a década de 1990 representou um momento importante para os debates educacionais que atravessaram o país.

Contudo, essa narrativa que associa a BNCC diretamente às exigências democráticas da Constituição Federal de 1988 e da LDB, tem sido alvo de contestação no debate acadêmico. Silva (2025), ao examinar as iniciativas de diferentes sujeitos e grupos na busca de situar temporalmente a elaboração da Base, salienta estreitos vínculos entre as perspectivas socioculturais e a construção de conexões entre a BNCC e acontecimentos situados em diacronia.

Segundo o autor, a narrativa na qual o documento em tela é apresentado como consequência natural das discussões educacionais ocorridas nos contextos da CF e da LDB foi, na verdade, fabricada no interior do MEC, em articulação com fundações empresariais atuantes na educação, além de técnicos e gestores alinhados a perspectivas eficientistas, de matriz neopositivista e pragmática. Tal arranjo fortaleceu dinâmicas de controle e cerceamento da autonomia docente mediante avaliações externas em larga escala, bonificações atreladas nesses índices e rigoroso monitoramento das práticas pedagógicas possibilitadas pelos *Objetos de Conhecimento, Habilidades e Competências* prescritas pela Base.

O ordenamento narrativo problematizado por Silva (2025) que vincula a BNCC a um currículo comum foi disseminado pelo MEC e por fundações empresariais, a exemplo do

*Movimento Todos pela Base*, especialmente após o PNE (2014-2024). De acordo com o pesquisador, esse fio condutor figurou em diversas pesquisas sobre a BNCC, tanto investigando sua formulação quanto mobilizando tais marcos e marcas para contextualizar análises sobre o documento. Todavia, os sentidos culturais a ela relacionados conectam-se às finalidades de setores hegemônicos e atuariam para conferir à Base legitimidade e consenso ao associá-la a dinâmicas democráticas e debates caros a educadores progressistas.

No contexto global, a crise do socialismo no leste europeu, a constituição de uma nova ordem mundial e a consolidação do neoliberalismo demandaram a reestruturação do sistema capitalista e a criação da ideia de universalização do cidadão, tais concepções neoliberais culminaram em uma pressão para as reformas educacionais.

Ao analisar as reformas e as políticas educacionais internacionais desse período, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) identificam que o capitalismo, buscando manter sua hegemonia, subjugou a educação às exigências do mercado e da produção para atender as demandas da globalização que seria intelectualizar o processo produtivo e formar consumidores. E assim, emplacou o discurso do fracasso da escola pública ao promover a iniciativa privada como solução para o desenvolvimento individual e social (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Dentro dessa nova lógica, a concepção de *progresso* e *desenvolvimento* tornaram-se conceitos universais necessários à formação cidadã, tal perspectiva passou a ocultar os interesses das classes particulares relativos à educação. A título de exemplificação, Silva, Pinto Júnior e Cunha (2022, p. 43) consideram que os documentos oficiais, produzidos a partir da década de 1990, estão em consonância com o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao adotarem como baliza “critérios de qualidade total, enfoque sistêmico de gestão educacional, administração eficiente e uso de tecnologias para obter eficiência e eficácia no processo pedagógico”. As políticas públicas para a educação promoveram projetos defendidos por setores sociais assumidamente privatistas.

A “crise” no sistema educacional público acentuou os debates e discussões sobre a criação da BNCC ao invocar uma educação de “qualidade” nos moldes neoliberais, que abarcasse temas e conteúdos mais atuais e tecnológicos, alinhados às exigências do mercado.

Até 2017, os PCNs eram os principais referenciais norteadores da Educação Básica, incluindo o componente curricular de História. Com a homologação da BNCC por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, iniciou-se o processo de transição, sendo

que a sua implementação passou a vigorar a partir de 2020, conforme o artigo 1º do texto normativo:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p. 4).

No início das discussões em torno da criação da BNCC, muito se perguntou sobre a real necessidade de formulação de uma base curricular nacional, que estabelecesse um mínimo de conteúdo a ser ensinado em todo o território brasileiro. Isso porque os PCNs já indicavam os rumos a serem percorridos pela educação, embora não tivessem caráter obrigatório.

Contudo, como afirmam Pereira e Rodrigues (2018, p. 3), ao menos duas questões no componente curricular de História foram alvos de disputas, reforçando “que o próprio processo da discussão afirmou cada vez mais a importância de termos uma base nacional”. Além disso, no contexto específico desse componente curricular, evidenciou-se um interesse generalizado por diversos grupos sociais pela elaboração do currículo da *história ensinada*.

Dessa forma, a primeira questão levantada pelos autores diz respeito ao interesse dos profissionais da educação, estudantes, pesquisadores e demais setores da sociedade em participar da construção da base curricular nacional especialmente no que se refere à “o que narrar”, “o que selecionar” e “o que recortar”. A outra questão aborda o caráter político das *guerras de narrativa*, evidenciando que diversos grupos sociais se mobilizaram para garantir que suas próprias narrativas histórias estivessem incluídas no currículo (Pereira; Rodrigues, 2018).

No ápice dessas discussões, o Ministério da Educação (MEC) criou diversas equipes que produziram ao menos quatro versões diferentes do documento durante a década de 2010. Antes mesmo desse período, as discussões em torno da base comum foram pensadas e compartilhadas por grupos sociais distintos, às vezes antagônicos, e desde o início os conglomerados empresariais (organizações da sociedade civil, lideranças partidárias e órgãos de imprensa) se fizeram presentes alegando que as/os estudantes precisavam alcançar um conjunto equiparável de saber e cultura ao final da escolarização, mesmo diante das desigualdades sociais (Silva; Pinto Júnior; Cunha, 2022).

Assim, ao contrário do que pode parecer, a publicação da Portaria nº 592/2015 que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional

Comum Curricular não teria sido o primeiro esforço do Governo Federal em atender as demandas legais e sociais de uma base comum. A formulação da BNCC, fomentada por ações do MEC, passou por várias versões e parte delas não chegou ao conhecimento do público.

De acordo com Silva, Pinto Júnior e Cunha (2022), as ações do MEC iniciaram em 2009 no âmbito da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB). Entre essas ações, destacou-se a formação de equipes que atuaram tanto na coordenação de grupos específicos para pensar a BNCC quanto nas discussões que alteraram a concepção de “expectativas de aprendizagem” para “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”.

Os autores destacam que desde meados de 2013, a DICEI organizou uma equipe de trabalho formada por profissionais da educação básica e da educação superior, composto por representantes de todas as regiões do país. Nesse grupo discutiu concepções de currículo, suas relações com os direitos à aprendizagem e o desenvolvimento das/os estudantes no Ensino Fundamental e Médio até o final de 2014.

O texto escrito pelo grupo de trabalho buscava fornecer subsídios para o debate sobre os distintos olhares e vivências curriculares. O objetivo era ampliar a conscientização das necessidades de mudanças na educação básica, além de ser um convite para os profissionais da educação participarem do debate e da “reinvenção” dos currículos. Conforme evidenciado pelos autores:

A versão produzida no âmbito da DICEI durante o primeiro mandato da presidente Dilma projetava uma BNCC final plural e democrática, elaborada com a participação das equipes de educadores em suas respectivas unidades escolares. Ela representava uma proposta de revisão da trilha narrativa consolidada na história escolar. Ao contrário dos tradicionais currículos prescritos, a BNCC deveria estimular a superação das “listas de objetivos de aprendizado”, as quais invariavelmente são assimiladas de forma superficial nas práticas de ensino e aprendizagem e, muito frequentemente, tornam-se o foco principal da atuação dos profissionais da educação básica. Enfim, mais do que um currículo definidor de conteúdos e metodologias de trabalho, a BNCC asseguraria legalmente as condições de uma educação comprometida com os interesses socioculturais de diferentes grupos e localidades do país (Silva; Pinto Júnior; Cunha, 2022, p. 57).

Essa *versão zero* da BNCC propunha um documento que fosse construído coletivamente, dando autonomia para as/os educadoras/es e que representasse os interesses dos diferentes grupos sociais e as especificidades de cada região brasileira.

Além disso, a proposta da DICEI era construir o texto base da BNCC para posteriormente ser enviado para consulta pública e receber contribuições da sociedade, até finalmente, passar pelo CNE e MEC para futura homologação. Contudo, o texto base não foi finalizado devido ao cenário político nacional e da complexidade do documento. As atividades

foram interrompidas durante a transição do primeiro para o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff e das mudanças que ocorreram nas equipes do MEC, SEB e DICEI (Silva; Pinto Júnior; Cunha, 2022).

Em 2013, a pressão de milhões de pessoas, de distintos grupos sociais, nas jornadas de junho e, em 2014, as eleições polarizadas que levaram ao segundo mandato o Partido dos Trabalhadores a presidência, alteraram os rumos das discussões no interior do MEC, inclusive se aproximando das demandas das organizações da sociedade civil. A título de exemplo, a chegada de Manuel Palácios como novo secretário da Educação Básica representava a mentalidade neotecnicaista no ministério.

Algumas dessas organizações (dentre elas destaco o *Movimento pela Base, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco*) já se articulavam para difundir seus projetos socioculturais e educacionais antes mesmo do Partido dos Trabalhadores iniciarem o projeto de elaboração da BNCC (Silva; Pinto Júnior; Cunha, 2022).

A *Fundação Lemann*, por exemplo, criada em 2002, está fundamentada em dois focos estratégicos: educação e liderança<sup>8</sup>. Dentre suas atuações está (1) o apoio a pessoas ou instituições que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, (2) a busca pela redução da desigualdade racial, (3) o desenvolvimento de grupo de lideranças diversas e representativas para o país e (4) a garantia de serviço público efetivo.

Entre os seus parceiros está o *Movimento pela Base*, que se denomina “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”<sup>9</sup>.

Apesar da narrativa parecer de um coletivo isento de qualquer vínculo político e governamental, essas organizações não são defensoras de um ensino de qualidade, mas da “transposição de suas técnicas da cultura empresarial, suas técnicas e mecanismos de controle de qualidade de produção de mercadorias à escolarização” (Silva; Pinto Júnior; Cunha, 2022, p. 50).

É evidente a relação entre essas organizações com o segmento empresarial, tanto por seus discursos e narrativas, que frequentemente adotam uma perspectiva liberal conservadora, quanto pelas parcerias firmadas com o mundo corporativo, facilmente percebido em seus sítios eletrônicos. O *Movimento pela Base*, por exemplo, conta em seu conselho deliberativo com

---

<sup>8</sup> Informação retirada do sítio eletrônico da fundação. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

<sup>9</sup> Informação retirada do sítio eletrônico da fundação. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

membros de instituições como o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho, a Vivo, entre outras<sup>10</sup>.

Outro grupo que pautou os projetos educacionais foi parte do empresariado brasileiro. Sitiada na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), que viram nas eleições polarizadas de 2014, e posteriormente, no golpe e nas pautas morais e “anticorrupção” presente na mídia e nas ruas, uma oportunidade para colocar suas reformas neoliberais, como puderam ser vistas em 2016 com o governo Michel Temer na alteração das leis trabalhistas (Lei nº 13.467/17) e na lei do teto de gastos (PEC nº 241).

Nesse contexto de disputa entre diversos grupos sociais e de guerras narrativas, a elaboração da BNCC pretendeu apresentar um documento que parecesse consensual e hegemônico. Porém, considerar neutralidade na formulação dos currículos escolares seria uma falácia, tal afirmação pode ser evidenciada pelo próprio processo de elaboração do documento e das lutas de narrativas envolvidas construção da BNCC, evidenciadas pelas várias versões até a versão final, sendo que oficialmente a sociedade teve acesso somente a três.

A própria linha do tempo fornecida pelo sítio eletrônico do MEC invisibiliza os grupos de trabalhos e versões anteriores ao informar que apenas em 17 de junho de 2015 foi instituída a Comissão de Especialista para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular por meio da Portaria nº 592 e que a primeira versão (oficial) da BNCC aconteceu em 16 de setembro deste mesmo ano<sup>11</sup>. Como dito anteriormente, essas informações reforçam a impressão de que não houve estudos ou ações anteriores realizadas pelas organizações civis ou pelo Governo Federal.

O debate em torno da BNCC intensificou no segundo semestre de 2015 após a publicação da *primeira versão oficial* apresentada pelo MEC e pela consulta pública. Nesse contexto, o componente curricular de História ganhou destaque no debate, por ser um campo que privilegia discussões, opera sobre as demandas sociais dando visibilidade a diferentes grupos e narrativas tanto no passado quanto no presente. Assim, o campo da História escolar, como lugar de pluralismo de ideias, de dinâmica interpretativa ao longo do tempo (Caimi, 2016) tornou latente o debate acerca da proposta da BNCC.

De acordo com Silva e Meireles (2017), para compor a Comissão de Especialistas do componente curricular de História foram nomeados 12 especialistas. Os autores integraram a

---

<sup>10</sup> Membros do Conselho Deliberativo do *Movimento Pela Base* retirado do sítio eletrônico. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

<sup>11</sup> Linha do tempo fornecida pelo MEC no sítio eletrônico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 30 nov. 2023.

Comissão durante a denominada *primeira versão oficial* e afirmam que ao longo dos trabalhos ficou evidente a dificuldade de romper com a história tradicional, seja pelos debates internos da própria Comissão, seja pelas críticas provenientes de diversos grupos sociais (universidades, associações científicas, imprensa e sociedade).

Contudo, apesar dos embates e divergências internas, a *primeira versão oficial* da BNCC em História se diferenciava da história tradicional linear, cronológica e progressista. Pois, inaugurava uma base nacional deste componente curricular que poderia apresentar alternativas para a superação do racismo ao enfatizar a História do Brasil, da África e dos afrodescendentes, da América e dos povos indígenas. Além de contribuir para que *crianças*, *adolescentes*, jovens e adultos inseridos no ensino fundamental e médio pudessem ter orgulho de suas origens (Silva; Meireles, 2017).

Havia uma preocupação na primeira versão oficial em colocar a História do Brasil como alicerce a partir do qual os conhecimentos históricos seriam construídos ao longo da educação básica. Esse posicionamento rompia com a abordagem eurocêntrica tradicional, embora tal formulação não significasse “exclusividade na abordagem brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias” (BNCC, 2015, p. 241).

Pode-se inferir que as propostas da *primeira versão oficial* estavam mais em consonância com as propostas pensadas pelas equipes de trabalho formadas ao longo da década de 2010, conforme apresentado anteriormente. Por isso, pareceristas, como Flávia Caimi<sup>12</sup>, reconhecem que o objetivo da versão preliminar era tornar o ensino de História mais próximo da realidade social vivida por *crianças*, *adolescentes* e adultos inseridos na Educação Básica.

Portanto, o objetivo da *primeira versão oficial* era que os anos finais do Ensino Fundamental desenvolvessem a compreensão dos processos históricos, com ênfase na História do Brasil e dos indivíduos ou coletividades essenciais nas mudanças ou permanências sociais, econômicas, culturais e política na história brasileira e a partir delas se estabelecesse relações entre as outras partes do mundo como as Áfricas, as Américas e as Europas.

Cruz e Cerri (2021) destacam que esta *primeira versão* pública apresentava uma abordagem mais interessante ao propor uma organização curricular baseada em objetivos a serem alcançados, em vez de uma simples lista de conteúdo. Tal mudança metodológica reconfigurava os conteúdos em ferramentas eficazes para as/os estudantes.

---

<sup>12</sup> O parecer de Flávia Caimi está disponível no sítio eletrônico da BNCC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf). Acesso em: 14 ago. 2024.

Dentro dessa abordagem, a proposta demonstrava preocupação em estabelecer uma base mais alinhada com a realidade brasileira, partindo da premissa de que a maioria da população se autodeclara como negra ou parda (Brasil, 2010). Nesse sentido, tornou-se essencial romper com uma visão histórica eurocêntrica que negava às populações indígenas, africanas e seus descendentes o protagonismo na História brasileira (Silva; Meireles, 2017, p. 7).

A veiculação da *primeira versão oficial* do componente curricular de História gerou um imenso debate na imprensa de grande circulação. Nos veículos de comunicação foram apresentados argumentos de intelectuais, muitos deles se colocando veementemente contra a proposta da BNCC. Até mesmo entre os pareceristas, especialistas na área de História convidados pelo MEC para analisar a proposta, houve quem defendesse a necessidade de manter o “repertório cultural da humanidade”, além de reivindicar que os temas clássicos e eurocêntricos fossem mantidos por serem essenciais ao conhecimento histórico das/os estudantes da Educação Básica.

Cabral (2018) aponta que as reações contrárias a nova proposta se deram em grande parte por meio da (1) imprensa brasileira ao publicarem os discursos de intelectuais dentro e fora do campo da história, por alguns (2) pareceristas convidados pelo MEC para analisar a proposta, dentre os apontamentos estava a crítica a ausência da história antiga e, por fim, a (3) consulta pública manifestou críticas e proposições a construção do currículo. Silva e Meireles (2017) relatam ainda a interferência do próprio MEC, que exigiu a exclusão de temáticas de gênero e sexualidade, além restringir a história dos povos indígenas e africanos e seus descendentes.

Como afirma Cabral (2018, p. 36), os embates sobre o ensino de História durante a *primeira versão oficial* da BNCC “traz à tona disputas sociais e relações de poder”. A partir das reflexões de Ivor Goodson, a autora comprehende o currículo como uma construção social/cultural e que os processos de ensino e aprendizagem permeiam a seleção de conteúdo. O currículo precisa ser compreendido como um “testemunho público das expectativas sociais em torno da educação, ao mesmo tempo em que promulga e sustenta determinadas escolhas na esfera educativa por meio da construção de uma retórica legitimadora” (Cabral, 2018, p. 39).

Diante dessa perspectiva, é preciso destacar que, primeiramente, a elaboração dos currículos escolares prescritos é sempre resultado de processos de seleção de temas e conteúdos, nunca é neutra ou meramente técnica. Em segundo lugar, a construção dos currículos é marcada por lutas entre os diferentes projetos e concepções sociais, portanto, deve ser compreendida como resultado das forças de poder que envolvem tal elaboração.

Christian Laville (2011) aponta que nos países ocidentais ocorrem novas formas de guerras na elaboração dos currículos de história escolar, grande parte delas envolvendo a história tradicional ou clássica, no qual se colocam desafios de ordem econômica, religiosa e moral.

Uma característica comum das guerras de história clássica é um olhar voltado para o passado. Os conhecimentos históricos que serviram para compor a memória coletiva oferecida aos alunos devem ser preservados, sob o risco de, caso contrário, ameaçar o estado do presente (Laville, 2011, p. 174).

A constatação de Laville (2011) evidencia que parte da reação crítica *a primeira versão* da BNCC de História está ancorada na ideia fundamental de preservação dos elementos do passado sob o receio das mudanças na narrativa histórica produzam ameaças para o presente. Principalmente, para os grupos de indivíduos que, de alguma forma, são beneficiados com a manutenção do *status quo* e reconhecem no ensino de História tradicional uma forma de perpetuar o lugar social no qual se encontram.

A *segunda versão* que foi preparada pela equipe nomeada nunca veio a público, denúncia feita pelos professores Silva e Meireles (2017). O documento publicado foi elaborado por outro grupo em paralelo devido aos conflitos em relação as disputas de narrativas.

É importante destacar que a elaboração da BNCC ocorreu em um período delicado da política brasileira, marcado por intensa polarização ideológica, crise política e econômica. Esses eventos culminaram no impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016. Após esse processo, percebe-se a crescente disputa pelas narrativas históricas, presente até os dias atuais, principalmente pelos grupos conservadores e de extrema direita, como podemos constatar com a criação da plataforma de streaming *Brasil Paralelo*<sup>13</sup>.

Esses acontecimentos reforçam a necessidade atual de profissionais ligados à história em enfrentar diversos desafios e polêmicas presentes nos debates historiográficos, bem como nas controvérsias narrativas em história. Nesse cenário, os especialistas em história já não possuem o monopólio explicativo sobre o passado, tornando crucial o diálogo e a adaptação a um campo em constante transformação.

Além disso, a historicidade se configura como uma característica intrínseca ao presente, gerando uma demanda por questões e pautas que requerem respostas práticas para a vida em sociedade. Esses desafios não escapam à realidade da educação básica, manifestando-se no cotidiano da sala de aula, na concepção dos currículos escolares e na dinâmica da sociedade como um todo.

---

<sup>13</sup> Para aprofundamento na temática, consultar o artigo produzido por Silva e Pinto Júnior (2023).

A BNCC homologada foi a da *terceira versão oficial*. Silva e Meireles (2017) criticam a história curricular vencedora devido às pouquíssimas alterações em relação ao ensino de História das últimas décadas. Essa narrativa consagra a perspectiva europeia ao interpretar a história do Brasil como uma derivação da expansão europeia, marginalizando o protagonismo de populações indígenas, africanas e seus descendentes, assim como de outros grupos que também desempenharam papel fundamental na formação do Brasil.

O principal argumento dos defensores da versão final é de que todas as *crianças* brasileiras têm o direito de acessar ao conhecimento da História da Humanidade. No entanto, essa justificativa seria uma forma de escamotear “a ideia de que a história só se realiza a partir dos europeus, considerados ‘civilizados’, ‘superiores’ e, portanto, vistos como modelos de ‘progresso’ e de ‘desenvolvimento’ (Silva; Meireles, 2017, p. 9).

Com o objetivo de proporcionar mais clareza e sistematização acerca das diferentes etapas e versões que marcaram a formulação da BNCC, a **Tabela 2** foi elaborada como recurso visual que reúne informações essenciais sobre cada versão do documento de forma sintetizada.

**TABELA 2: Etapas e versões da BNCC**

VERSÃO (ETAPA)	DATA CRIAÇÃO/ DE DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
<i>Primeiros movimentos</i>	2009	Lula	Fernando Haddad	-	Formação de equipes para coordenar grupos de trabalhos para pensar a BNCC.
<i>Versão zero</i>	2013-2014	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	-	Equipe formada por profissionais da educação básica e da educação superior, composto por representantes de todas as regiões do país que discutiram as concepções de currículo e suas relações com o direito de aprendizagem e desenvolvimento estudantil.
1 ( <i>Primeira versão oficial</i> )	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública online (16 set. 2015 a 15 mar. 2016) e analisada por especialistas.
2	3 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016).
3 (EI-EF)	6 abri. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas.

4 (EI-EF)	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE.
5 (EI-EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação.
3 (EM)	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11 mai. a 14 set. 2018)
4 (EM)	01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares Silva	94	Versão embargada analisada pelo CNE.
5 (EM)	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação.
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares Silva	600	Versão final completa (EI, EF e EM) e consolidada.

Fonte: Tabela criada pela autora a partir de Cássio, Catelli Júnior (2019, p. 14-15) e Silva, Pinto Júnior, Cunha (2022, p. 57).

A tabela apresenta dados referentes ao período de criação e divulgação de cada etapa da Educação Básica, além do governo e do ministro da Educação responsável, também o número de páginas e as observações sobre os processos de elaboração, debate e homologação. A partir dessa sistematização, é possível perceber que, ao longo de quase uma década, houve disputas significativas em torno das concepções curriculares e dos direitos de aprendizagem.

Além disso, é possível visualizar que os primeiros movimentos em prol da elaboração da BNCC surgiram antes mesmo de 2015, ano de publicação da primeira versão oficial. Ao todo, foram criadas nove versões diferentes da BNCC, sendo que, a partir da quinta, o MEC passou a desenvolver a etapa do Ensino Médio separadamente (Cássio, Catelli Jr., 2019).

## **2.2. As concepções de Ensino de História e as possibilidades de uso de modelos educacionais centrados em *crianças e adolescentes***

A BNCC do Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e, após um ano, foi incorporada a versão com as diretrizes do Ensino Médio, conforme a **Tabela 2**. Para a elaboração desta pesquisa foi utilizado o documento oficializado em 2018. Vale ressaltar que a parte referente ao Ensino Fundamental não sofreu alterações entre as versões mencionadas.

A BNCC é composta por 600 páginas, das quais o componente curricular de História está inserido na área de *Ciências Humanas*, que também engloba Geografia, somando um total de 82 páginas. O componente dedicado à História contém 38 páginas, divididos entre História; Competências específicas de História para o Ensino Fundamental; História no Ensino

Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades (Brasil, 2018; Carniel, 2021).

A BNCC foi selecionada como objeto de análise desta pesquisa por ser o documento oficial e de referência obrigatória para a elaboração dos currículos estaduais e municipais. Foram escolhidos, para exame, os tópicos de maior convergência com os objetivos da pesquisa, são eles:

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular  
(Competências gerais da Educação Básica);  
Os marcos legais que embasam a BNCC;  
Os fundamentos pedagógicos da BNCC;  
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC;

2. Estrutura da BNCC;

4. Etapa do Ensino Fundamental;

O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica;  
4.4. A área de Ciências Humanas  
(Competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental);  
4.4.2. História  
(Competências específicas de História para o Ensino Fundamental);  
4.4.2.2 História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

A análise visa compreender quais são os sentidos de *crianças e adolescentes* presente no documento, especialmente suas atuações no campo da História. E entender de que forma os estudantes *infanto-adolescentes* podem manifestar e refletir historicamente o seu lugar na construção das estruturas socioculturais existentes.

Ao tomar a BNCC como objeto de análise, não defendo que este documento seja um retrato fiel daquilo que é trabalhado pelas/os professoras/es em sala de aula, pois, por vezes, os/as profissionais para atenderem demandas específicas de suas turmas ou por considerarem

outras abordagens ou materiais mais adequados, optam por não seguirem totalmente às prescrições dos documentos oficiais.

Contudo, não é possível deixar de considerar que os documentos prescritos exercem um papel significativo no contexto escolar, ainda mais porque comumente são exigidos pelos gestores das unidades escolares e pelas secretarias de educação. Além disso, esses documentos têm influência direta nas avaliações externas, e, em alguns casos, oferecem premiações às escolas que atingem as melhores pontuações.

Na prática, segundo Cruz e Cerri (2021), professoras/es ficam presos aos materiais didáticos que seguem as diretrizes do documento oficial. Tornando difícil romper com o material que se tem em mãos devido a realidade educacional enfrentada em todo o território brasileiro: a escassez de recursos para impressão, a falta de recursos digitais, o pouco tempo de aula, entre tantos outros desafios. Essa dependência é intensificada pelo fato de que tanto o livro didático quanto a BNCC operam, prioritariamente, por meio de conteúdos e não por termos objetivos.

Diante disso, a análise da BNCC é imprescindível para aprofundar a reflexão sobre como os agentes infanto-juvenis estão sendo concebidos nas propostas normativas e qual o espaço que lhes é conferido no processo de ensino e aprendizagem.

#### a) *Introdução da Base Nacional Comum Curricular*

O texto introdutório da BNCC tem como objetivo situar os leitores sobre a proposta do documento, primeiramente definindo-o como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7) e, na sequência, apontando as justificativas para a criação da normativa, inclusive embasando-se nos devidos marcos legais.

Durante toda a Educação Básica, é fundamental que as/os estudantes desenvolvam as dez *competências gerais* previstas, abrangendo aspectos pedagógicos, direitos de aprendizagem e do desenvolvimento integral. Portanto, a BNCC firma seus fundamentos pedagógicos no ensino por *competências*.

Para Barbosa, Lastória e Carniel (2019), essas transformações ocorrem devido às pressões sociais e mercadológicas, visto que o ensino por *competências* é compreendido como uma forma de viabilizar a aquisição de conhecimentos práticos destinados a formar indivíduos

criativos, porém, essa criatividade estaria relacionada a capacidade de se adaptar as mazelas da sociedade capitalista.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 8, grifo meu) ao definir o conceito de competência, afirma:

a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Essa definição reforça a ideia de que o documento oficial estabelece as *competências* como eixo fundamental na construção de um ensino utilitarista. O ensino por *competência* seria o elemento básico-comum em todo o território brasileiro com a finalidade de formar indivíduos capacitados para resolver os problemas atuais e futuros oriundos dos problemas das sociedades capitalistas, sendo o mundo do trabalho uma das principais vias de garantir o bem comum.

A criação do ensino por *competências* estaria alinhada à valores internacionais como a “Agenda 2030” que visa diminuir as diferenças sociais por meio de ações governamentais globais sustentáveis na área da educação, com uma “educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 7). Contudo, a construção dessa sociedade que assegura a igualdade de acesso a todos passa pela via do mercado de trabalho e de uma adequação do próprio capital (Barbosa; Lastória; Carniel, 2019).

A própria BNCC aponta que o documento está alinhado com as discussões sobre o desenvolvimento de *competências* que marcaram as últimas décadas do século XX e o início do XXI, tanto nos Estados e Municípios brasileiros quanto em diferentes países na construção de seus currículos. Esse enfoque é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Assim, o documento oficial reforça a orientação de que as/os estudantes devem ir além do “saber”, enfatizando a importância de “saber fazer” (Brasil, 2018, p. 13).

O conceito de *competências* surgiu na década de 1970 no contexto empresarial para designar características que uma pessoa deve ter para desempenhar suas atividades laborais. Décadas depois, foi incorporado ao campo educacional como uma forma de superar as deficiências escolares frente as demandas do mercado de trabalho. Conforme afirma Sacristán (2011), esse tipo de abordagem privilegia o enfoque utilitarista do ensino, a formação escolar fica limitada ao *saber fazer*.

Ainda que, à primeira vista, a ideia de *competências* pareça ter um caráter positivo, ao designar a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para resolução de problemas, essa abordagem revela implicações mais profundas quando analisadas criticamente. Marochi e Melo (2019, p. 3) compreendem que esse mecanismo está associado à “formação de subjetividades adaptadas e adaptáveis ao cenário da crise social e econômica” presente na estrutura capitalista.

Aplicado à educação, essa lógica assume efeitos nocivos, pois transfere aos indivíduos à responsabilidade de uma sociedade em crise do capital e pela precarização do trabalho. Nesse contexto, as políticas educacionais passam a exercer o papel de munir as/os estudantes com ferramentas adaptativas para lidar com as condições adversas do mercado de trabalho, por exemplo. De acordo com Sacristán (2011, p. 163), essa abordagem possibilita “individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas, políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão”.

A educação neoliberal reforça a permanência de um ensino *adultocêntrico* ao dar maior ênfase as etapas futuras da vida das/os estudantes, em que estarão qualificadas/os e habilitadas/os para exercer seu lugar no mundo, sobretudo, para desempenhar o exercício da cidadania e a resolução de problemas por meio da capacitação voltada para o mercado de trabalho.

Ainda no texto introdutório, a BNCC assegura o compromisso com a *educação integral*, que seria o comprometimento com “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (Brasil, 2018, p. 14).

A *educação integral* é compreendida, não como educação de tempo integral, mas como um dever da Educação Básica voltado para a “formação e do desenvolvimento humano global” por meio de “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto” (Brasil, 2018, p. 14). Vale destacar que é justamente nesse trecho que os termos *crianças* e *adolescente* aparecem pela primeira vez no documento.

Considero que nesta parte específica da BNCC o sentido de *crianças* e *adolescentes* no processo de ensino e aprendizagem esteja mais próximo das pedagogias que centralizam e valorizam esses sujeitos. O documento enfatiza que os processos educativos devem promover aprendizagens sintonizadas com as necessidades e interesses das/dos estudantes ao “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (Brasil, 2018, p. 14, grifo meu).

O documento reconhece, de forma explícita, a pluralidade de *infâncias* e *juventudes* que coexistem em um país tão vasto e diverso como o Brasil, indicando que essa diversidade produz diferentes culturas *infanto-adolescentes* e, por isso, as práticas pedagógicas têm o papel de identificar essas dinâmicas, valorizá-las e assumir um ensino que não seja fragmentado, mas aplicável a vida real, proporcionando sentido na aprendizagem e na construção do projeto de vida desses sujeitos.

É também nessa parte do texto que o termo *protagonismo* aparece pela primeira vez, reforçando o conceito anteriormente apresentado ao propor “o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15). Com isso, a BNCC abre espaço para as/os estudantes da Educação Básica exercerem seu lugar como sujeitos da sua aprendizagem e do próprio processo de desenvolvimento.

Tanto os textos de introdução à BNCC quanto do componente curricular de História constroem uma narrativa que visa atender as demandas sociais vigentes como, por exemplo, a valorização da pluralidade de *infâncias* e do *protagonismo estudantil*. Assim, o universo semântico do qual o discurso da BNCC é construído busca convencer os leitores que as/os estudantes estão postos como sujeitos sociais e históricos em desenvolvimento e ativos no processo de construção da aprendizagem. Contudo, duas análises precisam ser consideradas.

A primeira análise reconhece que apesar da BNCC valorizar, promover e incluir as diferentes *infâncias* e *juventudes* em sintonia com as suas necessidades e interesses, esse discurso é de natureza retórica, uma vez que as diretrizes práticas no final das seções, principalmente do Ensino Fundamental II, não abrem espaço para a atuação das/os estudantes.

Podemos observar um descompasso entre o que está previsto nos textos conceituais da BNCC – que apresentam os conceitos fundamentais da Educação Básica – e as prescrições nas *unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades*. Assim, não é possível encontrar espaço para as demandas estudantis ou mesmo por uma aprendizagem colaborativa, pois as orientações nessas seções parecem mais com “listas de conteúdos”. Nesse ponto, o ensino de História perpetua o seu caráter tradicional: cronologia linear, visão evolutiva da história, eurocêntrica e *adultocentrado*, como veremos mais adiante.

A segunda análise faz referência ao conceito de *protagonismo estudantil*, que será melhor explorado no tópico sobre Ciências Humanas. O *protagonismo* é descrito como a participação das/os estudantes em sua aprendizagem e a construção do seu projeto de vida. Contudo, não há verdadeira participação estudantil se o tempo de aula for tomado completamente pelas prescrições “conteudistas” - que são inúmeras -, sendo muito difícil que

um/a professor/a consiga abordar todos os itens no ano letivo. Muita dessa pressão acontece pela exigência das avaliações internas e externas, além do olhar atendo dos vários gestores que compõe a máquina burocrática do ensino.

O conceito de *protagonismo* sugerido pela BNCC, quando associado ao significante *projeto de vida*, parece mais uma vez, direcionar o desenvolvimento de *crianças e adolescentes* para papéis futuros, mais do que suas potencialidades no presente. Essa abordagem reforça a ideia de que a educação deve moldá-los para o que virão a ser, em vez de valorizar o que já são, característica de um ensino *adultocentrado*.

Outro aspecto abordado na introdução BNCC é o *pacto interfederativo*, que busca garantir aprendizagens essenciais para todas/os estudantes e igualdade educacional em meio as singularidades, desigualdades sociais e especificidades de cada comunidade, mediante um país tão vasto quanto o Brasil. Esse pacto entre os entes federados propõe a promoção da igualdade diante da diversidade e a equidade frente as diferentes necessidades estudantis.

Além disso, reforça o compromisso em incluir povos que foram historicamente marginalizados como os povos originários, as populações quilombolas e demais afrodescendentes, além de garantir práticas pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes com deficiência.

O documento esclarece que para haja essa adaptação à realidade de cada comunidade escolar, é necessário primeiramente entender que a BNCC e os currículos têm papéis complementares para garantir as aprendizagens essenciais previstas em cada etapa da Educação Básica. E segundo, sobre a importância de existir um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o suporte de organismos nacionais da área, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Consed e a Undime. Mais uma vez as organizações vinculadas ao seguimento empresarial permeiam os processos de implementação da BNCC e dos currículos.

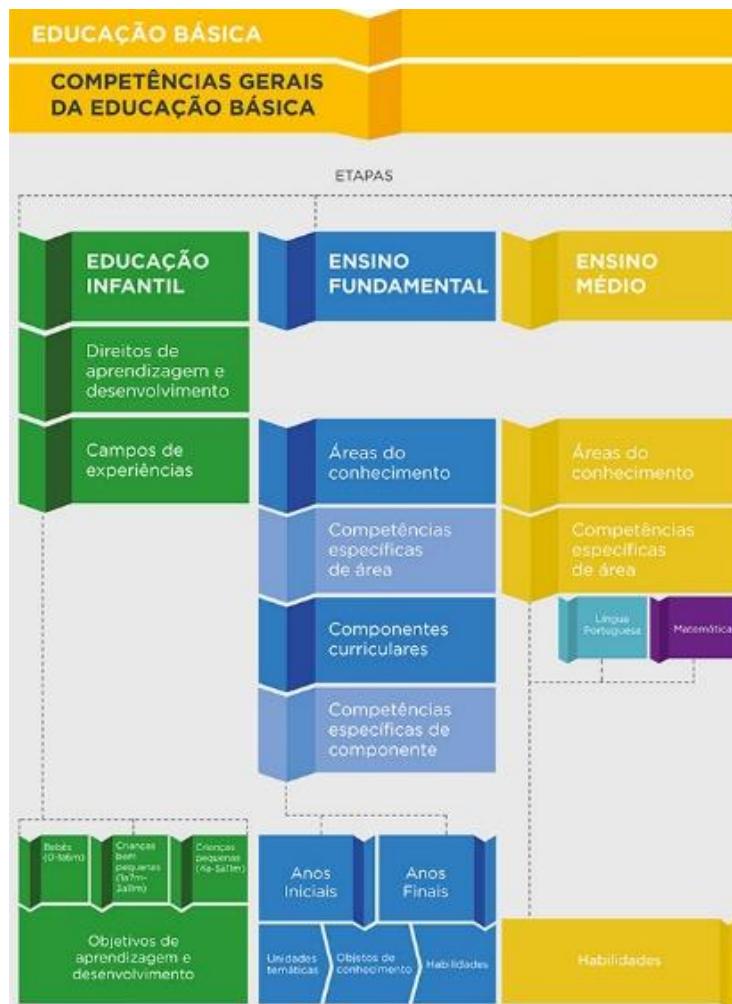
É importante salientar que o documento oficial não configura um currículo propriamente dito, mas sim uma política nacional de caráter obrigatório para a construção dos currículos escolares em todo o país. No entanto, considerando que a BNCC orienta os materiais didáticos adotados pela maioria das escolas brasileiras, como os do PNLD, e ao observar atentamente a quantidade de prescrições no documento, resta a dúvida: a BNCC não é currículo?

b) *Estrutura geral da BNCC*

A BNCC define uma estrutura geral que abrange as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento apresenta as dez *competências gerais* que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a trajetória escolar, além das *competências específicas* para cada etapa. No Ensino Fundamental e no Médio, a divisão é por meio das áreas do conhecimento e seus respectivos componentes, utilizando códigos alfanuméricos que organizam e identificam as aprendizagens.

Para exemplificar, o documento traz um diagrama que facilita visualizar a estruturação, conforme pode ser visto abaixo:

**Figura 1: Diagrama da BNCC sobre as etapas da Educação Básica**



Fonte: Brasil, 2018, página 24.

Posteriormente, cada etapa é detalhada visando explicitar os eixos estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento de cada etapa da Educação Básica. O Ensino Fundamental está dividido entre “Anos Iniciais” (1º ao 5º ano) e “Anos Finais” (6º ao 9º ano) organizado nas

cinco áreas do conhecimento (com as competências específicas de área) e seus respectivos componentes curriculares (com as competências específicas do componente) subdivididos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme a **Figura 1**.

O ensino por *competências* estabelecido pela BNCC espera que as/os estudantes obtenham *conhecimentos* (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas cognitivas e socioemocionais), *atitudes* e *valores* que correspondam as exigências no mundo do trabalho, perpassando pela ideia de formação cidadã (Nogueira, 2020).

O tipo de educação cunhada no documento teria o papel de “capacitar” *crianças* e *adolescentes* para enfrentar as problemáticas que aparecerão durante sua trajetória no mercado de trabalho e decorrentes das demandas do capital. De acordo com Oliveira Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 126), *competências* “pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais e os saberes-fazer gerais (saber dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.)”.

Na visão de González Arroyo (2007), o ensino e o currículo têm sido reduzidos a domínios de *competências* e *habilidades* valorizados pelo mercado. Os trabalhadores não têm sido mais profissionais do conhecimento e, por consequência, esse direito já não tem sido garantido as/os estudantes. “O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer” (Arroyo, 2007, p. 26, grifo meu).

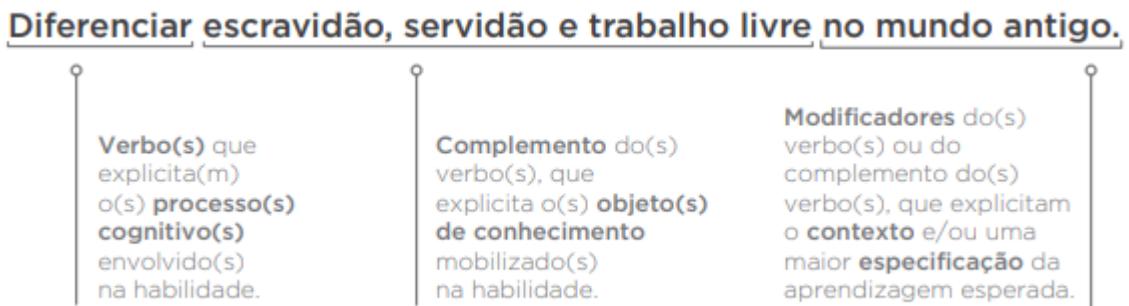
Dessa forma, os diplomas não validariam apenas *saberes*, mas a lógica das *competências* inseriu um novo sentido formativo: é necessário escolarizar sujeitos de modo que os *comportamentos*, assumindo uma função tanto de *saber-ser* quanto de investimento psicológico. “O modelo de competências, pois, recorre à mobilização psíquica dos trabalhadores e não mais somente aos seus conhecimentos (Oliveira Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 126).

Com o intuito de promover o desenvolvimento das *competências*, a BNCC organiza cada componente por meio de um conjunto de *habilidades* “relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento*” (Brasil, 2018, p. 28), compreendidos como conteúdos, conceitos e processos. Esses objetos, por sua vez, estão agrupados em *unidades temáticas*.

De acordo com o documento, cada componente curricular está estruturado *em unidades temáticas* que contemplam um número variável de *objetos de conhecimentos* (conteúdos, conceitos e processos). Esses objetos se articulam a um conjunto de *habilidades*, consideradas essenciais e que devem garantir às/-aos estudantes em variados contextos educativos (Brasil,

2018, p. 29). Tais *habilidades* são descritas por meio de verbos, complementos e modificadores, como exemplificado na **Figura 2**:

**Figura 2 – Exemplo de estrutura das habilidades na BNCC.**



Fonte: Brasil, 2018, p. 29.

A **Figura 2** apresenta uma *habilidade* esperada para as/os estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental no qual devem compreender e comparar diferentes tipos e formas de trabalho existentes no medievo e na antiguidade.

Segundo Sacristán (2011), o universo semântico na qual se constrói as *competências* e as *habilidades* não é neutro, mas representa um modo de ver e de entender a educação, o conhecimento e a sociedade. Portanto, a forma como se organiza a linguagem (a carga semântica, a ordem gramatical e a coerência sintática) também conduz o pensamento e a análise do(s) objeto(s). Nesse sentido, a escolha da linguagem evidencia quais conhecimentos devem ser “mais valorizados, de acordo com uma determinada hierarquia de valores” (Sacristán, 2011, p. 15).

A lógica das *competências* e das *habilidades* valoriza os “fins”, os “métodos” e os “resultados”. A educação, para Bauman (2007), não deve ser um produto que se alcança e está acabado, que se tem ou não, mas deve ser compreendido como um processo dinâmico, como um processo em evolução.

Considero que um ponto alto da BNCC é de justamente tentar incorporar no documento essa ideia de processo dinâmico ao assegurar o/a professor/a a escolha das abordagens e metodologias a serem utilizadas, de adequar e respeitar o contexto e as características de suas/seus estudantes.

Contudo, embora o documento abra espaço tanto para a participação docente quanto das *crianças* e dos *adolescentes*, a forma como as temáticas de aprendizagem está organizada,

dificulta a inclusão de outras novas que deveriam ser incluídas e debatida com as/os estudantes e, consequentemente, de desenvolver os currículos locais, conforme orientação do próprio documento.

Pelo exposto, parece se tratar de discursos incongruentes uma vez que há uma base de obrigatoriedade regida por leis, decretos ou normas que visam guiar o ensino em todo território brasileiro, com enormes listas de conteúdos, ao mesmo tempo que se adota um discurso aparentemente “neutro” e flexível as necessidades educacionais das/os estudantes (Sacristán, 2011).

Uma leitura atenta da BNCC, nos permite perceber que não se trata de um documento “neutro” ou “isento de posições políticas”, o apagamento de várias discussões sobre direitos sociais, por exemplo, evidencia a sua ligação com o neoliberalismo. Uma vez que se trata de um currículo nacional construído com o apoio de empresas e fundações educacionais, interessadas na ampliação de seu espaço no mercado.

c) *Reflexões sobre a introdução do componente curricular de História na BNCC*

*Organização do componente curricular de História*

O componente curricular de História do Ensino Fundamental - Anos Finais integra a área de *Ciências Humanas*, junto com Geografia, com um total de 82 páginas. Especificamente o componente de História compreende 38 páginas, distribuídas entre a apresentação do componente; as Competências específicas de História para o Ensino Fundamental; História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades) e História no Ensino Fundamental – Anos Final (unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades).

*Análise da área de Ciências Humanas*

A área de Ciências Humanas surge com a proposta de articular os componentes de Geografia e História, preservando as especificidades teóricas e metodológica de cada disciplina. Conforme destaca o próprio documento:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para

dar sentido ao que se aprender e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15, grifos meus).

Apesar do documento admitir superar a fragmentação disciplinar, esse parece ser mais um dos discursos retóricos presente na BNCC, pois o componente curricular de História abre pouco espaço para o diálogo com outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento, como veremos mais adiante.

Outro ponto importante no texto em destaque é a primeira aparição do significante *protagonismo estudantil*, aqui indicado como elemento fundamental na construção da aprendizagem das/os estudantes. O termo “*protagonismo*” aparece 57 vezes em todo o documento, destes 37 estão vinculados a ideia de *protagonismo estudantil/juvenil*, sendo que 20 estão distribuídos entre Introdução, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na secção de Ciências Humanas surge 3 vezes e no componente de História mais 2 vezes.

O termo *protagonismo juvenil* tem origem na Organização das Nações Unidas (ONU) que nomeou o ano de 1985 como *Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz* (Santos; Martins, 2021). Este evento marcou o início dos discursos e da criação de documentos orientadores de organizações internacionais entorno do *protagonismo estudantil/juvenil*.

No Brasil, desde a década de 1920 e 1930 que o discurso sobre a participação ativa dos estudantes em sua aprendizagem fazia-se presente por vários teóricos da educação por meio dos pensamentos de John Dewey, publicado em 1916. Porém, foi na década de 1990 que os documentos orientadores, tanto na esfera federal quanto estadual, passaram a explicitar e valorizar a participação dos jovens como base para a democracia, dessa forma, a escola se tornaria um espaço de maior interesse da juventude, contribuindo para o seu progresso intelectual. É nesse contexto que a ideia de “participação” foi renovada pelo termo “*protagonismo*” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004).

O significante “*protagonismo*”, no grego *protagnistés*, significa o ator principal do teatro grego ou ainda, aquele que ocupa o lugar principal em um evento. Autores como Costa (2001), Barrientos e Lascano (2000), preferem vincular o *protagonismo* à formação cidadã, com uma abordagem mais democrática do que individualizada. Estudiosos como Novaes (2000) preferem usar os termos “participação social” ou “intervenção social”. O significante pode também indicar uma urgência social de “promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 414).

É possível concluir que o termo *protagonismo* é um conceito polissêmico e passível de várias interpretações, pois pode ser associado a outros conceitos, como “participação”, “responsabilidade” “autonomia”, “cidadania”. Contudo, a análise da BNCC indica que o *protagonismo* inscrito no documento funcionaria como uma espécie de resposta, de extra urgência, que os estudantes devem dar para atenderem aos desafios e as exigências das sociedades pós-modernas.

As organizações *Ayrton Senna, Todos Pela Educação, Movimento pela Base*, por exemplo, foram grandes defensoras desse termo em seus discursos sobre a garantia de uma “educação de qualidade”, evidenciando o interesse da esfera privada na construção de políticas públicas para a educação. Para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413), as transformações que ocorreram no mundo do trabalho, tecnologia e na vida social tiveram impactos diretos nas sociedades pós-modernas e, consequentemente, interferiu na vida dos jovens “criando novas formas de ser, viver e consumir”.

Assim, o termo *protagonismo* aparece pela primeira vez na área de Ciências Humanas justamente atrelado há outros valores que os estudantes devem construir ao longo do Ensino Básico, conforme o trecho abaixo.

As Ciências Humanas devem, assim, 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 (Brasil, 2018, p. 354, grifo meu).

As orientações presentes nesta seção reforçam que o ensino de Geografia e História deve estar comprometido com uma formação ética que os permita construir responsabilidade social. Tal formação deve promover a valorização dos direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e o fortalecimento dos valores coletivos, dentre eles: a *solidariedade*, a *participação* e o *protagonismo*. Este último é recorrentemente associado – ao longo da BNCC – a outros significantes similares que visam o bem comum e uma leitura crítica das desigualdades sociais.

Igualmente, o termo *protagonismo* aparece novamente, e de forma semelhante, na sexta competência específica das Ciências Humanas, na qual as/os estudantes devem exercitar “a responsabilidade e o *protagonismo* voltado para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 357).

A análise do documento permite concluir que o termo *protagonismo* está presente em todas as etapas da BNCC. Embora seja mais frequentemente mencionado na seção dedicada

ao Ensino Médio, é no Ensino Fundamental que identificamos o início da construção do sentido de *criança e adolescente como protagonistas*.

Esse *protagonismo* não corresponde apenas na atuação em sua própria aprendizagem a partir de suas vivências, mas como analisados nos trechos extraídos da BNCC, o *protagonismo* funcionaria como ferramenta para a formação do futuro: seja na construção do projeto de vida das/os estudantes ou na construção do bem comum e de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

O discurso sobre o *protagonismo* e as *competências* das/os estudantes seriam formas de atender aos interesses do mercado capitalista, pois cada vez mais depende de uma mão de obra que se adapte as constantes exigências, mudanças e incertezas geradas pelo capital.

A escola de negócios do Instituto J&F exemplifica esse processo. O Instituto foi criado em 2010 pelo grupo empresarial J&F, dona de marcas de alimento como Fribol, Seara, Swift e Doriana, além do Banco Original e da plataforma PicPay. Segundo o sítio eletrônico<sup>14</sup>, o Instituto é um Centro de Educação para os Negócios cuja intenção é apoiar Escolas Públicas e Empresas Educadoras, além de atuar na Educação Básica e Profissional, na Formação Continuada e no Ensino Superior.

A *Germinare Business* é a escola de negócios gratuita criada pelo grupo empresarial, voltada para estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. O ingresso é feito através de um processo de seleção, as *crianças* e os *adolescentes* ao entrarem na escola recebem formação regular na Educação Básica concomitante com o ensino profissionalizante em administração de empresas. De acordo com o sítio eletrônico, “dessa forma, é antecipada para o Ensino Fundamental II a decisão de trajetória profissional<sup>15</sup>”.

O Instituto J&F é uma materialização real das discussões levantadas por tantos estudiosos da educação ao longo das últimas décadas sobre como os documentos e as normativas que foram e estão sendo cunhados visam, muitas vezes, atender as demandas de grupos empresariais e do mercado. A *Germinare Business* destaca que forma *tocadores de negócios* que segundo ela são jovens que “apresentam tanto inteligência emocional quanto cognitiva”, que compartilham os valores do grupo empresarial e se destacam pela liderança, pelo feeling comercial sendo capazes de transformar o seu futuro e de atuar “como líderes de negócios, devidamente preparados para os desafios pessoais e profissionais<sup>16</sup>”.

---

<sup>14</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico da instituição. Disponível em: <https://institutojef.org.br/escolas/business/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

<sup>15</sup> Idem.

<sup>16</sup> Idem.

O posicionamento da instituição muito se assemelha ao que foi apontado Oliveira Holanda, Freres e Gonçalves (2009): o modelo de educação baseado em *competências* valoriza a mobilização emocional e os comportamentos, além do conhecimento. No qual o principal objetivo é capacitar-las para o mercado de trabalho e para enfrentar as mazelas decorrentes das mudanças geradas pelo capital, antecipando esse tipo de exigência para *crianças* assim que iniciam o 6º ano do Ensino Fundamental.

A expressão *tocadores de negócios* parece uma “evolução” do conceito de *protagonismo juvenil* presente na BNCC, mais do que “saber-fazer” é preciso “saber tocar negócios”, para tanto, defendem que é preciso construir um repertório de experiência e práticas e de conhecimentos técnicos desde o Ensino Fundamental II. Para o Instituto J&F, cria-se a ideia de círculo virtuoso na vida das/os estudantes: conhecimento, trabalho, prosperidade e felicidade. *Crianças e adolescentes* são levados a conceber a felicidade como subproduto do trabalho e do ganho financeiro.

#### *A construção do conhecimento histórico*

Após as considerações acerca da estrutura da BNCC geral e da área de Ciências Humanas, prossigo com a análise do componente curricular de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

O componente de História inicia-se com uma breve introdução sobre a construção do conhecimento histórico admitindo que “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (Brasil, 2018, p. 397, grifo meu). Mais adiante, posiciona o papel do historiador como aquele que identifica, analisa e comprehende “os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes” (Idem, 2018, p. 397). E por fim, sinaliza que as perguntas e as hipóteses levantadas devem acontecer por meio de marcos de memória e de formas narrativas, que são expressões do tempo, do caráter social e da produção de conhecimento histórico praticado.

A citação em destaque sugere que a compreensão da BNCC sobre a construção da História – enquanto campo do conhecimento – está fundamentada nos princípios teóricos surgidos a partir do século XX, entre os quais estão os Annales. Marc Bloch (1949) em “Apologia da História ou o Ofício do Historiador” afirma que a produção historiográfica reside no presente. Ferrari (2022) explica que foi após a Escola dos Annales que a história menor,

aquela que está presente no cotidiano de todos nós, passou a interessar historiadoras/es de todo o mundo. É justamente nessa perspectiva que a BNCC discursa na introdução do componente curricular de História: demonstrando interesse, ainda que retoricamente, pelos sujeitos e suas historicidades.

Considero o texto de introdução ao componente curricular de História outro ponto alto do documento, pois gera a expectativa de uma BNCC, de acordo com o que está colocado, em consonância com estudos realizados no campo do Ensino de História que defendem que a História escolar deve, de forma constante e sistemática, valorizar as experiências das/os estudantes, tanto de forma individual como coletiva, articulando com as temáticas estudadas na sala de aula, pois “uma das funções do ensino de História é fazer os alunos e professores, de um diálogo entre presente e passado, poderem identificar as possibilidades de intervenção e participação nas realidade em que vivem” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 51).

Entretanto, é preciso reconhecer a complexidade da BNCC de História, uma vez que ela é o resultado de disputas, conflitos e interesses de diversos grupos da sociedade, como mencionado anteriormente. Ademais, seus referenciais teóricos-metodológicos não são explícitos e, muitas vezes, são contraditórios. De modo que retoricamente apresenta um ensino de História que reconhece a importância do presente e da diversidade de pessoas na construção desse campo do conhecimento, mas que ao longo do documento se revela tímida com relação as demandas atuais – do presente – a começar pelas questões relacionadas à diversidade.

Assim, ainda que aparentemente a metodologia histórica proposta pela BNCC dê ares de estar de acordo com as teorias de história mais recentes ao compreender que a História produzida em sala de aula deve estar em diálogo com o presente e que deve ser elaborada por sujeitos distintos que compõe a sala de aula, nesse caso, por maioria composta de sujeitos *infanto-adolescentes*, no decorrer do documento percebemos que não há grandes mudanças com o tipo de ensino de História que já estava sendo feito anteriormente ao documento.

Não é à toa que *crianças* e *adolescentes* têm todos os dias levantado questões profundas sobre suas demandas cotidianas e buscado por enunciados históricos que as/os ajudem a compreender suas inquietações, mas o ensino de História parece estar em descompasso por trabalhar numa lógica de História linear, evolutiva e eurocêntrica.

Em outro trecho é colocado a natureza retórica do conhecimento histórico, atribuindo ao historiador o sentido dado as operações realizadas com as fontes. Portanto, a História

não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que

são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões (Brasil, 2018, p. 397, grifo meu).

Para a BNCC, a construção da narrativa histórica é um campo do conhecimento atravessado por guerras de narrativas e pelas produções de sentidos e significados dos diversos grupos sociais existentes mediante as suas demandas do tempo presente e, por isso, torna-se natural que novos questionamentos apareçam, corroborando com a conceção de um documento oficial que garante espaço para as perguntas e as inquietações tanto das/os estudantes quanto das/os professoras/es.

Esse trecho suscita duas reflexões importantes. A primeira é reconhecer que embora a História seja um conhecimento de natureza retórica, no sentido de ser um lugar de disputa pela produção de sentidos e significados, ela não é resultado de interpretações subjetivas, mas de interpretações baseadas em evidências mobilizando procedimentos próprios.

Para Peter Lee (2001), a História escolar deve ajudar as/os estudantes a perceberem que as interpretações históricas “não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião” (Lee, 2001 *apud* Abud 2005, p. 28).

Segundo Carniel (2021), a BNCC apresenta fragilidades no que se refere a um dos fundamentos centrais da ciência histórica: a problematização. A concepção de *História como problema*, consolidada na década de 1930, surgiu em oposição à abordagem da História factual. Essa nova perspectiva compreender que o conhecimento histórico não é dado, mas é construído a partir da formulação de problemas enraizados no tempo presente, permitindo que o passado seja interrogado com base das questões do “agora”.

Conforme elucidou Marc Bloch (2002, p. 9), o conhecimento do passado é um reflexo das inquietações do presente, assim “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise”.

Ironicamente, a segunda reflexão que me refiro é que o próprio texto introdutório do componente curricular de História parece ser essencialmente constituído de natureza retórica, uma vez que é possível encontrar referências da História-problema, como é possível analisar no trecho abaixo, mas não está elencado entre *as bases essenciais do conhecimento histórico* descritas pela BNCC.

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço.

Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (Brasil, 2018, p.401, grifo meu).

Nesse, e em outros trechos, o documento de fato afirma a importância de estimular o “pensamento crítico” ou de um ensino de História que problematize a partir do presente. Entretanto, a observação de Carniel (2021) é pertinente porque ao analisar o que a BNCC de História entende por bases da epistemologia da História para a autonomia de pensamento, sequer menciona questões sobre a problematização histórica, o que colabora para a existências de fragilidades no documento.

A problematização no ensino de História favorece uma aprendizagem crítica e reflexiva, contribui para que as/os estudantes desenvolvam a capacidade de transformar dados em conhecimento significativo. Esse processo é importante para ajudá-los na compreensão do mundo quanto nas tomadas de suas decisões.

Não basta que a BNCC de História, entre seus objetivos, declare estimular a autonomia de pensamento e à capacidade de reconhecer a atuação dos indivíduos de acordo com a sua época e o contexto históricos específicos. Tampouco é suficiente enfatizar que “a percepção que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (Brasil, 2018, p. 400, grifo meu), se, na prática, as *unidades temáticas* falham em apresentar essa pluralidade de sujeitos e histórias.

Os temas propostos pelo documento continuam a priorizar uma narrativa histórica tradicional e factual. Fortemente vinculada aos padrões eurocêntricos e *adultocentrados*. Mesmo diante da tentativa de incluir as múltiplas histórias e os diferentes sujeitos, como é o caso da história da África, das culturas-afro-brasileiras e indígenas, tal qual aparece no documento:

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (Brasil, 2018, p. 401, grifo meu).

A BNCC, como um documento complexo, explicita o papel das *crianças* e os *adolescentes* no espaço escolar: construir suas próprias interpretações com base em critérios

fundamentados, a partir de sua realidade social e seus referenciais culturais, históricos e sociais. Além disso, ressalta a importância das temáticas relacionadas à diversidade cultural e identitárias, com destaque para os povos indígenas originários, os povos africanos e outros povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Apesar desse trecho compor um ponto importante da BNCC de História, a incongruência do documento reside no fato de não garantir a concretização dos “direitos de aprendizagem” em sala de aula. Ao construir uma Base cujo eixo principal do ensino é predominantemente europeu, a História do Brasil acaba simplesmente acompanhando tal estrutura. O que resulta em um espaço reduzido para temáticas fundamentais na constituição da identidade brasileira.

Em que momento isso fica evidenciado? Nas *unidades temáticas*, os *objetivos de conhecimento* e as *habilidades* (como veremos mais adiante), percebe-se a desconexão entre a introdução e as demais diretrizes do documento.

### *A atitude historiadora*

A proposta do ensino de História na BNCC apoia-se na premissa de que a prática do ensino desenvolvida por professoras/es e estudantes – os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem – deve estar fundamentada na *atitude historiadora*, conforme elucida o documento:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 398, grifo meu).

A *atitude historiadora* engloba uma série de saberes e atitudes que devem ser dominados por docentes e estudantes no exercício de “fazer história”. Esses processos incluem processos de *identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise* – de objetos.

Para melhor compreensão de cada um desses processos/habilidades, segue a **Tabela 3**.

**TABELA 3: Processos que compõe a prática da *atitude historiadora***

Processos que compõe a prática da <i>atitude historiadora</i>	
<b>Identificação</b>	A identificação é compreendida como análise das características de um objeto. Abrangendo indagações como: de que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu

	significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê?
<b>Comparação</b>	A comparação é entendida como semelhanças e diferenças entre objetos, fenômenos, saberes ou práticas culturais de diferentes contextos. Por exemplo, a comparação entre pinturas corporais de povos indígenas originários e de populações urbanas pode investigar as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo e os significados dos desenhos.
<b>Contextualização</b>	A contextualização acontecer em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, as/os estudantes devem saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas, devem também identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas. Além de saber distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância.
<b>Interpretação</b>	A interpretação exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?”
<b>Análise</b>	A análise pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 420-421).

Compreender cada um desses processos que caracterizariam a *atitude historiadora* e as bases epistemológicas da História (natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, conceito de tempo histórico, a concepção de documento e as linguagens) seria

considerado essencial para “responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula” (Brasil, 2018, p. 401).

Segundo Carniel (2021), a opção pelo termo *atitude historiadora* pela BNCC pode sugerir que as leituras, os métodos e os instrumentos utilizados na disciplina de História, tanto por estudantes quanto por professoras/es, devem ter como objetivo central a sua compreensão. No entanto, caso essa tenha sido a intenção, ela não está explícita. Uma leitura alternativa seria que somente o saber produzido por historiadores seria considerado confiável, atribuindo à História escolar o papel de formar “pequenos historiadores”.

De acordo com Santos (2021), a disciplina História escolar tem sido marcada, ao longo do tempo, por embates em torno dos objetivos formativos. Enquanto alguns defendem um ensino centrado no *porquê* e *para que* ensinar História, outros focam no *como* ensinar. A partir da década de 1980, no Brasil, consolidou o *como* ou o *fazer do historiador*, conforme exemplificado pela própria BNCC, sobrepondo ao conhecimento histórico.

Essa perspectiva, presente no discurso da BNCC ao incorporar o termo *atitude historiadora*, indica um entrelaçamento da educação com a pedagogia neotecnica, como aponta Santos (2021). Para a autora, a cadeia discursiva do texto introdutório contribui para que professoras/es e estudantes assumam um caráter prático e técnico, afastando “de sua função formativa quanto pedagógica e educativa” (Santos, 2021, p. 19) criando a ideia de um “fazer didático adequado”, sem contemplar as experiências e vivências que fazem parte da construção do conhecimento.

Katia Maria Abud (2005, p. 28) adverte que a História, enquanto disciplina escolar, não deve “transformar os alunos em mini historiadores profissionais”. Dessa forma, não se pode esperar que a BNCC direcione o ensino de História para a formação de competências profissionais de análise histórica, reforçando a ideia de que “somente o conhecimento científico produzido por historiadores é válido (Carniel, 2021, p. 81). Essa visão, que prioriza somente o conhecimento científico acadêmico, desconsidera os conhecimentos produzidos no espaço escolar e nas experiências cotidianas de crianças e adolescentes, entrando em contradição com os próprios princípios do documento.

Ainda permanece uma cultura que comprehende a História disciplina escolar como adaptação da pesquisa acadêmica em linguagem apropriada as diferentes faixas etárias de estudantes. Segundo Abud (2005), esse tipo de ensino de História colabora para que a produção de currículo fique limitada a “lista de conteúdos”, perpetuando estruturas tradicionais, como a periodização clássica. O saber histórico escolar não deve estar associado exclusivamente a

processos cognitivos, mas precisa se conectar com as experiências vividas, associados a conceitos e noções históricos a acontecimentos mais próximos ou familiares, com maior significação para as/os estudantes.

Pelo exposto, entendo que a formação de *crianças e adolescentes* não deve ser limitada a de “mini historiadores”, em vez disso, as/os estudantes devem ser capazes de analisar e questionar o mundo que os cerca, de forma que o conhecimento adquirido não seja apenas técnico. A BNCC, ao introduzir esse conceito, parece conduzir o papel das/os professoras/es e das/os estudantes a simples instruções metodológicas, sem contemplar e refletir historicamente a partir das vivências e experiências na escola e fora dela.

#### *As sete competências específicas da História para o Ensino Fundamental*

A BNCC elenca *sete competências específicas* do componente de História que devem ser garantidas as/os estudantes no Ensino Fundamental:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p. 402).

Conforme foi abordado anteriormente, a noção de *competências*, como é frequentemente apresentada, está vinculada com a visão de capacitação para o mercado de trabalho, buscando atender as expectativas dos grupos empresariais e demandas do capital. Essa visão reduz o processo educativo a uma preparação futura, pouco compromissada com a formação integral de *crianças e adolescentes*.

Não podemos ignorar que a formulação da BNCC de História foi uma das mais complexas do documento devido ao grande interesse da sociedade pela seus enfoques e temáticas. Logo, é possível perceber essas disputas ao longo do documento. As *competências específicas* estão alinhadas com o texto introdutório do componente, apresentando diversos pontos importantes, entre eles: busca compreender a história a partir da relação entre o passado e o presente, incentiva a superação de visões lineares da história, promovendo uma análise crítica e contextualizada dos fatos históricas. Além de estimular a análise de fontes históricas, valorizar a pluralidade de perspectivas, abordar movimentos de populações, estimular a problematizar conceitos e métodos, incentivar a utilização de tecnologias. Contudo, inúmeros são as incongruências e desencontros com o restante do documento, principalmente com os *objetos de conhecimento*.

A título de exemplo, a competência 2 destaca a importância de compreender e problematizar a organização cronológica. Além da orientação parecer confusa, toda as temáticas do componente curricular de História estão organizadas cronologicamente (Carniel, 2021). Mesmo com pouquíssimos exemplos de estudos comparativos, como seria o caso da habilidade EF06HI17 (diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo), a disciplina segue uma estrutura cronológica, o que pouco possibilitaria a problematização e, igualmente, a compreensão de outras formas de análises históricas não cronológicas.

Já a competência 5 é ambígua por misturar num mesmo enunciado temas distintos como os *movimentos de populações e mercadorias* e valores éticos como *respeito e solidariedade*, especialmente por se tratar de eventos históricos muitas vezes caracterizados por conflitos, violências, exploração, colonização e escravização. A falta de clareza pode levar ao equívoco que é necessário respeitar eventos marcados por violências devido a aspectos culturais.

Por fim, a última competência (7), valoriza a utilização de tecnologias digitais, mas de modo muito amplo e pouco específico, não ficando explícito, por exemplo, qual é a real importância dessas tecnologias para o ensino de História. Além do que, essa competência se distancia muito da realidade de muitas escolas brasileiras pela falta de acesso as ferramentas tecnológicas.

De modo geral, as sete competências podem ser desafiadoras para professoras/es e estudantes, já que as são extremamente amplas e abrangentes. Embora busque promover uma visão crítica e reflexiva, a complexidade e generalidades dos enunciados das competências dificultam a aplicação durante as práticas pedagógicas.

### *Os três procedimentos básicos no ensino de História – Anos Finais*

A BNCC (2018, p. 416) elenca *três procedimentos básicos* para o processo de ensino e aprendizagem de História nos anos finais:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (grifo meu).

O primeiro procedimento básico ao considerar importante organizar cronologicamente os eventos históricos que ocorreram somente no Ocidente, aproxima-se da chamada História Tradicional (Carniel, 2021). É necessário destacar que mesmo a expressão “eventos considerados importantes” contribui para esse tipo de análise histórica, uma vez que exclui outras interpretações históricas, levando-as ao silenciamento ou apagamento. Seria importante problematizar sobre *quem* define a importância dos eventos históricos e *por quê*.

O segundo aborda habilidades investigativas e críticas com relação a fontes e narrativas históricas, incluindo a utilização tanto de documentos materiais quanto imateriais. Contudo, a aplicação pode ser desafiadora pela dificuldade que muitas escolas podem enfrentar para ter acesso a documentos históricos diversificado. A proposta grifada no texto com relação a *elaboração de críticas sobre formas registros consolidados, por meio de uma ou várias linguagens* expressa falta clareza, seria interessante especificar exemplos.

O terceiro procedimento reconhece a importância das múltiplas versões sobre um mesmo fenômeno histórico, compreendendo que História não é única e tampouco neutra. Incentivando que haja autonomia na elaboração de suas próprias análises.

- d) *O ensino de História do Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.*

É importante salientar que a BNCC está dividida em Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1ºano ao 5º ano) e Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ano ao 9º ano). Uma das

dimensões dessa dissertação é analisar o que a BNCC propõe para os Anos Finais no componente curricular de História, na relação com os objetivos.

O texto inicia com a retomada e aprofundando dos *três procedimentos básicos* que norteiam o processo de ensino e aprendizagem de História do Ensino Fundamental – Anos Finais. A partir desse texto, apresento algumas análises que considero relevantes para a discussão.

Inicialmente, o primeiro procedimento resgata a ideia de ordenação **cronológica** e orienta as/os professoras/es a problematizarem a proposta e o sequenciamento, porém, esse parece ser apenas um recurso discursivo, pois a estrutura não se difere do que tradicionalmente já se praticava no ensino de História.

Em segundo lugar, destaco que, de acordo com o documento, os **eventos** selecionados têm por objetivo não apenas contribuir para a construção da noção de *tempo* e de *espaço* pelas/os estudantes, mas também proporcionar uma visão global da história – englobando as relações entre o Brasil, o restante da América, a Europa, a África e a Ásia. Contudo, essa afirmação soa ambiciosa, uma vez que a seleção de eventos dificilmente irá assegurar que as/os estudantes desenvolvam uma efetiva “visão global da história”.

A última análise faz referência as citadas as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam, respectivamente, a valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas e a obrigatoriedade de ensinar e dar visibilidade a essas culturas. O documento ressalta que além do tema da escravidão, é preciso que a história e os saberes produzidos por essas populações sejam conhecidos. No entanto, ao analisar os objetos de conhecimento e os materiais didáticos produzidos a partir do documento, notamos que as abordagens nem sempre contemplam as indagações trazidas das/os estudantes, como veremos no terceiro capítulo.

A BNCC divide os conhecimentos para o segundo ciclo do Ensino Fundamental em quatro etapas/anos. Cada ano do Ensino Fundamental possui quatro *unidades temáticas*. Os *objetos de conhecimento* correspondem ao conteúdo e as *habilidades* são semelhantes a objetivos de um plano de aula, determinam o que as/os professoras/es devem ser capazes de fazer. A composição segue esse padrão: **1 – Unidades Temáticas, 2 – Objetos de Conhecimento e 3 – Habilidades**.

Com o intuito de facilitar a análise de cada um dos anos do Ensino Fundamental - Anos Finais, seguem as tabelas para melhor visualização:

**TABELA 4** – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História (6ºano)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Os Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínios e expansão das culturas grega e romana</li> <li>• Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política</li> </ul> <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias</p>	<p>(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>
	<p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval</p> <p>A fragmentação do poder político na Idade Média</p>	<p>EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços</p>
	<p>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio</p>	<p>(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>
<p>Trabalho e formas de organização social e cultural</p>	<p>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval</p> <p>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)</p> <p>Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval</p>	<p>(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p>
	<p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média</p>	<p>(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</p>

	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
--	--	---

Fonte: Brasil (2018, p. 420-421)

No sexto ano, as quatro *unidades temáticas* apresentam os seguintes temas a serem abordados ao longo do ano letivo:

1. História: tempo, espaço e formas de registros;
2. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades;
3. Lógicas de organização política;
4. Trabalho e formas de organização social e cultural.

Cada unidade temática possui dois ou três *objetos de conhecimento* e cerca de dezenove *habilidades* a serem trabalhadas nessa etapa.

A primeira *unidade temática* inicia estabelecendo conceitos e noções relacionados ao tempo, aos espaços e as formas de registros. É importante observar que o documento não sugere as/os professoras/es retomarem e aprofundarem concepções e especificidades do ensino de História com estudantes, como por exemplo, sobre quem são os sujeitos históricos, quais são os seus lugares no ensino de História ou ainda, qual o motivo de estudar a História (Carniel, 2021).

A organização das *unidades temáticas* e dos *objetos de conhecimento* destoa do discurso de valorização e protagonismo das *crianças e adolescentes* apresentados na introdução do componente curricular, uma vez que os assuntos se parecem com listas de “conteúdos” ordenados de modo cronológico aos acontecimentos. Além da ausência de prescrições para abordar temáticas relacionadas às experiências vividas ou de identidade, o tempo hábil é outro fator que dificulta conhecer as histórias e vivências das/os estudantes.

Atento a essas questões, Malerba (2017) critica a forma como a BNCC apresenta o componente curricular de História, privilegiando uma organização cronológica e de sobrevalorização do evento histórico dentro de uma concepção linear e sucessiva de fatos, dando a ideia de sucessão de sociedades. Segundo ele, essa perspectiva remete as retrógradas concepções evolucionistas e biologizantes do século XIX que buscaram explicar a história e as sociedades a semelhança de modelos da biologia evolutiva.

Para o autor, o documento impõe as/os estudantes dos sextos anos o desafio de operar com os três procedimentos básicos (tratados anteriormente) que são bastante conceituais e abstratos para crianças entre 10 e 11 anos, antes de entrarem no “conteúdo” propriamente dito.

Antes de criticar a ideia de história como cronologia, merece destaque o absurdo de que, dentre os procedimentos projetados para os estudantes de história, caberá aos pobres meninos do 6º ano operar com os três procedimentos acima arrolados, que são de ordem categorial, conceitual, mais abstratos, antes de entrarem no “conteúdo dos fatos”. Os estudantes das séries subsequentes, que, pressupõe-se, teriam uma maior capacidade de abstração, não enfrentarão o desafio colocado aos sextoanistas. Isto está claramente estabelecido nas Unidades Temáticas estipuladas para o 6º Ano (p. 370). A unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registro” têm como objetos de conhecimento: “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” e “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”. Só então entra o estudante no “conteúdo”, com o tópico “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”. (Malerba, 2017, não paginado).

Segundo Bittencourt (2012), as noções de tempo e de espaço são pilares para compreensão da História e o ensino escolar dessa disciplina precisa de metodologias adequadas para a aprendizagem de tais conceitos. Assim, ao iniciar as reflexões sobre o tempo histórico é preciso mobilizar a experiência pessoal que o indivíduo carrega sobre o tempo, o que Bittencourt (2012, p. 201) irá chamar de *tempo vivido* – no qual “acontecimentos agradáveis parecem “passar rápido” e os desagradáveis parecem “durar mais tempo”.

O *tempo vivido* está ligado ao *tempo biológico*, uma vez que as *etapas da vida – infância, adolescência*, a idade adulta e a velhice – marcam momentos significativos como aniversários, alistamento militar, direito ao voto, casamento. É no *tempo vivido* que outras manifestações de tempo são concebidas como tempos futuros, que, quando vinculados a aspectos religiosos, podem assumir conotações de tempos escatológicos ou salvacionistas (Bittencourt, 2012).

Para Bittencourt (2012), ao lado do *tempo vivido* está o *tempo concebido* que seria o tempo sistematizado pelas sociedades com a finalidade de obter maior controle e eficiência do *tempo vivido*. Dentro dessa perspectiva, surgem o tempo cronológico, o tempo astrológico e o tempo geológico, por exemplo.

É inegável que o ensino de História – assim como o ensino escolar de modo geral – atua majoritariamente no campo do *tempo concebido*, sistematizado cronologicamente, com ênfase em eventos e periodizações, seguindo o tradicional modelo da história quadripartida. Tal abordagem, embora amplamente difundida, privilegia hegemonias e linearidades, em detrimento de experiências mais plurais e inclusivas. Considero que a *unidade temática* “História: tempo, espaço e formas de registros” poderia ser uma oportunidade para acolher e valorizar as histórias vividas e experimentadas pelas/os estudantes e assim promover de fato um *protagonismo infanto-adolescente* no ensino.

Essa unidade abre espaço para reflexões críticas sobre as concepções de tempo e espaço, sendo uma oportunidade de valorização do *tempo vivido* e das múltiplas identidades constituídas naquele ano escolar. Poderia também contribuir para dar visibilidade a grupos historicamente silenciados, entre eles, as *crianças* e os *adolescentes*. Contudo, o que notamos é uma tendência do documento em pensar as concepções estruturantes do *tempo concebido*, sem abertura real para trabalhar os conceitos históricos a partir das vivências cotidianas das/os estudantes, reforçando a distância entre o currículo prescrito e as possibilidades de uso das questões emergentes que surgem no contexto da sala de aula.

O componente curricular de História, segundo Gabriel (2019), tende a conceber seus conteúdos como prescrições naturalizadas no qual as relações assimétricas de poder nem sempre são questionadas, o que reforça o apagamento de narrativas das minorias étnicas, sociais, culturais e de gênero.

A análise dos *objetos de conhecimento* revela que a BNCC permanece com o estudo cronológico clássico e com centralidade na Europa, mantendo a divisão quadripartida da História, conforme mencionado anteriormente. Os *objetos* seguem a seguinte organização: as/os estudantes devem, primeiramente, compreender o tempo e as cronologias, as formas de registro da história e a produção do conhecimento histórico; para depois discorrer sobre as origens da humanidade e seus deslocamentos e sedentarização – inclusive abarcando as modificações na natureza e na paisagem realizadas pelos povos indígenas originários e povos africanos durante a pré-história.

Dentre os *objetos de conhecimento*, os estudos sobre Antiguidade ocupam maior espaço. Abrangem a sociedade egípcia (África), a mesopotâmica (Oriente Médio), os povos pré-colombianos (Américas) e os povos indígenas originários (Brasil). Além disso, destaca-se o Ocidente Clássico com ênfase nas civilizações grega e romana, especialmente em seus aspectos culturais, políticos e conceituais – como império e cidadania.

De acordo com Carniel (2021, p. 89), o conceito de cidadania abordado nas temáticas referentes a Grécia e Roma poderiam ser uma oportunidade para o documento sugerir um paralelo com a cidadania atual, “o que ela significa, como ser cidadão, seus direitos e deveres [...]”. Contudo, a BNCC opta por explicar os termos apenas para a compreensão da formação das sociedades gregas e romanas no passado.

Acrescento que essa também seria uma oportunidade para discutir e refletir sobre os aspectos da cidadania relacionados à vida de *crianças* e *adolescentes*. Afinal, embora os documentos oficiais enfatizem o papel formativo da educação para o exercício da cidadania, é

importante questionar: no contexto escolar temos tratado de uma condição a ser alcançada no futuro ou de um direito intrínseco, reconhecido desde já, a todo indivíduo em um Estado Democrático de Direito? O que significa, de fato, ser uma *criança* ou um *adolescente* cidadão?

O último *objeto de conhecimento* faz referência ao mundo medieval. Abordando a fragmentação do poder político nesse período, as relações entre senhores e servos, as comparações entre escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades. Essa é a primeira vez que os *objetos de conhecimento* fazem menção a um estudo comparativo entre períodos e localidades diferentes para aprofundamento na mesma temática investigativa.

Também são colocadas o papel da religião cristã na Idade Média e o papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval. Este, além de ser outro estudo comparativo, é a primeira aparição de um olhar reflexivo com relação ao papel da mulher nessas sociedades, contrastando com a visão tradicional de história que dava maior ênfase aos feitos dos homens, sobretudo, os de importância política, social e econômica. Contudo, sem estabelecer relação com a atualidade (sobre as lutas e demandas das mulheres na nossa sociedade).

Teixeira e Pereira (2016), ao analisarem a temática da Idade Média nas versões da BNCC, concluem que a primeira versão rompeu com a linearidade e eurocentrismo ao trazer abordagens antes estavam marginalizadas. Para os autores, havia outras possibilidades de se trabalhar com o tema: a questão do Islamismo (principalmente com relação aos acontecimentos contemporâneos no Oriente Médio), a questão de gênero no extremo oriente, as canções e as festas no Península Ibérica como a Folia de Reis e Natal. Essas seriam formas de pensar o ensino da Idade Média de modo diferente e mais contextualizado.

A seguir, a análise da **Tabela 5** referente ao 7º ano de História - Anos finais do Ensino Fundamental.

**TABELA 5:** Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História (7º ano)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	<p>A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História</p> <p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno</p>	<p>(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p>

	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo  Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.  (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas  Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.  (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.  (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas,

		considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriente	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. (EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

Fonte: Brasil (2018, p. 422-423).

O sétimo ano está dividido em quatro *unidades temáticas*:

1. O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias;
2. Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo;
3. A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano;
4. Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

Cada unidade temática é composta por dois ou três conjuntos de *objetos de conhecimento* e dezessete *habilidades*.

O primeiro *objeto de conhecimento* aborda a formação do conceito de modernidade, e a *habilidade* associada, orienta as/os professoras/es a “explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia” (Brasil, 2018, p. 423, grifo meu).

Tal perspectiva pode ter interpretações diferentes. Uma abordagem mais crítica por parte da BNCC poderia consistir em alertar as/os estudantes que o termo modernidade é uma construção europeia e que deve ser problematizada. A outra seria justamente confirmando o significado de “modernidade” como concepção europeia no sentido de reforçar a Europa como

centro geográfico e cultural, associando a ideias como o darwinismo social e a noção de progresso civilizatório europeu.

Outro elemento que reforça a abordagem eurocêntrica da história é a utilização do termo “Novo Mundo” que coloca a América numa posição passiva, a ser “descoberta”, e sob a ótica dos europeus, de certa forma, legitimando a colonização (Carniel, 2020). Ainda que a terceira habilidade busque identificar aspectos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, a construção dos objetos de estudo está em função dos processos históricos decorrentes da Europa Ocidental.

Pereira e Rodrigues (2018) avaliam que a primeira versão da BNCC tinha por objetivo inverter essa lógica e colocar como destaque as temáticas relacionadas com a América Latina e o continente africano, porém essa versão foi muito criticada, inclusive em espaços acadêmicos (Silva; Pinto Júnior; Cunha, 2022). A versão oficial, ao manter uma visão eurocêntrica da História, comprometeu o seu potencial de promover o pensamento crítico e de incluir no debate as minorias e as novas identidades.

Dentro desse panorama, os estudos sobre modernidade também podem ser uma oportunidade de ampliar a perspectiva histórica para além das estruturas políticas e econômicas. Um exemplo disso é o trabalho de Phillippe Ariès sobre a *História social da infância e da família*, lançado em 1960, no qual explica que foi a partir da modernidade que as *crianças* deixaram de ser vistas como adultos em miniatura (e incompletos) e passaram a ser considerados como um grupo em uma fase específica do desenvolvimento humano, com peculiaridades e características próprias. Essa mudança de concepção deu origem a ideia de *infância moderna*, sua consolidação esteve atrelada a transformações culturais, afetivas e institucionais, como a organização dos sistemas escolares por faixas etárias (Costa, 2013). Inserir essa abordagem no ensino de História pode permitir que as/os estudantes reflitam como as construções sociais da *infância* foram historicamente construídas e pensar as suas próprias experiências de *infâncias* enquanto sujeitos históricos.

Já os *objetos de conhecimentos* da segunda *unidade temática* se propõem a identificar as características e significados dos Humanismos e dos Renascimentos, identificar as Reformas Religiosas e relacionar com processos sociais e culturais do período, além de abordar as descobertas científicas e expansões marítimas entre os séculos XIV e XVI.

Também são *objetos de conhecimento* a busca por compreender a formação e o funcionamento das monarquias europeias, a conquista da América, as formas de organização das sociedades ameríndias e os mecanismos de alianças, confrontos e resistências dessas

populações a conquista europeia; a estrutura dos vice-reinos nas Américas, resistência indígenas e expansão portuguesa.

Três *habilidades* ganham destaque nessa terceira *unidade temática*. A primeira incentiva a análise “com base e em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial” (Brasil, 2018, p. 423, grifo meu). Essa habilidade é importante por valorizar a leitura crítica e a multiplicidade de narrativas históricas. No entanto, na prática dependem que o professor tenha liberdade pedagógica, acesso as diversas fontes e meios de trabalhar com esses recursos em sala de aula.

A segunda *habilidade* orienta a análise da “formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos” (Brasil, 2018, p. 423, grifo meu). Essa é a primeira vez que o documento orienta diretamente sobre o uso de mapas históricos nos *objetos de conhecimento*.

Embora desde o sexto ano já apareçam indicativos sobre o uso desse recurso, a título de exemplo, a *habilidade* EF06HI06 orienta “identificar geograficamente as rotas de povoamento no território américa” (Brasil, 2018, p. 421, grifo meu) e a *habilidade* EF06HI08 a “identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras” (Brasil, 2018, p. 421, grifo meu).

Atender essa preposição demanda uma leitura integrada entre os campos do conhecimento histórico e geográfico, reconhecendo que a compreensão histórica exige o domínio de noções cartográficas e espaciais. De acordo com Pina (2017), esses conhecimentos vão além da localização, pois o mapa pode ser compreendido como uma fonte documental que expõe a mentalidade e a cultura de um povo, além das questões políticas, sociais, dos interesses expansionistas e científicos dos produtores.

Como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental, observo a articulação entre História e Geografia se faz extremamente necessária desde os primeiros anos desse segmento. Os mapas – tanto históricos quanto os contemporâneos – são recursos didáticos, mas também são instrumentos epistemológicos que auxiliam as/os estudantes a compreender os lugares, os territórios e, ainda, o espaço como uma construção social, dotado de sentidos e que possuem a capacidade de explicitar os poderes ali contidos (Pina, 2017).

Notavelmente, o modo como a BNCC apresenta a introdução aos estudos históricos, conforme analisada na **Tabela 4**, tende a privilegiar a questão do *tempo* enquanto eixo estruturante enquanto o *espaço* ocupa uma posição secundária. Tal ênfase pode explicar por

qual motivo as/os estudantes tendem a associar a História com o *tempo*, sendo comum que as/os estudantes digam que a “História estuda o passado”, mas raramente estabelecem conexões com o *espaço* porque essa abordagem é superficial. E mais, se o documento de fato tivesse uma maior integração entre a Geografia e a História, ambos os componentes seriam beneficiados.

A terceira *habilidade*, por sua vez, propõe a identificação das formas de distribuição da população brasileira ao longo do tempo, levando em consideração “diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e ético-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (Brasil, 2018, p. 423). A proposta aponta a necessidade de articular a diversidade populacional com os diferentes contextos históricos e com a formação plural da sociedade brasileira, reconhecendo e valorizando as múltiplas culturas que marcaram esse processo.

Não é incomum, diante do crescimento da cultura coreana na atualidade, ouvirmos relatos de adulto asiáticos ou descendentes de asiáticos no Brasil que afirmam ter se sentido excluídos durante a infância por pertencerem ou herdarem tradições diferentes. O processo de valorização das diversas etnias e culturas que compõe o Brasil também passa pela atuação da escola, sendo necessárias propostas educacionais que colaborem na desconstrução de estereótipos regionais, linguísticos, religiosos e étnicos e na promoção de uma educação inclusiva e plural.

Até mesmo porque, nos últimos anos, têm sido comum estudantes perguntando *quando* e *o que* irão aprender sobre países como a Coreia do Sul ou o Japão, uma vez que a cultura asiática tem se popularizado com as músicas e novelas coreanas (Korean-pop e doramas), a culinária japonesa, entre outros temas. Assim, identificar e compreender a diversidades de povos e etnias que formam o Brasil, é de fato uma demanda no contexto atual de sala de aula.

Outro ponto de destaque nas *habilidades* do sétimo ano é que as abordagens de valorização dos povos que constituem o Brasil são superficiais e sem conexão com demandas do presente. Uma vez adotado o modelo francês da História quadripartida, os povos indígenas e africanos são “encaixados” em determinados momentos históricos, tornando muito difícil ter uma abordagem de maior aprofundamento histórico e de reconhecimento identitário. Ao analisar a **Tabela 5** é evidente que os estudos sobre os povos indígenas e africanos ficam praticamente restritos as relações de conquista e de dominação colonial, principalmente no viés econômico e das relações de poderes.

A fim de tornar mais claro esses apontamentos, o *objeto de conhecimento* “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (Brasil, 2018,

p.424) adota como marcador histórico utilizado o *antes* e o *depois* de Colombo, ignorando o próprio nome desses povos – Astecas, Maias e Incas (Canabarro; Silva; Weyh, 2023).

O desdobramento deste *objeto* é a *habilidade* EF07HI03 “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (Brasil, 2018, p. 423, grifo meu). Assim, mais uma vez, a chegada dos europeus na América torna-se parâmetro para o início dos estudos no sétimo ano sobre os saberes produzidos pelos povos originários.

Da mesma forma acontece com os povos africanos, ainda que o *objeto de conhecimento* e a *habilidade* analisados anteriormente destaquem os saberes de povos africanos e indígenas, não se pode ignorar que a *unidade temática* “o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” (Brasil, 2018, p.422) remete as relações comerciais entre esses povos. No caso dos povos africanos, há ainda a ênfase ao tema da escravidão.

A *habilidade* EF07HI16 trata sobre o tráfico negreiro e apresenta-se bem mais extensa que o padrão das demais *habilidades*, indicando uma preocupação do documento com essa temática. Já a *habilidade* anterior, a EF07HI15, é a única do sétimo ano que propõe uma abordagem comparativa ao sugerir “discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval” (Brasil, 2018, p. 423). No entanto, em nenhum momento há paralelos com as formas contemporâneas de exploração do trabalho, como as análogas à escravidão.

Mais do que isso, as abordagens elencadas não favorecem processos de reconhecimento e valorização histórica e socioculturais de afrodescendentes, povos indígenas e seus descendentes. De modo geral, os temas abordados no sétimo ano seriam muito proveitosos se houvesse uma maior centralidade da narrativa histórica nos povos originários e africanos. Além disso, as duas últimas *unidades temáticas* priorizam aspectos políticos e econômicos da história, em detrimento das dimensões culturais e sociais.

Essa escolha reduz as possibilidades de articulação entre os conteúdos do componente de História e as vivências cotidianas das/os estudantes, especialmente ao que se refere as suas identidades, memórias e lugares sociais. Ao priorizar uma visão mais tradicional dos acontecimentos e processos históricos, o documento deixa em segundo plano debates essenciais para a constituição desses sujeitos *crianças* e *adolescentes*, pois desconsidera a diversidade de *infâncias*, trajetórias e desafios vividos por elas/es.

**TABELA 6:** Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História (8º ano)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola <ul style="list-style-type: none"> <li>• A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti</li> </ul> Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. (EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. (EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. (EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. (EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.

		<p>(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p> <p>(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas</p>
	<p>A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão</p>	<p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas</p>
<p>O Brasil no século XIX</p>	<p>Brasil: Primeiro Reinado</p> <p>O Período Regencial e as contestações ao poder central</p> <p>O Brasil do Segundo Reinado:</p> <p>política e economia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado</li> <li>• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai</li> </ul>	<p>(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p>
	<p>O escravismo no Brasil do século XIX: plantações e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p>	<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os</p>

		legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo  O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas  A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Fonte: Brasil (2018, p.424-425)

Para 8º ano do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta quatro *unidades temáticas*:

1. O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise;
2. Os processos de independência nas Américas;
3. O Brasil no século XIX;
4. Configurações do mundo no século XIX.

Cada temática possui de quatro a seis conjuntos de *objetos de conhecimento* e são propostas vinte e sete *habilidades*.

Seguindo a perspectiva cronológica da História, a primeira *unidade temática* aborda *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise*, priorizando eventos europeus como o Iluminismo, as Revoluções Inglesas, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. A escolha desses marcos está alinhada a perspectiva quadripartida da História, centradas na Europa Ocidental.

Considero que os *objetos do conhecimento* iniciais do oitavo ano dessa unidade poderiam ser uma oportunidade para introduzir o debate sobre o surgimento dos direitos das *crianças* e dos *adolescentes*. A Revolução Francesa, por exemplo, marcaria o início dos direitos universais, ainda que primeiramente fosse restrito aos homens adultos. Diversos materiais didáticos contemporâneos já têm incorporado as vozes femininas que questionaram o ideal de universalidade da época, como Olympe de Gouges, autora da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, bem como o movimento sufragista feminino durante a Revolução Industrial, por reivindicarem o direito ao voto e da participação das mulheres na vida pública.

Contudo, nota-se lacunas nos marcadores históricos da BNCC que permitiriam *crianças* e *adolescentes* de compreenderem *como* e *quando* surgiram os seus próprios direitos, inclusive o direito à educação. Ao manter uma abordagem centrada no adulto e nos sujeitos masculinos da história, o documento limita o reconhecimento *infanto-adolescente* como sujeito histórico no presente e restringe o acesso a modelos de protagonismo no passado. Inserir tais discussões ampliaria a compreensão da cidadania e fortaleceria esses sujeitos na construção de lutas sociais na atualidade.

Esses temas têm um potencial incrível de inclusão dos sujeitos históricos *crianças* e *adolescentes* devido a ampla disponibilidade de fontes e materiais históricos. Um caminho possível seria abordar a participação juvenil em lutas sociais, a exemplo da Revolução Francesa. A obra *A liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix (1830), ilustra esse protagonismo ao retratar um menino de vestes simples, indicando pertencer as camadas populares, empunhando duas pistolas. Essa representação poderia ser articulada com a leitura da obra *Os Miseráveis*,

de Victor Hugo (1862), destacando a figura de Gavroche, o personagem infantil que assume papel ativo nas barricadas como símbolo juvenil nas transformações sociais da época.

Outro tema que a presença *infanto-adolescente* é destaque são nas fábricas inglesas durante a Primeira Revolução Industrial. Os livros didáticos já têm retratado e discorrido sobre o trabalho realizado por esses sujeitos nas fábricas e/ou nas minas de carvão, com imagens e relatos, mas raramente fazem paralelo com as relações de trabalho infantil na atualidade, seja discutindo as legislações que proibiram o trabalho infantil ou até mesmo refletindo sobre em que condições ainda acontecem.

O último *objeto de conhecimento* desta primeira temática aborda as “Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana” (Brasil, 2018, p. 424). Tal escolha revela um contrassenso: embora o texto introdutório do componente curricular de História declare valorizar os movimentos sociais e as lutas por direitos ou melhorias para a população, ao se referir a movimentos históricos que também buscaram por direitos e práticas governamentais mais justas, optaram por usar o termo “rebelião”. O que denota uma conotação negativa para as lutas sociais.

Já a segunda *unidade temática* expõe os movimentos de independência nas Américas com destaque para a independência dos Estados Unidos, da América espanhola, do Haiti e do Brasil. Também são abordados temas sobre o controle dos povos indígenas, a escravidão dos negros e o tratamento dado aos negros alforriados. Evidenciando o quanto esses temas são truncados e difíceis de abordar em conjunto.

Contudo, nessa etapa, merece atenção pelo modo como o documento aborda o caso do Haiti, ao denominar o processo como “revolução dos escravizados”. Essa escolha de nomenclatura enfatiza o protagonismo e resistência das/os escravizadas/os negras/os na independência do país em relação ao colonialismo francês.

Destaco ainda as *habilidade* EF08HI14 que busca “Discutir a noção de tutela dos grupos indígenas e participação de negros na sociedade brasileira [...] identificando as permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas” (Brasil, 2018, p. 427) e a EF08HI20 que propõe “Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas” (Brasil, 2018, p. 427) estão em conformidade com a lei 10.639 do ano de 2003 para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao entender a importância das discussões em sala de aula sobre desigualdades raciais e sociais com

relação aos povos indígenas e negros no Brasil e entendo, nesse processo, a importância das ações afirmativas<sup>17</sup> para um país mais justo.

A terceira *unidade temática* trata de assuntos exclusivos do Brasil nos *objetos de conhecimento*: o Primeiro Reinado, o Período Regencial e o Segundo Reinado, sendo este último com a maior quantidade prescrições. Dentre elas, o escravismo, as revoltas de escravizados e o abolicionismo, além de políticas migratórias e de extermínio dos povos indígenas. As habilidades, enquanto desdobramento, buscam ser diversas na análise e na identificação dos grupos que disputam poder ou que contestam o governo central. O documento coloca ainda em discussão “formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes diferentes natureza” (Brasil, 2018, p. 427, grifos meus). Revelando uma preocupação não apenas com o uso de fontes diversas, o que contribui para a ampliação da discussão, como o fato de trazer essas questões para o presente, tal qual a habilidade EF08HI20, já mencionada.

Essa unidade, em específico, é uma excelente oportunidade para abrir a discussão sobre as diferentes *infâncias e adolescências* vividas, a obra de Mary Del Priore (2007), por exemplo, oferece diversas coletâneas para se pensar como era ser um sujeito *criança* ou *adolescente* nesses períodos históricos.

Inclusive a própria figura do imperador D. Pedro II, assumindo o poder aos 14 anos, constitui um ótimo exemplo para se pensar nessas distintas *infâncias*, assim como para compreender a atuação de *adolescentes* nas esferas de poder – posições que tradicionalmente são ocupadas por adultos. Atualmente, programas municipais como “vereador mirim” ou “vereador aprendiz”, incentivam a participação de *crianças* e *adolescentes* no poder legislativo e esse seria um excelente paralelo para aproximar as experiências contemporâneas de eventos históricos.

A última *unidade temática* tem caráter mais global. Nela, são discutidos os nacionalismos e o surgimento do darwinismo social como instrumentos de dominação e exploração dos povos e dos territórios africanos e asiáticos. As relações entre os Estados Unidos e a América Latina também são abordadas.

Após a análise das prescrições da BNCC para as/os estudantes de 8º ano, torna-se evidente que é neste ano escolar que, de fato, se inicia o estudo sistemático da História do Brasil. Contudo, devido à lógica eurocêntrica do Ensino de História, essa abordagem ainda é limitada:

---

<sup>17</sup> As ações afirmativas são “um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social e excludente e discriminatória” (Brasil, 2004, p. 8).

os conteúdos sobre o Brasil aparecem somente na segunda metade da primeira *unidade temática* e se estende até a terceira, ou seja, são apenas duas temáticas e meia referente ao contexto brasileiro, após os dois primeiros anos inteiros de Ensino Fundamental dedicados à história de outras regiões, principalmente da Europa – ou que ela se sente herdeira.

Essa distribuição dos temas revela uma desproporção que reforça a hierarquia de saberes colocando a história ocidental no centro da BNCC, deixando a história nacional e a de seus sujeitos – principalmente indígenas, africanos e seus descendentes – em segundo plano. Tal escolha compromete a construção de identidade histórica plural e crítica.

Na **Tabela 7** iremos analisar as propostas para o 9º ano do Ensino Fundamental.

**TABELA 7:** Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História (9º ano)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo  A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição  Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.  (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características  Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	O período varguista e suas contradições  A emergência da vida urbana e a segregação espacial O	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)

	trabalhismo e seu protagonismo político	
	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes
	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. (EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana,

		valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. (EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. (EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas

		<p>(negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p> <p>(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização</p>
A história recente	<p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos</p> <p>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia</p> <p>A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba</p>	<p>(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.</p>
	As experiências ditatoriais na América Latina	<p>(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.</p> <p>(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.</p>
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	<p>(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p>
	<p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização</p> <p>Políticas econômicas na América Latina</p>	<p>(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. (EF09HI33)</p> <p>Analizar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. (EF09HI34)</p> <p>Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim</p>

		como seus impactos sociais nos países da região.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: Brasil (2018, p. 228-233)

A **Tabela 7**, do 9º ano do Ensino Fundamental, apresenta *quatro unidades temáticas*:

1. O nascimento da República no Brasil e os preconceitos históricos até a metade do século XX;
2. Totalitarismos e conflitos mundiais;
3. Modernização, ditadura civil-militar;
4. Redemocratização: o Brasil após 1946.

Cada temática possui de três a seis conjuntos de *objetos de conhecimento* e são propostas trinta e seis *habilidades*.

A primeira *unidade temática* inicia com o nascimento da República no Brasil e seus respectivos processos históricos. Destaco três *habilidades* que evidenciam a dimensão da história local e regional. A primeira orienta para a caracterização e compreensão dos “ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954”. A segunda propõe “identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar as suas contradições e impactos na região em que vide” e, por fim, a terceira “identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)” (Brasil, 2018, p. 429, grifos meus).

Conforme destaca Carniel (2021), a organização cronológica da disciplina de História na BNCC faz com que os temas relacionados a história local e regional sejam abordados apenas no 9º ano. Embora sua inclusão no documento possa ser vista como um avanço, a grande quantidade de *objetos de conhecimento* e *habilidades* a serem trabalhados nessa *unidade temática*, tornam pouco viável que as/os professoras/es consigam explorar com a profundidade

necessária aspectos da História que dialoguem com a realidade dessas/es estudantes, especialmente as histórias regionais.

Sem dúvida, essa ausência representa uma perda significativa, pois muitas/os estudantes desconhecem aspectos importantes da sua própria história local, o que tem um impacto direto na construção da identificação regional. Apesar da previsão, por parte da BNCC, de que os planos de ensino sejam adaptados conforme o contexto escolar, a realidade impõe obstáculos a essa flexibilização. A sobrecarga de conteúdos, o tempo limitado do componente curricular de História, somada às exigências das avaliações externas, acaba restringindo a autonomia docente e dificulta a inclusão de temáticas que favoreçam o pertencimento das/os estudantes às suas comunidades.

Nesse contexto, as reflexões de Paulo Freire (1996) a respeito da importância docente na construção da autonomia docente e na valorização do protagonismo estudantil são de extrema relevância, pois contribuem para uma pedagogia mais crítica, contextualizada e emancipadora.

A primeira *unidade temática* também é composta por *habilidades* que abordam questões relacionadas a população negra – (EF09HI03) “inserção dos negros na sociedade brasileira após a abolição”; (EF09HI04) “a participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil”; (EF09HI07) “Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes” (Brasil, 2018, p. 429) – configurando um grande avanço dessas pautas com relação ao contexto escolar e do currículo prescrito.

Embora as *habilidades* anteriormente citadas contemplem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio –, a BNCC apresenta limitações significativas em relação à abordagem dessas temáticas.

Fagundes e Cardoso (2019) observam que o documento atua no que McLaren (1997) denomina de *multiculturalismo conservador*, isto é, um modelo que reconhece a diversidade racial, mas sem promover uma crítica efetiva às desigualdades estruturais. Segundo McLaren (1997), existe uma distinção entre os termos “diferença” e “diversidade”, sendo que este último é usado de forma a mascarar uma ideologia de assimilação cultural.

Nesse sentido, o *multiculturalismo conservador* “utiliza o termo ‘diversidade’ para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a sua posição” (McLaren, 1997, p.114-115 *apud* Fagundes; Cardoso, 2019, p. 61), reforçando a ideia de que os grupos considerados

diferentes devem se adaptar à cultura dominante, perpetuando a existência hierárquica das sociedades e, portanto, creditando a algumas a posição de superiores. Assim, a BNCC se distancia do *multiculturalismo crítico e de resistência*, defendido por McLaren (1997), por não adotar uma visão crítica dessa problemática e não superar as assimetrias provocadas pelo racismo estrutural e institucional.

A segunda *unidade temática* retoma o contexto mundial, dentre os *objetos do conhecimento* podemos destacar a ênfase aos totalitarismos (fascismo e nazismo), a Primeira Grande Guerra, a Revolução Russa, a questão da Palestina e a crise de 1929. Em seguida, abordam-se a Segunda Grande Guerra, o Holocausto, o colonialismo na África e na Ásia, a formação das Organizações das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.

A *habilidade* EF09HI16, que propõe as/os estudantes “Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação” (Brasil, 2018, p. 429, grifo meu), cria um ponto de partida valioso para investigar *como, por que e quando* os direitos de grupos específicos da sociedade foram reconhecidos historicamente – incluindo as *crianças* e os *adolescentes* nesse processo.

Além disso, essa habilidade pode contribuir para analisar instituições que atuam na proteção dos direitos das *crianças* e *adolescentes*, como o Conselho Tutelar, o Ministério Público, ONGs, escolas e outras redes de apoio. Poderia também aproximar as/os estudantes do ECA, promovendo a ideia de que eles são sujeitos históricos e de direitos, além de problematizar quando seus direitos são negligenciados: violência doméstica, trabalho infantil, racismo, evasão escolar ou negligência estatal.

A penúltima *unidade temática*, “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (Brasil, 2018, p. 430), aborda assuntos imprescindíveis para a formação cidadã das/os estudantes, dentre eles, a redemocratização, o protagonismo da sociedade civil, a importância de manutenção do Estado de Direito.

No contexto da redemocratização, a *habilidade* EF09HI26 propõe à análise das “causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2018, p. 431). É essencial, no contexto de sala de aula, discutir a marginalização de grupos sociais para fortalecer suas lutas e resistências.

Nesse sentido, vale considerar que os estudos no campo da *Sociologia da Infância*, apresentados na Parte 1, atribuem as *crianças* e os *adolescentes* como um grupo silenciado dentro das relações sociais, uma vez que suas práticas e particularidades são frequentemente desconsideradas e moldadas a padrões estabelecidos pelos adultos, sendo essa uma das formas de ampliar a discussão sobre grupos subalternos.

Passetti (2007) analisa a trajetória histórica de *crianças* em situação de vulnerabilidade econômica no Brasil, desde a República até o início do século XXI. Com destaque ao desenvolvimento das políticas públicas sociais para essas questões até a criação do ECA de 1990. Marco legal que reconheceu *crianças* e *adolescentes* como sujeitos de direitos e garantiu a proteção integral ao estabelecer diretrizes para as políticas públicas destinadas a esse público.

Assim, tanto a *habilidade* EF09HI16 quanto a EF09HI26 permitem pensar que conhecer a construção de políticas públicas e, seus avanços, deveria ser um direito de aprendizagem, no qual o componente curricular de História teria muito o que contribuir. Além disso, permitem uma reflexão crítica ao tratamento que *crianças* e *adolescentes* receberam historicamente, principalmente em situação de risco, e que surgiram para proteger e garantir justiça a esses indivíduos.

A última *unidade temática* trata da “história recente” abordando assuntos como a Guerra Fria, a Revolução Chinesa, Revolução Cubana, Ditaduras na América Latina, Descolonização da África e da Ásia, Fim da Guerra Fria, Globalização, Políticas econômicas na América Latina, o terrorismo no século XXI, pluralidade e diversidade identitária na atualidade, por último, pautas dos povos indígenas no século XXI. Apesar de extremamente importantes para compreender a atualidade, essas temáticas dificilmente são trabalhadas devido a quantidade de conteúdos previstos no 9º ano e todos os demais contratemplos que existem na realidade de sala de aula no final de ano, principalmente se tratando de turma de final de ciclo.

Portanto, a análise das quatro **tabelas** dos Anos Finais do Ensino Fundamental da BNCC revela a falta de espaço – seja pelo tempo escasso devido a quantidade excessiva de “conteúdos”, seja porque os “conteúdos” permitem pouco diálogo com as histórias e demandas das/os estudantes - para trabalhar temas que contemplam as experiências, as múltiplas *infâncias* e *adolescências*. Dessa forma, o ensino de História proposto pelo documento distancia-se das vivências das/os estudantes, dificultando a conexão entre a História ensinada e a História vivida.

Considero desafiador que *crianças* e *adolescentes* se identifiquem enquanto agentes históricos, uma vez que as narrativas presentes no documento continuam silenciando-as/os ao privilegiar, predominantemente, a ações de homens (adultos) e de grupos hierarquicamente

tradicionalis. Ao manter as questões econômicas e políticas no centro das explicações históricas – e considerar movimentos sociais e culturais apenas como apêndice – o documento desconsidera outros *protagonismos históricos*, enfraquecendo a percepção das/os estudantes sobre o seu próprio lugar na sociedade.

Desse modo, sem um modelo de *protagonismo infanto-juvenil* na história ensinada na escola, torna-se mais difícil a identificação dessas/es estudantes como categoria que tem estado presente nos processos históricos e, por consequência, de promover um ensino que de fato mobilize *crianças e adolescentes* a viverem o seu protagonismo.

De acordo com Ferrari (2022, p. 144-145), a BNCC tem o papel de dar “significado à vida e aos sujeitos, ligando linguagens aos investimentos curriculares e aos interesses políticos, sociais, culturais que convidam os sujeitos a se reconhecerem”. No entanto, no ensino de História, essa construção ocorre por meio de disputas de memória, nas quais algumas narrativas são reconhecidas como parte da história oficial, enquanto outras são silenciadas. Assim, a ausência de modelos de protagonismo *infanto-juvenil* na BNCC contribui para a invisibilização dos estudantes enquanto sujeitos históricos e limita o potencial do ensino de História para mobilizá-los a exercer seu protagonismo de forma integral.

## PARTE 3. DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA O PROTAGONISMO INFANTO-ADOLESCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

### 3.1 Apresentação

*Caras/os professoras/es,*

A **Terceira Parte** dessa dissertação tem como intuito principal suscitar reflexões e diálogos sobre a prática docente buscando contribuir para a valorização e o protagonismo de *crianças* e *adolescentes* enquanto sujeitos históricos no ensino de História. Para tanto, esse diálogo estará fundamentado na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), de Paulo Freire, e em relatos de experiências pessoais com estudantes do Ensino Fundamental II.

O objetivo é abrir espaço para que professoras/es possam refletir e dialogar sobre práticas pedagógicas que possibilitem a escuta ativa das vozes *infanto-adolescente*, alterando a lógica *adultocêntrica* de ensino. Tal mudança de percurso é crucial não apenas para que esses sujeitos históricos sejam contemplados em “conteúdos” e “temáticas” históricas, mas, sobretudo, para que possam se manifestar e conceber o seu lugar na História. Assim, ao contemplar as necessidades de compreensão de mundo e as vivências de *crianças* e *adolescentes*, o ensino de História terá mais chances de promover aprendizagens mais significativas.

É importante salientar que, em todos os tópicos que serão apresentados a seguir, não existe qualquer pretensão de produzir um material que seja prescritivo ou que garanta solução ideal a ser aplicada em sala de aula. Pelo contrário, a intenção é criar uma ponte dialógica entre docentes e discentes visando promover um ensino de História em que a centralidade do processo educativo esteja em *crianças* e *adolescentes*.

Notavelmente, tal perspectiva não tem nada de nova, inclusive é assim que a BNCC se coloca, como um documento que valoriza os sujeitos históricos *crianças* e *adolescentes*, suas respectivas *infâncias* e contexto de vida, para além dos conhecimentos de natureza teórica. Tal qual pode ser analisado no seguinte trecho:

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários

e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (Brasil, 2018, p. 401).

Contudo, como analisado na **Parte 2** da dissertação, na tentativa de buscar atender os diversos interesses e grupos sociais, o documento acabou assumindo-se “bicéfalo”, ou seja, enquanto os textos introdutórios buscam centralizar *crianças e adolescentes*, as *unidades temáticas*, os *objetos de conhecimento* e as *habilidades* mantiveram seu caráter tradicional por se tratar de um território em disputa. A BNCC buscou uma roupagem “neutra” ao fazer um movimento de aproximação das demandas e questões sociais da atualidade. Contudo, a sua estrutura “conteudista” e “tradicional” denunciam a superficialidade dessa tentativa.

Se realmente desejamos, como professoras/es, construir um ensino de História que valorize os sujeitos históricos *infanto-adolescentes*, sem assumir uma postura ou prática *adultocentrada* – na qual a seleção dos temas estudados permanece sob o protagonismo dos adultos – é fundamental ouvir as demandas dessas/es estudantes e construir uma História escolar que parta dos questionamentos, das culturas e das percepções *infanto-adolescentes* sobre o presente.

Nessa direção, entendo que a elaboração de uma atividade pedagógica para o ensino de História que contemple a *História da Infância e da Adolescência* é, de fato, uma ação válida e significativa no reconhecimento desses grupos como sujeitos históricos. No entanto, essa iniciativa não me parece, por si só, suficiente. Uma vez que a dinâmica da sala de aula é complexa, as demandas de cada turma são diversas, não existindo um modelo a ser seguido que dê conta de abarcar toda essa pluralidade.

Portanto, a valorização das *crianças e adolescentes* enquanto sujeitos históricos exige, antes de tudo, uma relação pedagógica pautada no diálogo, na escuta ativa, no reconhecimento da diversidade cultural e no respeito as diferenças. Nesse sentido, a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), serve como referencial teórico para refletir sobre uma prática docente crítica e emancipadora. Isto é, prática que reconhece as/os estudantes não como receptores passivos, mas como sujeitos históricos e sociais em permanente processo de construção e cujas experiências, saberes e vivencias devem ser legitimadas no ambiente escolar.

### 3.2 A valorização das/os estudantes: docentes que ouvem os sujeitos históricos *crianças e adolescentes*

Freire (1996, p. 12) defende que “não há docência sem discência”, ou seja, professoras/es aprendem enquanto ensinam e, ao mesmo tempo, ensinam ao aprender. Durante o processo, as/os estudantes não estão reduzidos a condição de objetos da aprendizagem e caberia as/os professoras/es a compreensão de que todas/os somos seres históricos e, portanto, inacabadas/os. Para o autor, a educação faz parte da condição humana e toda condição de ensino é também de aprendizagem.

Segundo Freire (1996), na aprendizagem não há lugar para hierarquias, tão pouco para “transferência de conhecimento”. Ao contrário, as/os estudantes vão se transformando nos reais sujeitos da construção do saber ensinado e a/o parceira/o dessa jornada é a/o docente, igualmente sujeito no processo. A capacidade humana de aprender, para o autor, deve acontecer permeada de reflexão crítica e de curiosidade. Somente dessa forma é possível superar a educação bancária, ou seja, no ensino pautado na centralização do conhecimento na figura adulta da/o docente que exerce a sua prática profissional de modo opressor e não dialógico, e que também poderia caracterizar-se como uma educação *adultocentrada*.

Em 2025, ao realizar uma atividade com as/os minhas/meus estudantes – crianças de sexto ano – com a pergunta: “você se considera um sujeito histórico?”, percebi que, em média, uma a cada cinco crianças respondeu que não se reconhecia como tal. Esse dado quantitativo me causou espanto, pois, nas aulas introdutórias aos estudos históricos, havíamos discutido justamente que todos os seres humanos são sujeitos históricos.

Diante disso, minha primeira análise foi que o método e a abordagem utilizados até então não haviam sido suficientes para gerar esse reconhecimento. Fiquei com a impressão de que, para essas crianças, nem mesmo as mídias de entretenimento – muitas vezes potentes mediadoras de sentido – estavam cumprindo esse papel de valorização dos sujeitos *crianças* e *adolescentes* como sujeitos da História, como me pareceu acontecer com os as/os minhas/meus estudantes de 2022, quando surgiu o projeto desta pesquisa.

Porém, ao rever a atividade aplicada, notei que a última pergunta dizia “Cite três personalidades que marcaram ou estão marcando a História” e, apesar da grande quantidade de crianças que não responderam essa questão ou colocaram respostas aleatórias (como: sentimentos ou personagens fictícios como Poliana moça ou turma da Mônica), me surpreendi ao notar que, entre aqueles que responderam, grande parte escolheu elencar personalidades jovens.

Sobre as personalidades que marcam/marcaram a história, a maioria esmagadora mencionou jogadores de futebol (Neymar, Cristiano Ronaldo, Messi, Pelé). Também

apareceram nomes de presidentes e ex-presidentes (Dilma, Lula, Bolsonaro, Trump, Barack Obama). Lideranças de outras áreas, como esporte (Rebeca Andrade, Rayssa Leal, Gabriel Medina), artes (Fernanda Torres), religião (Papa Francisco) e ativismo (Malala Yousafzai), também foram citadas.

É interessante destacar que algumas dessas personalidades são, de fato, jovens, como é o caso da adolescente Rayssa Leal, skatista medalhista nos jogos olímpicos de 2020 e 2024, de 17 anos. Outras personalidades, embora não sejam mais *adolescentes*, despontaram cedo na vida pública, é o caso de Neymar, Messi, Gabriel Medina, Rebeca Andrade e Malala Yousafzai, sendo relevante mencionar que a última se tornou referência em relação ao direito das meninas à educação, principalmente em regiões onde esse direito é negado.

Esse episódio reforça a necessidade de uma escuta ativa e sensível por parte das/os professoras/es. Valorizar as vozes das *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos implica repensar não apenas as metodologias, mas também os referenciais que utilizamos em sala de aula. Compreendo que a BNCC, na forma em que estrutura os *objetos de conhecimento* e *habilidades*, contribui para uma prática docente de “transmissão de conteúdos”, uma vez que a quantidade de temas abordados é enorme e o tempo para trabalhá-los é escasso.

Construir uma prática de ensino que aguace a curiosidade e o pensamento crítico torna-se, portanto, um caminho necessário para que as/os estudantes não apenas aprendam História, mas se reconheçam como sujeitos que fazem história diariamente. Nas palavras de Freire (1996), estes seriam modos de “imunizar” *crianças* e *adolescentes* a esse tipo de abordagem reducionista da atuação e potencialidade humana.

### 3.3 A importância de conhecer as nossas crianças e adolescentes

Não é possível valorizar sem conhecer o que se quer valorizar. Portanto, o processo de conhecer as/os estudantes é fundamental para um ensino de qualidade. Costa e Baeza (2008) consideram que as reformas educacionais que têm acontecido nos últimos anos, tanto na Europa quanto na América Latina, pouco têm se preocupado com os *saberes* das/os estudantes e, tão pouco, em conhecê-las/os, principalmente no Ensino Fundamental e Médio. Para os autores, a realidade de salas numerosas e as altas quantidades de turmas que a/o docente possui, conduz para uma falta de aprofundamento em conhecer a identidade de cada jovem, o que resulta numa valorização dos conteúdos em detrimento do conhecimento do indivíduo, além de, muitas vezes, não criar caminhos que permita o autoconhecimento da/o estudante. Destacam ainda:

Muitas vezes “fala-se deles”, dos jovens, mas poucas vezes se “fala com eles”. Esta falta de diálogo com os alunos ou as alunas, agravada em países como o Chile e Portugal pelo número de alunos por sala e o número de horas lectivas dos professores, conduz a uma visão dos alunos altamente simplificada, que se traduz numa homogeneização dos alunos em que desaparece a pessoa e se vê estritamente o aluno; a distinção dos alunos é baseada em estereótipos e na presunção de que os alunos e as alunas só actuam correctamente quando vigiados. Hoje reconhece-se o valor da diversidade, mas não se aceita com facilidade a pluralidade dos jovens tratando-os como uma massa uniforme em que cada um deles carece de uma identidade própria (Costa; Baeza, 2008, p. 7).

A ausência de um conhecimento aprofundado sobre as/os estudantes constitui uma barreira para compreender a diversidade e pluralidade que marcam o universo *infanto-adolescente*. Essa situação torna difícil práticas pedagógicas que dialoguem com os anseios, necessidades e vivências dessas/es indivíduos. Para Costa e Baeza (2008), quando o vínculo afetivo com as/os estudantes não é considerado como parte essencial da prática docente, a questão disciplinar tende a ocupar o elemento central da dinâmica escolar, tornando-se o principal meio de mediação entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Essa prática é marcada pelo *adultocentrismo*, em que prevalece a relação assimétrica e verticalizada entre docente e estudante.

Nesse sentido, os autores defendem que o ambiente escolar deve se constituir como um espaço que reconhece e promove a atuação de *crianças* e *adolescentes*. Valorizar as culturas *infanto-adolescentes* implica em criar condições para que esses sujeitos históricos e sociais possam participar ativamente da construção da aprendizagem e das decisões que envolvem a vida escolar.

O reconhecimento dos *saberes* e do *saber fazer* está atrelado ao esforço contínuo das/os professoras/es em saber conhecer quem são essas/es estudantes – seus contextos, trajetórias e modos de ver o mundo. Conhecer as/os estudantes, nesse sentido, não é apenas uma postura ética, mas uma condição fundamental para um ensino significativo e de qualidade.

E esse talvez seja um dos maiores desafios para as/os professoras/es e demais profissionais da educação: *como conhecer as nossas crianças e adolescentes efetivamente?* Não há dúvidas que as estruturas do sistema educacional dificultam esse olhar mais pessoal e comprehensivo sobre essas/es sujeitos devido à escassez de tempo, uma vez que as/os professoras/es de Ensino Fundamental II passam poucas horas por semana com cada turma, além de ser comum que as turmas sejam extremamente numerosas. Como professora, comprehendo que cada profissional da educação estabelece suas próprias estratégias de aproximação com as/os estudantes. Contudo, gostaria de compartilhar algumas reflexões e

estratégias que poderiam contribuir para uma maior aproximação entre professoras/es e estudantes.

Colocada as dificuldades e tendo em mente que o processo de conhecer as/os discentes e/ou sua turma é demorado. Umas das propostas mais interessantes que vi sendo aplicadas para conhecimento das/os estudantes e direcionamento dos planejamentos de aulas foram os questionários diagnósticos e de autoavaliação feitos por alguns colegas da rede municipal de Jaguariúna na área de humanas, principalmente no período da pandemia.

O questionário era aplicado nos primeiros dias de aula e tinha como objetivo obter uma visão mais ampla e integral da/o estudante. Elaborado de forma específica para cada faixa de idade, a tabulação das respostas desempenhava um papel importante na orientação dos planejamentos ao longo do ano letivo.

Por meio dele, era possível identificar os gostos pessoais, quais eram as atividades realizadas extraclasse, as relações estabelecidas com os estudos, compreender o vínculo que mantinham com bairro/cidade. Além disso, funcionava como uma avaliação diagnóstica, permitindo observar aspectos de leitura, escrita e criticidade, já que as questões não possuíam qualquer texto de apoio ou modelo prévio, sendo essencialmente pessoais. Considero que esse seja, não o único, mas um bom ponto de partida para conhecer mais as/os estudantes de forma mais individualizada, ao mesmo tempo, de encontrar algumas características comuns da turma.

Em 2022, por exemplo, ao fazer um questionário diagnóstico como esse, percebi pouco conhecimento das minhas turmas de sextos anos sobre a história de Jaguariúna – e igualmente sobre os espaços de lazer e dos pontos turísticos – o que era algo bem incomum até então, mas perfeitamente justificado ao notar que aquelas crianças tinham passado pela pandemia da COVID-19 e ficaram praticamente dois anos em isolamento ou com contato social e cultural em estado restrito, afetando sua relação com o uso dos espaços, das memórias e das histórias da cidade. Tal conhecimento foram essenciais para incluir de uma maneira mais sistemática a história local no Ensino de História daquelas turmas.

### *3.4 O ensino e aprendizagem centrado nas/os estudantes*

Freire (1996) comprehende que quando as efetivas condições de aprendizagem das/os estudantes estão presentes no processo de ensino, elas/es se transformam nas/os reais sujeitos da construção do saber, constituindo-se sujeitos do processo. A/o docente não seria aquela/e

que memoriza ou que “domestica” o texto, que não cria nenhuma relação com o que leu com a realidade das/os estudantes, seja na sua comunidade, cidade, estado ou país.

Ao contrário, a/o docente teria o papel de fazer transparecer as *crianças* e os *adolescentes*, pois o autor entende que uma das coisas mais bonitas de estar no mundo é reconhecer-se como ser histórico, capaz de intervir no mundo, e somente assim, conhecê-lo. Tal percepção conduz na perspectiva que o conhecimento do mundo também se faz em historicidade.

Tomando por base as reflexões da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), proponho alguns tópicos voltados para reflexões sobre as práticas docentes no Ensino de História, cujo objetivo é contribuir com uma abordagem de ensino-aprendizagem que reconheça e valorize as *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos, considerando suas vivências, escutando suas vozes e acolhendo inquietações por conhecimento.

### *I. Respeito aos saberes das/os estudantes*

O *respeito* aos saberes das/os estudantes é fundamental para promover discussões significativas, que articulem os conhecimentos já adquiridos por elas/es com os “conteúdos” escolares (Freire, 1996). Cerri (2014) chama a atenção desse aspecto ao afirmar que, gradualmente, as/os professoras/es vão se conscientizando que as/os estudantes aprendem e constroem saberes por caminhos diferentes daqueles ensinados pela escola.

Reconhecer que todos os sujeitos têm saberes – e que não há saberes “certos” ou “errados”, “melhores” ou “inferiores” – é um passo essencial para a construção de uma educação dialógica, inclusiva e transformadora. Isso é ainda mais urgente quando se trata dos saberes produzidos nas práticas comunitárias, advindos dos grupos populares, frequentemente invisibilizados ou desvalorizados pela escola tradicional (Freire, 1996).

Cerri (2014) defende que o conhecimento prévio sobre a realidade e vivências das/os estudantes se torna uma ferramenta pedagógica poderosa. Mais do que uma estratégia metodológica, trata-se de um posicionamento político-pedagógico: reconhecer que os saberes das *crianças* e dos *adolescentes* são ponto de partida para um currículo que não apenas ensina, mas forma sujeitos autônomos, críticos e protagonistas.

Essa prática pedagógica é importante porque rompe com a lógica vertical e bancária de educação, além de questionar a naturalização dos saberes escolares como únicos e legítimos. Nesse contexto, Freire (1996, p. 32) destaca o papel que a/o docente tem em provocar

questionamentos capazes de fazer as/os estudantes perceberem as contradições do mundo e exemplifica com sugestões de perguntas que desestabilizam o senso comum: “Porque não há lixões no coração dos bairros ricos?” Essas provocações conectam o “conteúdo” escolar à realidade concreta e incentiva as/os estudantes a pensarem criticamente no mundo em que vivem.

Essa abordagem se confirmou em uma experiência recente com minhas turmas de 8º ano, durante uma discussão sobre o descaso do poder público municipal nos últimos anos com as escolas municipais. As/os estudantes começaram a questionar o investimento que a prefeitura teve com obras de lazer na cidade em detrimento aos investimentos e manutenção da estrutura física das escolas – como ausência de cobertura nas quadras ou pintura no prédio. Elas/es concluíram que não era de interesse do poder público esse tipo de investimento, por serem obras “invisíveis”, com pouco impacto imediato diante da população ou de turistas. A reflexão levou a compreensão que as mudanças só aconteceriam a partir da organização e mobilização da comunidade escolar e dos municípios.

Nesse momento, uma das estudantes se manifestou: “Professora, eu falo para os meus pais tudo o que falta e precisa para melhorar a escola, mas eles não me ouvem. Dizem que se a pintura ou o mobiliário está deteriorado a culpa é nossa, que não sabemos cuidar”. Sua fala evidencia não apenas o apagamento da voz das *crianças* e dos *adolescentes*, mas também a lógica *adultocêntrica* que permeia a nossa sociedade ao responsabilizá-los por problemas estruturais que não lhes cabem. O desrespeito às/-aos estudantes também se materializa no descrédito às suas experiências, opiniões e reivindicações.

Assim, respeitar os saberes das/os estudantes é muito mais do que partir de suas experiências para abordar o currículo prescrito, é criar espaço para que sejam reconhecidos como sujeitos históricos e sociais, produtores legítimos de conhecimentos e não receptores passivos. Como afirma Freire (1996, p. 43), “um compromisso com a dignidade do ato de ensinar e de aprender” que exige escuta e sensibilidade de transformar a escola num espaço democrático e emancipador.

## *II. Valorização da criticidade*

Segundo Freire (1996), a curiosidade, entendida como inquietação questionadora, inclinação a desvendar algo e busca por esclarecimento, deve superar o campo da ingenuidade para se tornar crítica. Somente assim, é possível transitar de uma curiosidade de senso comum

para uma curiosidade crítica, que se torna “metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível” (Freire, 1996, p. 33).

A formação da consciência crítica, por sua vez, passa pelo processo de perceber e se conscientizar das injustiças, inserir-se no processo histórico e buscar alternativas que promovam mudanças sociais (Freire, 1970). Essa transposição da ingenuidade para a criticidade é processo histórico e social, construído e reconstruído ao longo do tempo, configurando uma das tarefas de uma educação progressista.

Sem essa curiosidade crítica, Freire (1996, p. 33) defende que não haveria a criatividade “que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

A título de exemplo, no início do ano letivo de 2024, duas estudantes do sétimo ano, de turmas diferentes, me procuraram para perguntar quando iríamos estudar sobre a história e cultura dos povos africanos, expliquei que esses estudos estavam previstos para o 3º Bimestre ao mesmo tempo que tentava entender o que elas buscavam saber. Uma dessas estudantes, assim que iniciamos os estudos sobre Reforma Protestante, questionou se também estudaríamos sobre as religiões tradicionais africanas ou mesmo as de matriz africana surgidas no Brasil. Como se tratava de um material novo, eu disse não saber exatamente como estava contemplado no material didático, mas que independentemente, poderíamos viabilizar esses estudos.

Nas aulas seguintes, a estudante sempre me procurava com uma pesquisa feita por ela. Na primeira vez foi para mostrar um trecho do próprio livro didático que abordava as religiões de matriz africana no Brasil. Contudo, percebemos que o assunto estava contemplado em apenas dois exercícios, um que retratava uma oferenda a Iemanjá e outro sobre os orixás e suas características/atribuições espirituais.

Na segunda vez foi para mostrar o livro *África e Brasil Africano* da historiadora Marina de Mello e Souza (2012), disponível na biblioteca da escola, mas para a nossa surpresa também não atendia as necessidades da estudante, já que o livro abordava mais o tráfico negreiro e a escravidão do que a história e a cultura dos povos africanos.

Nesse momento, foi a primeira vez que me dei conta que a forma que a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, tem sido abordada nos livros didáticos nem sempre contempla as necessidades de identificação e compreensão histórica que muitos estudantes de religião de matriz africana buscam: compreensão histórica dos povos que dão origem a sua religião e explicações e

informações que permitam o reconhecimento desses saberes religiosos para além dos estigmas e preconceitos historicamente construídos.

Como afirma Fagundes e Cardoso (2019, p. 63), a “escola é o principal espaço público em que a diversidade e a diferença se encontram presentes”, sendo compreensível que as demandas e questões étnico-raciais sejam diversas. Por esse motivo, o ocorrido foi importante para suscitar a reflexão sobre a relevância dos estudos dos povos africanos, para além do tráfico negreiro, compreendendo aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, religiosos e saberes que constituem os variados povos que formaram e ainda formam o continente africano.

Mesmo que esteja previsto pela BNCC estudos voltados para as sociedades africanas, como é possível observar na *habilidade* (EF07HI03) do sétimo ano, “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (Brasil, 2018, p. 423, grifos meus), a forma como essas *habilidades* estão apresentadas contribui para se tornarem prescrição de caráter amplo e genérico.

Ao abarcar duas regiões distintas dentro de uma única habilidade, cria-se uma disputa sobre quais delas será aprofundada, já que a carga horária é limitada. Além disso, ao priorizar “as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas”, a BNCC negligencia aspectos importantes como sistemas de justiças, práticas políticas, sistemas de crenças e cosmovisões, estes últimos, justamente aspectos que as minhas estudantes tinham maior interesse em conhecer.

Para a desconstrução de estereótipos é igualmente importante abordar os sistemas de crença das religiões de matriz africana no Brasil, como a umbanda e o candomblé, da mesma forma que são abordadas as religiões cristãs ou islâmicas nos livros didáticos. Além disso, seria importante promover um caminho inverso, que reconheça a riqueza cultural africana na construção de identidades religiosas, que muitas vezes são apresentadas como exclusivamente europeias.

Como observa Rodrigues (2021), as origens formativas do cristianismo – aqui compreendido como elemento central na identidade europeia no início da Idade Moderna – situam-se fora da própria Europa, isto é, na Palestina nos primórdios do cristianismo, na África de Santo Agostinho e na Síria de Luciano de Samósata. Tal perspectiva abre espaço para reconhecer a África na constituição de saberes religiosos que atravessam culturas e territórios.

### *III. Garantia do direito à dimensão ética*

De acordo com Freire (2016, p. 34), os seres humanos, enquanto seres históricos-sociais, são “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres *éticos*”. Para o autor, não é possível pensar os seres humanos longe da *ética*, pois estar fora dela seria uma transgressão. Sendo assim, transformar a sala de aula em um treinamento puramente técnico é tirar um dos elementos fundamentais no ato de educar: a sua dimensão formadora.

Cunha, Silva e Vianna (2021) abordam a trajetória do debate da *ética* no Ensino de História, um assunto que claramente tem preocupados muitas/os professoras/es de História, uma vez que a disciplina é frequentemente acusada de “doutrinar” *crianças e adolescentes*.

Os autores partem da premissa que a/o docente de História é um sujeito histórico e social e possui crenças e valores que transparecem na sua atuação na sociedade, não sendo possível falar em “neutralidade”. Contudo, isso não daria o direito dessa/e profissional de violar o princípio da *responsabilidade* ao crer, por exemplo, em ideologias destruidoras como “escravidão” e “fascismo”.

A partir de De Baets (2004), os autores defendem que a/o profissional da História precisa agir sobre três códigos: o das *tarefas* dos historiadores (pesquisa e do ensino), a dos *direitos* (direitos universais e dependentes de responsabilidades) e por fim, a das *responsabilidades* (responsabilidades quanto aos temas dos estudos históricos, relacionadas ao acesso e divulgação de informações – históricas ou não, responsabilidades sociais e com a profissão). Assim, as/os profissionais ligadas/os na construção e ensino de História não devem estar isentas/os ao fazer do espaço da sala de aula em palanque político ou propaganda ideológica. Contudo, essa responsabilidade não deve levar ao caminho de uma autocensura, ou mesmo de censurar, controlar ou coibir temas polêmicos ou que possam gerar debates acalorados.

Para Cunha, Silva e Vianna (2021) a dimensão *ética* e de responsabilidades do Ensino de História por parte das/os professoras/es não se estabelece num ensino tradicional ou controlado por movimentos de censura educacional, como é o caso da *Escola Sem Partido*. Para que haja ética no ensino, os autores em diálogo com outros autores – como Freire (1996; 2005), Eco (1988), Nietzsche (2018), Lukács (2012) – elencam algumas condições:

Primeira, a *ética* no ensino de História começa quando compreendermos que as *crianças e adolescentes* que compõe a sala de aula, são seres humanos, como nós, ou seja, devem ser tratados com respeito mesmo à dignidade humana que uma pessoa adulta. E mais, sendo as/os

estudantes sujeitos em determinado tempo e espaço, muitas vezes será preciso repensar os paradigmas que temos como professoras/es.

Segunda, por uma *ética* que seja responsável e sensível à realidade desses sujeitos, não se reduzindo a manuais didáticos e prescrições/forças externas, mas firmado em um compromisso com a formação crítica das *crianças e adolescentes*. E por fim, um processo de ensino e aprendizagem pautado no respeito à diversidade e as diferenças, além da valorização da experiência humana.

Nesse contexto, a alteridade teria papel central nas abordagens realizadas no Ensino de Histórica ético, maior até que os conhecimentos “acadêmicos”, uma vez que é pela presença do outro que se constitui a própria condição humana. Conforme, esclarece os autores:

Precisamos urgentemente de uma abordagem para o Ensino de História que conte cole não apenas a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e ética. Necessitamos, nos desafios do tempo presente, dar visibilidade à diversidade humana, pois é apenas quando o outro entra em cena que nos tornamos humanos, demasiadamente humanos (Cunha; Silva e Vianna, 2021, p. 276).

#### *IV. Pensar o certo nas relações educacionais*

Freire (1996) defende que a natureza dos seres humanos se constitui social e historicamente. Por isso, o “pensar” – e, mais especificamente, o “pensar certo” – ocorre na ação, no fazer, e no ato de se comunicar com outros sujeitos. O entendimento, nesse sentido, é sempre compartilhado.

Dessa forma, o “pensar certo” não admite uma prática docente que manifique ou reproduza discriminações – sejam de raça, de classe, de gênero, ou outras formas de preconceitos. Tampouco, uma prática em que a/o docente tenha como tarefa transferir ou depositar o seu próprio modo de pensar ou de compreender conceitos.

O principal desafio, como afirma Freire (1996, p. 39) está “em desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir a sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Talvez, assim, possamos ressignificar frases corriqueiras como: “Napoleão me parece muito legal, mas eu não estou nem aí para ele” ou “eu sou brasileiro, não quero saber sobre a França”. Essas falas, podem ser revistas à luz da dialogicidade, pois a inteligibilidade das temáticas estudadas na sala de aula e a construção do “pensar certo”, perpassam a comunicação dialógica.

Tomando Thompson (1981) como referência, a história precisa ser compreendida enquanto um estudo que busca justamente recuperar o sentido das experiências humanas, tanto individuais quanto coletivas no tempo.

Para além, o “pensar certo”, que superaria o “pensar ingênuo”, precisa ser uma ação do próprio/o estudante em parceria com sua/seu docente. Somente quando o “pensar certo” assume uma reflexão crítica é possível que a/o estudante seja capaz de mudar, uma vez que o conhecimento também pode estar atrelado a um sentimento, a uma emoção. O exemplo dado pelo autor é a raiva, não como um sentimento destrutivo e visceral, mas a raiva enquanto protesto contra a injustiça, a violência, teria um papel formador.

#### *V. Assunção da identidade cultural*

A obra *Pedagogia da autonomia*, último livro obra publicado por Freire (1996) em vida, apresenta reflexões sobre práticas docentes que colocaram as/os estudantes no centro do processo educativo, valorizando suas experiências de forma profunda e transformadora. O autor propõe uma educação comprometida, que evoca mudanças significativas na vida dos sujeitos e que está fundamentada na relação dialógica entre estudantes e professoras/es.

Em um trecho do livro que discorre sobre a *assunção da identidade cultural*, Freire (1996) defende que uma das tarefas mais importantes de uma prática docente educativo-crítica é proporcionar as/ao estudantes condições de construção de relações entre pares e com as/os professoras/es. Essas relações têm como objetivo favorecer a experiência de se reconhecer (assumir-se), “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (Freire, 1996, p. 42).

Portanto, a educação que promove a autonomia das/os estudantes considera as suas experiências históricas, políticas, culturais e sociais. Em geral, essas vivências não são arquitetas em campo neutro, mas diante de conflitos, podendo eles serem sociais e/ou políticos. Cabendo as/os professoras/es ajudar as *crianças* e os *adolescentes* a terem consciência sobre si, a não se colocar como aquele que se julga superior, ao contrário, o processo educativo deve afirmar a identidade individual e coletiva que promove a liberdade e autonomia dessas/es estudantes.

Para exemplificar, Freire (1996) narra uma situação vivida ainda na sua adolescência quando as ações e gestos de um professor demonstraram respeito e consideração por uma redação que ele havia feito em um momento da vida que se encontrava inseguro e sem confiança, mas que naquele gesto que valeu mais que a nota máxima que tinha tirado, trouxeram nele o sentimento de que era possível confiar si mesmo e nas suas capacidades.

Como professoras/es atribuladas/os com nossas obrigações e prazos a serem cumpridos, muitas vezes, não percebemos o quanto nossas ações, palavras ou gestos impactam a vida das/os estudantes que convivemos diariamente. A reflexão aqui não é sobre “o que nós professoras/es devemos fazer para uma educação significativa”, mas “como nós professoras/es podemos criar um ambiente de ensino e aprendizagem na qual as potencialidades e os saberes das/os estudantes sejam os elementos fundantes da construção dessa aprendizagem”.

Partindo desse pressuposto, Freire (1996) defende a importância da “cotidianidade” no espaço escolar, seja através de uma escola limpa e organizada que por si mesma “discursa” o respeito, seja através da atenção as pequenas coisas que acontecem no contexto escolar ou da escuta ativa das vozes *infanto-adolescentes* para compreender os seus sentimentos e, assim, contribuir para que a insegurança seja superada pela segurança.

Esse debate me faz lembrar de uma cena que presenciei no início da minha carreira enquanto docente. Nos primeiros anos convivi com professoras/es com métodos mais tradicionais que diziam frases como “não mostre os dentes” quando estiver em sala, que pregavam uma rigidez com relação as/os estudantes, que os mapas de sala eram sempre métodos de controle de disciplina escolar.

Contudo, em uma reunião coletiva de professoras/es, testemunhei uma situação que rompeu com essa lógica. Um grupo de colegas docentes, sensibilizadas/os com um estudante que tinha estado afastado por uns dias devido um quadro de depressão, fizeram um mapa de sala cujo objetivo era justamente gerar conversa. As/os colegas posicionadas/os ao redor daquele adolescente foram escolhidas/os para ajudá-lo e motivá-lo. Essa ação só foi possível porque o grupo de professoras/es conheciam a turma, sabiam elencar as características individuais, as afinidades entre eles e quais teriam as habilidades necessárias para aquela “missão”.

Em 2024, no cantinho da avaliação, uma das estudantes que havia solicitado naquele ano estudos sobre a África e religiões de matriz africana no Brasil, me escreveu um recado que dizia não saber se nos veríamos no próximo ano letivo, mas que queria agradecer por tudo o que eu havia feito por ela e que isso tinha sido importante para ter conseguido seguir em frente e lutar mais um pouco.

Sinceramente, não sei o que foi “tudo o que eu fiz por ela”, mas o que eu busquei fazer foi ouvi-la, abrir espaço para que ela falasse com a turma, sobretudo, sobre questões relacionadas ao racismo religioso. Ela conseguiu, inclusive, estabelecer uma conversa amistosa,

e para além da sala, com colegas que apresentaram muita resistência ao tema. Lembro dela me dizendo: “Prô, nunca pensei que conversaria justamente com essa pessoa sobre esse assunto”.

Freire (1996, p. 47) afirma que primeiramente as/os professoras/es devem ter em mente que ensinar é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para isso, ao entrar na sala de aula, ao ter contato com a turma, com *crianças* e *adolescentes*, é preciso estar aberto para suas perguntas, curiosidades, sugestões, críticas e até mesmo, para os seus silenciamentos. É imprescindível que a construção desse conhecimento envolva professoras/es e as/os estudantes.

#### *VI. A consciência do inacabamento*

O pressuposto de que, como seres humanos, temos consciência e reconhecemos que somos inacabados, é essencial para que haja uma busca para conhecer a nós mesmos, de compreender o mundo e promover mudanças. Esse reconhecimento permite entender que estamos condicionados a uma realidade histórica, política e social, porém não determinados por ela. O sujeito não está no mundo apenas para se adaptar, mas para se inserir nele de forma crítica e transformadora. Trata-se, portanto, da posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito da história (Freire, 1996).

Essa visão freiriana se contrapõe à perspectiva presente na BNCC, cuja lógica aproxima o ensino de uma modulação das/os estudantes ao mundo dos saberes e do trabalho pelo viés capitalista e neoliberal. Como afirma o autor:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 53).

Assim, para o autor, estar no mundo, como seres humanos, é fazer história e ser feito por ela, é fazer cultura, é sonhar, é musicar, é filosofar, é fazer ciência é aprender e ensinar. A certeza e consciência do inacabamento, da inconclusão é fundamental para nos entendermos como sujeitos educáveis. Por isso, o currículo deveria ser adaptável para atender a essa busca humana por experiências educativas e formadoras, e não enrijecer, com uma estrutura fixa, dita mínima, mas máxima para professoras/es que estão em sala de aula, e que não conseguem muitas vezes sair dessas exigências de “conteúdos” para estabelecer uma prática de dialogicidade verdadeira.

## VII. O respeito a autonomia e liberdade das/dos estudantes

A partir das considerações de Freire (1996), comprehendo que o respeito a autonomia e à dignidade da *criança e adolescente* é um compromisso ético que o educador deve ter com a sua prática e vivência escolar. Não deve ser um merecimento do bom comportamento e negado aqueles que tem comportamentos “inadequados”, o desvio ético é uma transgressão. Logo, a/o docente precisa ser respeitosa/o com a curiosidade da/o estudante, com as suas experiências, com a sua prosódia, com a sua forma de ver o mundo.

A postura de desrespeito, de podar suas reivindicações legítimas, seus questionamentos e pontos de vistas é uma forma de desrespeito. Contudo, é preciso ficar claro que aqui não existe uma defesa para que *crianças e adolescentes* ajam de modo desrespeitoso com suas/seus professoras/es, tão pouco que toda e qualquer opinião seja acolhida. Mas como afirma Freire (1996, p. 59): o professor não deve se eximir “do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno”. Nesse cenário, mais uma vez, o diálogo torna-se essencial como forma de aprender e respeitar as diferenças.

A educação que emancipa é aquela que gera autonomia. Ensinar as/os estudantes a pensarem por si mesmos, a tomarem decisões e questionarem o mundo que os cerca. A prática docente precisa promover a autonomia para que haja, de fato, protagonismo.

## VIII. Cultivo da alegria e da esperança

Como professora, posso afirmar que, por diversas vezes, senti desânimo com a profissão. Ao longo desses 15 anos atuando e os inúmeros diálogos estabelecidos com os pares, percebi que a desesperança é um sentimento comum nesse espaço de atuação. Como afirma Cerri (2014, página 111), “Deve-se ter presente sempre o endurecimento que o dia a dia da escola pública vai lentamente causando nos espíritos de seus professores, como é difícil manter aceso o idealismo”. Os desafios da sala de aula, a sobrecarga de tarefas burocráticas e as condições precárias de trabalho têm adoecido muitas/os docentes, especialmente em relação a saúde mental.

Esse desânimo, no entanto, não é exclusivo das/dos professoras/es, também está presente nas *crianças e adolescentes* que chegam na escola já com frases como “posso ir embora?” ou “não queria ter vindo” ou ainda que saem correndo ao som do sinal gritando “estou livre!!!”. Diante disso, falar em *alegria e esperança* pode, à primeira vista, parecer algo quase utópico.

Porém, a delicadeza e a sensibilidade que Freire (1996) nos convida a refletir sobre o ambiente de aprendizagem como objeto de preocupação das/os professoras/es evidencia a sala de aula como um espaço de relações humanas que constroem afetos e conhecimento coletivamente. Para o autor, a atividade educativa precisa estar pautada na *esperança* e na *alegria*. E mesmos conscientes de que a produção de saberes e conhecimentos acontece numa escola real, com sujeitos reais, também devemos manter vivo o ideal – a utopia – não como algo a ser “realizado magicamente”, mas como um horizonte que nos motiva em nossa prática diária.

Assim, para além de uma abordagem sentimentalista, Freire (1996, p. 70) comprehende que a esperança é um motor importante de motivação, para “aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos da nossa alegria”. A esperança é parte da natureza humana responsável por criar um movimento constante de busca e que é indispensável na experiência histórica. Sem ela, não seríamos detentores do nosso destino, mas estaríamos fadados ao determinismo. Para o autor, a pessoa progressista – aquela que luta por justiça e recusa o fatalismo – carrega em si uma criticidade esperançosa. A crença na possibilidade de mudança é essencial.

Portanto, respeitar as/os estudantes é também semear e cultivar a crença em suas potencialidades. Trata-se de uma prática docente que reconhece as *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos e sociais capazes de agir no mundo de forma ativa e esperançosa, não de maneira ingênua, mas com compromisso ético e responsabilidade crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo problematizar a ausência de centralidade da atuação de *crianças* e *adolescentes* no ensino de História e, a partir da análise da BNCC – documento normativo de referência nacional -, investigar de que forma essa disciplina curricular reconhece estudantes como sujeitos históricos e sociais.

A investigação deste estudo foi em resposta à questão norteadora elaborada pelas/por estudantes de sexto e sétimos anos: “*Onde estão os sujeitos históricos crianças na História estudada na escola?*”. Essa indagação revelou que o apagamento das experiências *infanto-adolescentes* no ensino de História está diretamente relacionado a uma perspectiva *adultocêntrica*, conceito desenvolvido pela Sociologia da Infância que privilegia o olhar e a voz dos adultos na sociedade e, por consequência, na construção dos conhecimentos e saberes.

Inicialmente, foi necessário compreender que os conceitos de *crianças*, *adolescentes* e *infância(s)* são construções sociais e históricas que, por séculos, posicionaram esses sujeitos como “aqueles que não falam” ou que ocupam um lugar de “dependência” em relação ao adulto. Embora a proteção e a garantia dos direitos infantis sejam prerrogativas da ação dos adultos, os autores da área afirmam que, em diversos contextos – no espaço e no tempo -, a noção de “dependência” contribuiu para restringir a participação ativa das *crianças* e *adolescentes* na vida privada e pública. Não cabendo a esses sujeitos se manifestarem. Tal silenciamento pode ser observado ainda hoje, nas várias esferas sociais, inclusive na educacional.

A partir de referenciais da *Sociologia da Infância*, da educação e da historiografia, o *adultocentrismo* foi problematizado e apontado fator de invisibilidade das experiências *infanto-adolescentes* na construção do conhecimento histórico escolar. Para tanto, a proposta da BNCC, principalmente no que se refere ao componente curricular de História voltado para o Ensino Fundamental II, foi analisada para se compreender quais os sentidos de *crianças* e *adolescentes* emergem do documento e de que forma o *protagonismo infanto-adolescente* poderia ser mobilizado como meio de dar voz a atuação desses sujeitos no passado e no presente.

A análise do componente curricular de História, como proposto pela BNCC, apontam que o documento perde o seu potencial de valorização do protagonismo *infanto-adolescentes*. Mesmo diante de diversas vozes e mãos que tentaram mudar a trajetória do ensino de História durante o processo de elaboração da BNCC, a versão final permaneceu carregada de marcas do ensino tradicional, ou seja, conteudista, eurocêntrico, linear e cronológico.

A BNCC, portanto, revelou contradições entre os textos introdutórios e as práticas prescritas nas *unidades temáticas*, *objetos de conhecimento* e *habilidades* do componente de

História. Apesar de defender a valorização dos sujeitos *crianças* e *adolescentes* e de explicitar a formação cidadã desses indivíduos, a estrutura curricular mantêm narrativas que destacam a centralidade dos sujeitos adultos. Tais especificidades são fatores limitantes na inclusão dos protagonismos *infanto-adolescente* em distintos processos históricos e educacionais.

A conclusão que se chega ao analisar a BNCC é que se trata de um documento ambíguo e incongruente, uma vez que funciona como um “pêndulo” que oscila entre uma aparente “modernidade” - com sua narrativa inclusiva nos textos introdutórios do documento, que discursa promover a participação ativa das/os estudantes, suas histórias e vivências – e, no outro extremo, assume uma estrutura conservadora – centrada em temáticas tradicionais, eurocêntricas e “conteudistas”, atendendo as demandas, principalmente, de grupos neoliberais.

A análise do documento evidencia sua limitação em promover a autonomia e em responder às demandas estudantis contemporâneas. Dessa forma, ao não integrar *crianças* e *adolescentes* como sujeitos históricos nas narrativas escolares, o ensino de História reforça sua invisibilidade e dificulta que se reconheçam como parte ativa na construção histórica e social da humanidade.

Diante disso, considero essencial refletir sobre propostas pedagógicas que promovam o diálogo e a troca entre professoras/es, reconhecendo-as/os como agentes fundamentais na construção de uma educação que centraliza os sujeitos históricos e sociais *crianças* e *adolescentes*. Para tanto, essa proposta foi inspirada na obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1996) e nas experiências vividas no cotidiano escolar com o objetivo de criar caminhos coletivos para ampliar as trocas e fortalecer o *protagonismo* estudantil no ensino de História.

Assim, alinho-me com colegas professoras/es que defendem a construção de práticas pedagógicas críticas, dialógicas e plurais, capazes de reconhecer as múltiplas *infâncias* e *adolescências* e agentes ativos na produção do conhecimento histórico. Entendo que somente a partir de um ensino de História que escuta, inclui e dialoga com as vozes das *crianças* e *adolescentes* é possível avançar rumo uma educação emancipadora.

## REFERÊNCIAS

### Institucionais

BRASIL. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular** [versão preliminar]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_11\\_0518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000/2010**. Brasília: IBGE, 2010.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Parecer crítico**, [Sem data]. p. 1. Disponível em: [http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf). Acesso em: 02 nov. 2023.

CERRI, Luis Fernando. **Parecer crítico**, 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Luis\\_Fernando\\_Cerri.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Luis_Fernando_Cerri.pdf). Acesso em: 02 nov. 2023.

### Bibliográficas

ARIÈS, Phillip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 127, p.461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 19 nov. 2023

ABUD, Katia Maria. **Processos de construção do saber histórico escolar**. História & ensino: revista do Laboratório de Ensino de História. Centro de Letras e Ciências Humanas, Faculdade Estadual de Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>. Acesso em: 21 out. 2024.

ALTMAN, Renata Zumbano. **Brincando na história**. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES** [online]. v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10. out. 2024

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da**

**História, /S. I.],** v. 6, n. 2, p. 513–528, 2019. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1418>. Acesso em: 1 out. 2024.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Escrita da História**, v. 5, n. 10, p. 36-69, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/148>. Acesso em: 30 out. 2023.

CAIMI. Flávia. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515/39462>. Acesso em: 30 out. 2023.

CARDOZO, José Carlos da Silva, SILVA, Jonathan Fachini da, CÉSAR, Tiago da Silva, MOREIRA, Paulo Roberto Staudt, SCOTT, Ana Silva Volpi. **História das Crianças no Brasil Meridional**. 2. Ed. São Leopoldo: Oikos; Editora Unisinos, 2020. E-book. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/EHILA%205-Historia%20das%20criancas%20no%20Brasil%20Meridional%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CARNIEL, Francislaine Soledade. **Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.59.2021.tde-01072021-132602>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **O que é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE\\_WEB-1.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf). Acesso em: 13 ago. 2024

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. **Das ruas para as aulas de história:** infâncias, cidadania e direitos humanos. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33667>. Acesso em 10 set. 2023.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 23, n. 42, 2021. p. 196-215. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814/8561>. Acesso em: 09. set. 2023.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. É o Ensino de História Adultocêntrico? O lugar das crianças e adolescentes nas narrativas histórico escolares. In: **XIII Encontro Estadual de História: "História e Mídias: narrativas em disputas"**. São Paulo: CBL - Câmara Brasileira do Livro, 2020. p. 1-14.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CEZAR, Temístocles. O que fabrica o historiador quando faz história, hoje? Ensaio sobre a crença na história (Brasil séculos XIX-XXI). **Revista de Antropologia**, v. 61, n. 2, p. 78-95,

2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/148933>. Acesso em: 30 out. 2023.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Ausenda; BAEZA, Jorge. **Conhecer o Aluno: Condição Necessária Para Uma Reforma Educativa de Qualidade.** Portugal e Chile, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2968/3885>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. **Revista Transversos**, n. 23, p. 145-167, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/5733>. Acesso em: 03 dez. 2023.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009, p.129-142.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DE BAETS, Antoon. **A declaration of the responsibilities of present generations toward past generations. History and Theory, Theme Issue**, n. 43, p.158-159, dec. 2004. ECO, Umberto. **Cinco Escritos Morais.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, v. 9, p. 59-86, 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-315.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História:** entre prescrições e práticas. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. Disponível em: [https://www.abe.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=20](https://www.abe.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=20). Acesso em 12. dez. 2022.

FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. “Criança (s) e infância (s)”: perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, mai/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memória da infância na Amazônia. **História das crianças no Brasil**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana. Lúcia Goulart de. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.1-16.

FORTUNATO, Ivan. Sobre protagonistas empreendedores nas salas de aula, ou uma leitura crítica de termos neoliberais na educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, 2023.

FONTENELE, Zilfran Varela. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de história no cotidiano: olhares de gestores, docentes e discentes. ANPUH, **XXV Simpósio nacional de história**. Fortaleza, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de(org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. **História da vida privada** v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática em ensino de história**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena de Araújo; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 122-135, jan. 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009\\_art\\_fholandahfreres.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009_art_fholandahfreres.pdf). Acesso em: 30 mai. 2023.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. Educação, **Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **A Infância e Ilusão (Psico) pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 173-190, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15160>. Acesso em: 30 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. In: **Café História**. Publicado em 10 abr. de 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo**. Educação. Santa Maria [online]. 2017, vol.42, n.1, pp.149-161. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644424418> Acesso em: 11 jun. 2023.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MIRANDA, Humberto da Silva. Entre chegadas e partidas: do Projeto Alternativas ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Brasil, década de 1980). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 200-222, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbchs.v13i25.11998> .Acesso em 05 ago. 2022.

MIRANDA. Adultocentrismo no plural? Notas sobre o patriarcalismo e o Menorismo. **Empório do direito**. 14 dez. 2021. Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/adultocentrismono-plural-notas-sobre-o-patriarcalismo-e-o-menorismo>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MORAES, Bruna Rabello de; WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Notas sobre a história da adolescência. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 280–296, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2p280-296>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de; AREND, Silvia Maria Fávero. Um norte em comum: infância no sul do Brasil na produção historiográfica brasileira. In: CARDOSO, José Carlos et al. (Org.). **História das Crianças no Brasil Meridional**. São Leopoldo: Oikos; Editora Unisinos, 2016. p. 37-56.

NIETZSCHE, Friedrich. **Da Utilidade e do Inconveniente da História para a Vida**. São Paulo: Lafonte, 2018.

NOGUEIRA, Edilma Bandeira de Araújo. **O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4534>. Acesso em: 19 abr. 2024

PACINI, Henrique. F. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no Ensino de História proposto pela BNCC. **História & Ensino**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p113>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Nilton. Mullet.; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 17 set. 2024.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, p. 649-673. maio-ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=20](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=20). Acesso em: 21 out. 2022.

PRIORE. Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007

QUAPPER, Claudio Duarte. **El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

QVORTRUP, Jeis. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-posição**. Campinas, v. 64, n. 1, p.199-211, 2011.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: [https://www.editora.puc-rio.br/media/ebook\\_institucionalizacao\\_de\\_criancas\\_no\\_brasil.pdf](https://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_criancas_no_brasil.pdf). Acesso em: 20 set. 2024

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. 324 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊIA, Maria Cristina Soares de. Infâncias na História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.187-194, 2010.

RODRIGUES, Rui Luis. “Orbis minima pars est Europa”: Humanismo erasmiano, respublica Christiana e as raízes não europeias da Europa. **História: Questões & Debates**. Curitiba. V. 69, n. 2. p. 12-40 I UFPR, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et. al.]. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN José Gimeno. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et. al.]. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SANTOS, Cleide Maria Amorim. **Crianças e adolescentes**: uma questão de visibilidade. Infância e adolescência em discussão. Fortaleza: UFC, CBIA, 1994.

SANTOS, Franciele Soares; MARTINS, Suely Aparecida. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021 Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 10 out 2024.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Interculturalidade nas culturas infantis. In: Leni Dornelas (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-40.

SARMENTO, Manuel Jacinto As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, VERA Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007. p. 25-49.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. (2010). Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17815>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. História da infância, da juventude e da família: que caminhos percorrer? In: CARDOZO, José Carlos da Silva et al. (org.). **História das crianças no Brasil Meridional**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos; Editora Unisinos, 2020.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira. **Decifra-me ou te devoro**: ser professor de História diante da BNCC. 2025. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. E conhecereis a verdade no ensino de História. Ela vos libertará? In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (Org.). **Ensino de História no plural**: experiências curriculares, materiais didáticos e práticas docentes. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2023. p. 15-33.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JÚNIOR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 32-75.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; VIANNA, Diogo Henrique; CUNHA, André Victor Cavalcante Seal da. Professores em tempos sombrios: objetivações da ética no Ensino de História. **Sæculum - Revista de História**, [S. l.], v. 26, n. 45 (jul./dez.), p. 265-278, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2021v26n45.60375. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/60375>. Acesso em: 31 maio. 2025.

SILVA, Giovani José da; MEIRELLES, Marinella Costa. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; SILVA, Ricardo da. **O processo de elaboração da BNCC**: avanços e/ou recuos do Estado Neoliberal? VI CONEDU, v. 01, n. 12 jun. 2020. E-book. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65511>. Acesso: 10 nov. 2022.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, mar. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

STERNS, Peter N. **A Infância**. Contexto: São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, set./dez. 2016.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 186-194, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues; ALMEIDA, Andre Francisco; SILVA, Marylucia Cavalcante. Saberes em (trans)formação e o papel dos experts: currículos, ensino de matemática e formação de professores, 1920-2020. **Acta Sci.** Canoas, 2020.

WEYH, Laís. Francine.; SILVA, Sidinei Pithan; CANABARRO, Ivo dos Santos. História e Cultura Indígena na BNCC do Ensino Fundamental: análise das concepções e propostas para o ensino. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/372133482\\_HISTORIA\\_E\\_CULTURA\\_INDIGEN\\_A\\_NA\\_BNCC\\_DO\\_ENSINO\\_FUNDAMENTAL\\_analise\\_das\\_concepcoes\\_e\\_propostas\\_par\\_a\\_o\\_ensino](https://www.researchgate.net/publication/372133482_HISTORIA_E_CULTURA_INDIGEN_A_NA_BNCC_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL_analise_das_concepcoes_e_propostas_par_a_o_ensino). Acesso em: jun. 2025.