

A Consciência Histórica Na Base Nacional Comum Curricular E No Currículo Do Espírito Santo

Historical Consciousness In The Common Base National Curriculum And The Curriculum Of Espírito Santo

La Conciencia Histórica En La Base Nacional Curricular Común Y En Los Estudios De Espírito Santo

Miriã Lúcia Luiz*

Paula Florinda de Freitas Faria**

Resumo: O presente estudo analisa a História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo do Espírito Santo, em busca de indícios da noção de Consciência Histórica pautada no pensamento de Jörn Rüsen. A leitura das fontes se referencia na prática historiográfica proposta por Bloch (2001) e Ginzburg (2007a, 2007b). A análise da BNCC considera uma discrepância entre a introdução do documento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento baseados em competências mecânicas. Na sequência, se realiza um estudo comparativo entre a BNCC e o currículo do Espírito Santo, cujos resultados apontam para as seguintes convergências: a) noção de aprendizagem fundamentada na pedagogia de competências; b) predominância da concepção de áreas do conhecimento, o que fragiliza e descaracteriza os campos epistemológicos das disciplinas; c) ritmos temporais pautados nas narrativas-mestras fundamentadas no quadripartismo histórico; e d) distanciamento entre a história escolar e a história acadêmica. Em termos de distinção, o documento capixaba apresenta uma tentativa de inserção da história e da cultura local. Constitui-se um desafio pensar os processos de cognição da História a partir dos currículos, pois nesse campo têm predominado as teorias pedagógicas, distanciando-se da epistemologia da História.

Palavras-chave: Currículo de História. Ensino de História. Cultura histórica.

* Pós-Doutora em História da Educação (Universidade do Porto/Portugal; UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES).

<https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

** Mestra em Educação (PPGE/UFES). Professora da rede estadual do Espírito Santo (SEDU).

<https://orcid.org/0000-0002-8343-9961>

Abstract: The study analyzes the subject of History in the Common National Base Curriculum (BNCC) and in the curriculum of Espírito Santo, in search of indications of the notion of Historical Consciousness, guided by the thought of Jörn Rüsen. The reading of the sources takes reference in the historiographic practice proposed by Bloch (2001) and Ginzburg (2007a, 2007b). The BNCC analysis reveals a discrepancy between the document's introduction and the learning and development objectives, which are primarily based on mechanical skills. Subsequently, a comparative study is carried out between the BNCC and the Espírito Santo curriculum, whose results highlight the following convergences: (a) notion of learning based on the pedagogy of skills, (b) predominance of the conception of knowledge areas, which weakens and mischaracterizes the subjects' epistemological fields, (c) temporal rhythms guided by the master narratives based on historical quadripartism, and (d) distance between school history and academic History. As a point of distinction, the Espírito Santo document attempts to integrate local history and culture. It is a challenge to think about the cognition processes of History from the curricula, since pedagogical theories have predominated in this field, distancing themselves from the epistemology of History.

Keywords: History curriculum. History teaching. Historical culture.

Resumen: Analiza la asignatura de Historia en la Base Nacional Curricular Común y en los Estudios de Espírito Santo buscando indicios de la noción de Conciencia Histórica basada en el pensamiento de Jörn Rüsen. La lectura de las fuentes se encontraba en la práctica historiográfica propuesta por Bloch (2001) y Ginzburg (2007a, 2007b). El análisis de la BNCC considera una discrepancia entre la introducción del documento y los objetivos de aprendizaje y desarrollo basados en competencias mecánicas. En la secuencia, se realiza un estudio comparativo entre la BNCC y el currículo de Espírito Santo, cuyos resultados apuntan a las siguientes convergencias: a) noción de aprendizaje fundamentada en la pedagogía de competencias; b) predominancia de la concepción de áreas del conocimiento, lo que debilita y desvirtúa los campos epistemológicos de las asignaturas; c) ritmos temporales apoyados en las narrativas-maestras basadas en el cuatripartismo histórico; y d) distanciamiento entre la historia escolar y la historia académica. En términos de distinción, el documento capixaba presenta un intento de inserción de la historia y de la cultura local. Se constituye un desafío pensar los procesos de cognición de la Historia a partir de los estudios, puesto que en ese campo han predominado las teorías pedagógicas, distanciándose de la epistemología de la Historia.

Palabras clave: Estudios de Historia. Enseñanza de Historia. Cultura histórica.

Introdução

Uma reflexão que tematize o Ensino de História requer uma delimitação desse campo investigativo, uma vez que a ampliação e a diversidade de estudos e debates sobre o tema no Brasil são inegáveis. Isso tem revelado uma pluralidade de abordagens por meio da adoção de referenciais teórico-metodológicos distintos.

Uma análise da literatura da área (Abud, 2008; Bittencourt, 2000, 2009, 2018; Fonseca, 2003; Fonseca, 2006) aponta para uma constatação inequívoca: até a década de 1990, a permanência ou a exclusão da disciplina História e de seus conteúdos e tópicos nos currículos escolares brasileiros ocupavam centralidade nas discussões e nas pesquisas. Embora as questões sobre novos temas e marcos históricos ainda sejam focalizadas em investigações, após a década de 1990, nota-se o crescente aumento de estudos com foco na multidimensionalidade do processo de aprendizagem (Cerri, 2017).

Nessa esteira, a partir do século XXI, a Didática da História¹ começou a ser difundida no Brasil, e Cardoso (2019) indica como principais fatores para isso: a) o enfraquecimento da influência francesa sobre as universidades brasileiras, resultado da decadência generalizada do império francês, do sucateamento enfrentado por suas universidades desde o governo de Nicolas Sarkozy (2007-2012) e pela Universidade de São Paulo – principal defensora da subordinação brasileira ao colonialismo epistêmico francês – nos sucessivos governos estaduais do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); e b) a expansão das universidades federais brasileiras e a ampliação e descentralização do financiamento à pesquisa científica nos governos federais do Partido dos Trabalhadores (PT), (2003-2016), o que também permitiu aos historiadores pensar perspectivas exclusivamente brasileiras ou latino-americanas para o Ensino de História ou buscar outras referências estrangeiras (colonizadoras ou não), para além da abordagem francesa.

Investigar os currículos na busca pela compreensão do lugar ocupado pelos conteúdos do componente curricular de História e, especialmente, indícios da noção de Consciência Histórica, torna-se necessário já que tratam-se de “textos visíveis”, conforme define o teórico espanhol Fernandez-Cuesta (1998 *apud* Urban; Schmidt, 2014). São, portanto, portadores de um conjunto de ideias, valores e conhecimentos históricos, ou seja, evidenciam a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (Urban; Schmidt, 2014). Porém, para além da dimensão visível do texto, interessa-nos igualmente o que se esconde entre suas dobras, ou seja, aquilo que está fora do texto (Ginzburg, 2007b).

Para tanto, nossa compreensão de currículo se pauta no pensamento de Sacristán (2000), para quem essa noção é complexa e transcende a uma simples lista de conteúdos ou programas escolares. Em linhas gerais, trata-se de uma construção cultural e projeto seletivo de cultura; uma práxis (prática); expressão da função socializadora da escola; objeto dinâmico e multifacetado; não-neutro e ideológico; construído pelos professores, incluindo o “currículo oculto” (Sacristán, 2000).

Com base nisso, interessa-nos especialmente a compreensão de Consciência Histórica elaborada por Rüsen (2011) no âmbito da Didática da História, em diálogo com autores como Klauss Bergmann, Anette Kuhn e Gerhard Schneider (Cardoso, 2019). Nesse entendimento, a formação da Consciência História consiste no

[...] modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática) (Schmidt, 2017, p. 64).

Por isso, entendemos oportuna e necessária a análise da aprendizagem histórica proposta nos currículos escolares, com base na prática historiográfica proposta por Bloch (2001) e Ginzburg (2007a, 2007b). Analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos no contexto capixaba, tomando como fonte, além da BNCC, o Currículo do Espírito Santo, produzido em 2020. Especificamente, buscamos rastrear possíveis indícios da noção ruseniana de Consciência Histórica nesses documentos.

A Consciência Histórica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A leitura da BNCC nos leva a uma análise prospectiva desse documento na relação com a tradição do Estado brasileiro em intervir naquilo que se deve ensinar nas escolas e, nesse aspecto, concordamos com Abud (2017, p. 21), que essa publicação dá “[...] seguimento a uma já longa série de programas e propostas curriculares, que desde 1931 vem procurando regulamentar o ensino (e não somente a organização curricular) das disciplinas em nossas escolas”. Especificamente, isso ocorre “[...] por meio da introdução direta de temas e conteúdos, objetivos e até métodos e técnicas de ensino, dependendo da orientação governamental responsável pela organização da Educação”.

O processo de elaboração da BNCC, passando pelas versões preliminares até a publicação do documento final, foi marcado por tensões, disputas e debates intensos,

por questões envolvendo a relevância de uma base curricular nacional e, no caso da História, os critérios de seleção e de organização dos conteúdos que deveriam compor essa proposta. Embora nesse processo de elaboração, os contornos das versões preliminares e os modos de participação das entidades e dos professores tenham sido profícuos, neste artigo, nos detemos na análise do componente curricular de História para os anos finais do ensino fundamental em sua versão final (Brasil, 2017) e, em particular, rastreamos indícios da noção ruseniana de Consciência Histórica em seu conteúdo.

Percorrendo os fios que constituem as narrativas privilegiadas nesse documento curricular, notamos que a concepção de aprendizagem se baseia nos princípios das competências e habilidades. Assim, a BNCC mantém a orientação pedagógica semelhante às prescrições anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental (Brasil, 1997, 1998) e para o ensino médio (Brasil, 2000). Segundo Bittencourt (2009), essa é uma tendência comum aos currículos recentes no Brasil que, por meio de seus conteúdos, visam relacionar os mais diversos saberes construídos na escola. Nessa perspectiva, a concepção de conteúdo escolar vincula os conteúdos explícitos de cada disciplina à aquisição de valores, habilidades e competências.

Na parte introdutória da BNCC são elencadas dez competências gerais da educação que pretende-se assegurar aos estudantes do ensino básico brasileiro. Como competência, há a seguinte definição: “[...] 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” (Brasil, 2017, p. 8).

Essa definição indica a aproximação do documento com a pedagogia das competências defendida por Perrenoud (2001). Segundo o autor, o desenvolvimento das competências demanda o trabalho a partir de problemas e de projetos; a proposição de tarefas complexas e de desafios que estimulem os alunos a movimentar seus conhecimentos, complementando-os em alguma medida. Duarte (2010) explica que essa proposta pedagógica se orienta pela busca da decomposição do aprender a aprender em uma série de habilidades e competências, que se convertem nos elementos de avaliação em substituição à aprendizagem dos conteúdos.


Já no pensamento de Rüsen (2011), referente à aprendizagem histórica, as competências são adquiridas progressivamente em um processo de mudanças constantes. Essa operação pode ser considerada incompatível com a rigidez estabelecida pela BNCC, uma vez que o documento determina as competências

e o ano/etapa a que se referem, não deixando espaços para a mobilidade defendida por Rüsen. Embora a BNCC vincule o exercício historiográfico à constituição de um sujeito integrante de um mundo sempre em movimento e transformação, o documento nacional desconsidera que, ao estabelecer as competências, ela engessa as possibilidades dessas mobilizações. Por sua vez, a constituição da Consciência Histórica demanda metodologias que tomem o ensino e a História como dimensões do sentido da vida prática, e não se limitem a implementar, aplicar ou mediar os conteúdos a partir do alcance de objetivos e do desenvolvimento de competências (Schmidt, 2017).

Concordando com Almeida (2009), Schmidt (2015) explica que o desenvolvimento de competências pré-estabelecidas desqualifica as dimensões formativas dos saberes constituídos por se instituírem de acordo com modelos de controle político das práticas de ensino. Sob esse aspecto, ao focalizar no desenvolvimento de habilidades e competências, a BNCC incorre no risco de se afastar dos objetivos principais da escolarização, privando alunos e professores do desenvolvimento das capacidades intelectuais necessárias à produção do conhecimento intelectual que não seja reduzido ao mercado de trabalho.

Ao atrelar o conceito de competências ao desenvolvimento de habilidades que objetivam a utilização do conhecimento na resolução de problemas do dia a dia, a BNCC suscita alguns questionamentos, como: a) a escola será capaz de promover o desenvolvimento das habilidades sem prescindir do conhecimento sistematizado?; b) a quem interessa que a classe trabalhadora não se aproprie do conhecimento humano elaborado no campo científico?; c) o que uma pessoa sem a compreensão clara e organizada da realidade pode fazer objetivamente, do ponto de vista das esferas sociais de disputa de poder e com efetivo potencial de decisão?; d) seguindo a lógica de que habilidades podem ou devem substituir os conteúdos viabilizados pelas disciplinas escolares, quais dessas habilidades seriam escolhidas, por quem e por quê?; e, por fim, e) é possível formar a Consciência Histórica dos estudantes a partir de uma aprendizagem pautada em competências e habilidades?


Com base nesses questionamentos, podemos considerar que a BNCC apresenta algumas contradições entre seu texto introdutório e a seção específica para o Ensino de História, em particular, nas seis páginas iniciais nas quais a disciplina é apresentada e contextualizada. Nesse tópico, notamos a proposição de elementos indispensáveis à produção do conhecimento histórico: a) a atitude historiadora; b) a temporalidade histórica; e c) o documento histórico.



No entendimento de Rüsen (2011), a atitude historiadora transcende a mera acumulação de fatos do passado, configurando-se como uma abordagem dinâmica e reflexiva da história, centrada na construção de sentido e na relação contínua entre passado, presente e futuro. A leitura da BNCC nos permite conjecturar, a princípio, que a defesa pelo desenvolvimento de uma atitude historiadora por alunos e professores em muitos aspectos não converge com as limitações impostas pela pedagogia das competências. Por outro lado, de acordo com o documento, “[...] o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (Brasil, 2017, p. 397). Ao sugerir que o conhecimento histórico seja produzido a partir da percepção individual da construção das narrativas passadas e presentes, identificamos pistas que nos permitem relacionar a BNCC ao pensamento de Rüsen, especificamente, ao defender que, por meio do conhecimento histórico, o aluno poderá aprender a narrar a história, experienciando e interpretando o transcurso do tempo.

Para Rüsen (2011), a narrativa histórica constitui-se como um elemento fundamental para a aprendizagem da história e para o desenvolvimento da consciência histórica. Para o autor, a narrativa não é meramente um relato de fatos passados, mas uma forma ativa de atribuir sentido ao tempo e à experiência humana. Nesse sentido, o protagonismo da produção narrativa se alinha ao reconhecimento do eu e do outro em um processo de construção identitária também defendido pela BNCC, como podemos ler em um de seus fragmentos: “[...] o exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente” (Brasil, 2017, p. 397-398). Nesse ponto do currículo, concordamos com Schmidt (2017, p. 67) quanto ao sentido de a História permitir o alargamento constante das experiências temporais mobilizadas “[...] entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu”.

Essa ampliação das experiências temporais pode ser considerada fundamental para a formação da Consciência Histórica baseada na aquisição quantitativa e qualitativa, por parte dos alunos, de diversas perspectivas temporais da experiência histórica, proporcionando a formação de sua autonomia por meio de uma ação de escolha (Schmidt, 2017). Dessa forma, identificamos uma possível aproximação do conteúdo de História da BNCC com o pensamento de Rüsen, uma vez que o currículo defende que um dos principais objetivos da História no ensino fundamental é o estímulo à autonomia de pensamento que passa pelo reconhecimento de que:



[...] *os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem*, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 1997, p. 400).

A construção da autonomia em ambas as defesas – Rüsen e BNCC –, não prescinde da compreensão de que as temporalidades são múltiplas e móveis e de que a experiência histórica se relaciona com a constituição do eu e do outro. A BNCC avança ao afirmar que o reconhecimento das bases epistemológicas da História são exigências dessa busca pela autonomia, porém condiciona o desenvolvimento da atitude historiadora aos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, elementos que não são suficientemente explorados na descrição dos objetos de conhecimento ou nas habilidades propostas para cada ano de escolarização.

Neste aspecto, consideramos que, por vezes, a BNCC apresenta uma miscelânea de teorias, métodos e conceitos de campos do conhecimento que são incompatíveis ou minimamente não complementares. Podemos conjecturar que essa falta de clareza seja consequência da dificuldade de posicionamento diante dos amplos debates e das disputas em torno do Ensino de História, ou talvez, da tentativa de evitar exclusões teóricas ao optar por determinadas correntes de pensamento, mesmo que estas sejam discordantes. Desse modo, a BNCC assim define as bases epistemológicas da História:

[...] a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (Brasil, 2017, p. 400).

Ao estabelecer que o sujeito e o objeto de conhecimento compartilham a mesma natureza, o documento nos remete à defesa de Rüsen de que a historiografia se junta à vida prática a partir do exercício de direcionamento do tempo por meio da produção de sentido que decorre do não desligamento entre o sujeito historiador e o objeto do conhecimento (Miranda; Barom, 2018). Nesse sentido, a BNCC nos parece promissora ao articular bases epistemológicas com seu objetivo principal de desenvolver uma atitude historiadora, por meio da vinculação entre teoria e prática, em um movimento que parte das experiências de alunos e professores, em suas realidades sociais, como integrantes desse processo.

Outra possível aproximação da BNCC com o pensamento de Rüsen pode ser identificada ao tratar do conceito de tempo. O documento reafirma a diversidade de ritmos e durações, de modo que essa leitura do tempo, própria da atitude historiadora – expressa pela via da construção narrativa – corrobora a formação da Consciência Histórica. Na perspectiva ruseniana, “[...] a competência narrativa designa a própria funcionalidade da aprendizagem histórica: formar sentido sobre a experiência temporal” (Carvalho, 2014, p. 362).

Desse modo, a aprendizagem histórica só ocorre quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico. Com isso, torna-se possível “[...] conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo” (Schmidt, 2017, p. 68).

No conjunto dos procedimentos necessários às aprendizagens históricas, a BNCC concebe o documento como o suporte das relações sociais, ampliando a perspectiva de uma utilização metodológica limitada à sua utilização como ferramenta que promove a interação dos alunos com o passado. Nesse sentido, é possível pensar os usos dos documentos pelo viés ruseniano, pois, esse autor considera o conhecimento produzido “[...] não apenas na empiria dos documentos históricos, mas sim na inter-relação entre as intenções do historiador e os dados/sentidos do documento, entre as intenções individuais das pessoas no tempo e as condições externas de seu momento histórico” (Barom, 2012, p. 52).

Com base no pensamento ruseniano, Schmidt, Barca e Garcia (2011) corroboram essa ideia, ao defenderem que, pela via da análise de uma narrativa histórica, “[...] ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história”. E acrescentam: “[...] ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual (Schmidt; Barca; Garcia, 2011, p. 12).

As noções relativas à atitude historiadora, à temporalidade histórica e ao documento histórico presentificadas na seção destinada ao campo disciplinar História na BNCC conduzem-nos a uma constatação inequívoca: há indícios de uma aproximação possível com a compreensão de Consciência História de Rüsen. No entanto, sabemos que orientações de ordem procedimental, ou seja, relacionadas

à dimensão pedagógica que explicita como abordar os conteúdos em sala de aula, podem facilitar ou não os usos desse documento no cotidiano escolar. Por isso, um olhar para a apresentação dos saberes a serem mobilizados na disciplina, bem como para a proposta de organização desses conhecimentos, faz-se necessário.

No início da seção destinada aos anos finais do ensino fundamental, o documento elenca os procedimentos básicos pelos quais deverão se pautar o processo de ensino e aprendizagem da História: a) a 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; b) o 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 as formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens; e c) o reconhecimento e a 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.

Na sequência, os elaboradores buscaram explicitar caminhos possíveis para o desenvolvimento dos procedimentos básicos, focalizando questões como a importância da cronologia, as noções espaço-temporais, com ênfase na mobilidade das populações e na centralização dos sujeitos para o entendimento dos processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas (Brasil, 2017).

Essa descrição dos procedimentos pareceu-nos promissora, porém, o que se segue são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento codificados, destinados a cada ano do ensino fundamental, que acabam por reafirmar os conteúdos considerados canônicos e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes e das novas gerações, distinguindo-se, desse modo, da perspectiva presente na primeira versão desse documento, que buscava apresentar os saberes a partir de eixos temáticos (cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa), pautando-se em uma estruturação Brasil-centrista, latino-americanista, indigenista e africanista (Pereira; Rodrigues, 2017). Além do distanciamento da primeira versão da BNCC, cabe ressaltar que distanciam-se também do documento introdutório, que em alguns momentos, se aproxima da concepção de Rüsen.

Por essa via, na descrição das temáticas inicia-se pelo 6º ano com uma abordagem a respeito da História e de suas formas de registros, passando pela Antiguidade Clássica e, ao final, focaliza os séculos XX e XXI, para o 9º ano. Com isso, notamos a permanência da tradição em “ensinar toda a História” ou o conjunto das experiências humanas, o que dificulta a compreensão da complexidade da escrita da História pelos estudantes, pois distancia-se da arte do recorte, como elemento central na elaboração de qualquer História e de qualquer currículo. Isso parece evidenciar os desafios para a formação da Consciência Histórica dos estudantes, pois impede o entendimento do passado como algo a ser selecionado com vistas a pensar as disputas sociais e políticas do próprio presente.

A organização das aprendizagens de cada série a partir de competências e habilidades, seção seguinte do documento, apresenta as fragilidades já apontadas no início deste tópico. Com isso, ainda que possamos identificar elementos pontuais na BNCC que nos permitam vinculá-la à noção de Consciência História de Rüsen, os distanciamentos nos parecem significativos e determinantes, pois se referem aos modos como os conteúdos e os percursos de aprendizagens são propostos, o que revela contradições internas no próprio documento, além de apresentar permanências no que tange à seleção de conteúdos com base no quadripartismo histórico. Em termos conceituais, o quadripartismo

[...] tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade [...]. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente (Chesneaux, 1995, p. 95).

Desse modo, Chesneaux (1995), já apontava para as armadilhas desse modelo interpretativo para a historiografia em geral, e para o ensino de História em particular, ao discutir a função pedagógica, institucional, ideológica e política de sua adoção nos programas escolares, nos cursos de História, concursos e denominação de cátedras de ensino nas universidades, além dos ecos na organização de manuais e coleções de obras didático-pedagógicas. No caso do documento na BNCC, notamos que ao adotar essa perspectiva historiográfica - quadripartismo - a História dos povos não europeus é apresentada como apêndice.

A noção de Consciência Histórica no Currículo do Espírito Santo (2020)

Na busca pela compreensão do lugar ocupado pelos conteúdos da disciplina História no *Currículo do Espírito Santo* (Espírito Santo, 2020) e, especialmente, indícios da noção de Consciência Histórica presentificados em seu conteúdo, propomo-nos a uma análise desse componente curricular, tendo em vista que se trata de uma elaboração que tem como referência a BNCC. Desse modo, interessamos, particularmente, aproximações e possíveis distanciamentos em relação aos contornos assumidos pelas concepções de aprendizagem histórica evidenciadas no documento local na relação com o currículo nacional.

O documento publicado em 2020 contempla os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Para os anos finais, o currículo, disponível em versão digital², compõe-se de 4 volumes: Ciências da Natureza e Matemática (208p); Ciências Humanas e Ensino Religioso (278p); Área de Linguagens: Artes, Educação Física e Língua Inglesa (318p); e Área de Linguagens: Língua Portuguesa (289p).

No que se refere à concepção de aprendizagem do currículo, a seção *Matriz de saberes* indica uma perspectiva de permanência do que já se propunha no currículo desta rede em 2005, que também é reiterada na BNCC (Brasil, 2017), ou seja, a orientação da matriz de saberes pautada em concepções sobre *ser, conhecer, fazer e conviver*, conforme Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco, coordenada por Jacques Delors (Espírito Santo, 2020). Com isso, as relações entre os objetivos e direitos de aprendizagem são sustentadas pelas competências e habilidades, que, segundo os elaboradores, permitem “[...] o desenvolvimento da autonomia, que, reforçando a concepção assumida nesse documento, compreende também sua responsabilidade ética, histórica, política e social com o outro e com o mundo” (Espírito Santo, 2020, p. 35).

Concordamos com Schmidt (2015, p. 105) que a adesão desses documentos curriculares à noção de competências como sinônimo de habilidades “[...] revela certa ausência de clareza com relação a esses conceitos e um grande grau de positividade na crença de adotá-los como uma solução para os problemas do ensino e da aprendizagem, acabando por transformá-lo num ‘slogan’”. As consequências imediatas dessa perspectiva em relação às questões educacionais, em geral, e, ao ensino de História, em particular, são: a) uma abordagem genérica dos componentes curriculares, contribuindo para a fragilidade da base epistemológica de cada campo; e b) a aposta de que, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades, o estudante estaria apto tanto para o sucesso nas avaliações em larga escala, que assumem esse modelo em sua estruturação, quanto, em última instância, para o mercado de trabalho.

Pelo documento, a área de *Ciências Humanas* deve contribuir para que a tríade conceitual *temporalidade*, *espacialidade* e *diversidade* seja favorecida. Para tanto, são especificadas as atribuições das disciplinas que a compõem, no ensino fundamental, ou seja, os saberes disciplinares que supostamente possibilitam aos estudantes se apropriarem das noções fundamentais, de modo que a História “[...] busca compreender o que aconteceu com a humanidade no passado e suas implicações no presente”, já a “[...] Geografia busca entender e perceber as transformações ocorridas no passado pelas ações e relações humanas. Todas as relações resultam em configuração espacial específica, dentro de um contexto histórico e geográfico único” (Espírito Santo, 2020, p. 65).

Com base no exposto, a formulação para a História é mais superficial do que para a Geografia, partindo da análise do nível de elaboração conceitual de cada definição. Na definição da História — “busca compreender o que aconteceu com a humanidade no passado e suas implicações no presente” — há uma generalidade que se limita a indicar um objetivo amplo: compreender acontecimentos passados e suas consequências. Não se explicitam os procedimentos de análise, as categorias conceituais próprias da disciplina (tempo histórico, permanências, mudanças, evidências, narrativas, interpretações), nem a complexidade das interações entre presente e passado. A redação é mais próxima de uma declaração de propósito do que de uma descrição da abordagem epistemológica da História no campo do ensino.

Já a definição da Geografia — “busca entender e perceber as transformações ocorridas no passado pelas ações e relações humanas. Todas as relações resultam em configuração espacial específica, dentro de um contexto histórico e geográfico único” — apresenta maior densidade conceitual. Ela explicita não apenas o objeto (as transformações), mas também o agente (ações e relações humanas), o resultado (configuração espacial específica) e a interdependência de contextos histórico e geográfico. Aqui, há uma referência mais explícita às categorias próprias da área (espaço, configuração, contexto), revelando um esforço de delimitação metodológica. Assim, é possível sustentar que a formulação para História está mais superficial porque carece de detalhamento conceitual e metodológico, enquanto a de Geografia apresenta maior especificidade e articulação de conceitos disciplinares.

A concepção de áreas do conhecimento, uma característica comum aos documentos publicados após a década de 1990, aponta, de forma inequívoca, para uma tentativa de fragilizar e descaracterizar os campos disciplinares. Esse aspecto, somado à adoção da pedagogia das competências, contribui para que o conhecimento específico de cada disciplina deixe de ser referência para a aprendizagem e o ensino. Com isso, valorizam-se determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori (Schmidt, 2015).

A interseção entre a História e a Geografia, por exemplo, está expressa nos seguintes termos: “[...] o ponto comum entre essas ciências é desvendar as complexidades da sociedade humana com um olhar sobre o cotidiano, a *formação das identidades, alteridades, memória individual e coletiva* e a preocupação com a desconstrução de estereótipos” (Espírito Santo, 2020, p. 66, grifo nosso). A ênfase a esses elementos nos permite conjecturar a respeito da pretensa formação da Consciência Histórica, já que, para Rüsen (2011), a sua natureza, função e importância pressupõem pelo menos três pontos importantes sobre a consciência histórica: a) ela não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado; b) pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana; e c) pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. Com base nisso, a consciência histórica constitui-se no “acervo” dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo. Em outras palavras: “A consciência histórica precisa da memória – individual e coletiva – como referência dos conteúdos” (Martins, 2019, p. 55).

Uma análise a respeito da organização dos conteúdos e, especificamente, dos saberes e das abordagens historiográficas propostas no currículo de 2020, nos permite aproximar ou distanciar o documento à dimensão ruseniana de Consciência Histórica. Para a equipe elaboradora, o “[...] Currículo do Espírito Santo considera que a área de conhecimento das Ciências Humanas deve contribuir para que todos desenvolvam as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade” (Espírito Santo, 2020, p. 65). Com efeito, a perspectiva cronológica adotada pauta-se na ideia de que a sistematização dos eventos é consonante com as noções de tempo e de espaço. Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global e micro da História, estabelecendo relações entre o Espírito Santo, Brasil e o mundo ao longo dos séculos.

A descrição das abordagens destinadas aos anos finais do ensino fundamental³ nos fornece indícios eloquentes para essa análise: no 6º ano propõe-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro, evidenciando os diversos tipos de fontes históricas. Ao retomar competências e habilidades dos anos iniciais, busca-se avançar no estudo das primeiras sociedades, antiguidade clássica e o período medieval na Europa, compreendendo e identificando outras formas de organização política, social e cultural em outras regiões.

Em outros momentos ao longo do documento, o verbo “identificar” é acrescido de outras expressões que podem permitir o desenvolvimento de uma atitude

historiadora, como por exemplo, na descrição da habilidade proposta no campo temático *História: tempo, espaço e formas de registro*, proposto para o 6º ano:

(EF06HI02/ES) 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. Compreendendo que as variadas fontes históricas assumem um papel fundamental para análises de comportamento e organização social em distintas temporalidades (Espírito Santo, 2020, p. 146).

Contudo, na abordagem descrita no currículo da Sedu, transcrita literalmente da BNCC, o verbo “identificar” parece se referir a uma ação que se finda em si mesma, sem permitir o desenvolvimento de outras posturas necessárias a uma atitude historiadora, evidenciando a construção de sentido e na relação contínua entre passado, presente e futuro (Rüsen, 2011).

As conexões entre Europa, América e África são ampliadas no 7º ano, quando são debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o início do século XVIII. Já no 8º ano, o tema é o *século XVIII e XIX* e a compreensão histórica de que o mundo contemporâneo é construído a partir das Revoluções Burguesas ocorridas na modernidade. Em meio a esses acontecimentos, destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas. Embora na descrição dessa abordagem os conteúdos sejam priorizados, ao especificar as competências específicas para o 8º ano, notamos que o documento prevê uma problematização, estabelecendo um nexo entre passado e presente, conforme descrito na competência abaixo:

(CE01) 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 (Espírito Santo, 2020, p. 172).

Para o 9º ano, propõe-se a História Republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. Para tanto, o estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira a Segunda Guerra, a Revolução Russa, o período entre guerras, o totalitarismo, a Guerra Fria os conflitos no Oriente Médio e Independências na África e Ásia, criação e função da Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros

temas, permite compreender a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase no respeito à diversidade, protagonismo e autonomia diante dos desafios que atravessamos no presente.

Muito embora ao longo dessa descrição chamou-nos a atenção, especialmente, a organização dos temas segundo o modelo quadripartite francês, a leitura cruzada (Ginzburg, 2007b) com a sistematização das aprendizagens essenciais prevista para o 9º ano nos permite perceber uma abordagem com elementos problematizadores. Exemplo disso pode ser lido em relação ao objeto do conhecimento: “O colonialismo/ Partilha/Neocolonialismo na África e Ásia. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos”, especificamente na competência:

(EF09HI14/ES) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência e de conciliação das populações locais diante das questões internacionais, identificando protagonistas históricos (Nelson Mandela, Gandhi, entre outros) que resistiram ao imperialismo e percebendo, no tempo presente, a permanência de conflitos e as consequências políticas, econômicas, étnicas e culturais do neocolonialismo ou partilha da África e Ásia (Espírito Santo, 2020, p. 214).

Uma análise atenta ao texto introdutório, em cruzamento com a sistematização das aprendizagens essenciais, nos permite identificar os limites, mas também as abordagens problematizadoras do currículo capixaba, como por exemplo, o objeto de conhecimento proposto para o 9º ano: “Anarquismo e protagonismo feminino: lutas e conquistas de gênero e pelo respeito à diversidade e minorias no Brasil e no Espírito Santo”. Parece-nos também promissora a possibilidade do trabalho com o objeto de conhecimento: “O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial, a questão da Palestina, a Revolução Russa e a crise capitalista de 1929”, quando o documento propõe como competência específica:

(CE04) 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 (Espírito Santo, 2020, p. 188).

A partir de competências como essa, consideramos possível, na relação do passado com o presente, também proposta na competência CE01 do mesmo documento, explorar aspectos como o papel da mulher e a islamofobia na contemporaneidade.

Como limites do documento capixaba, nos interrogamos, a partir do pensamento de Rüsen, em que medida a abordagem eurocentrada se aproximará da cultura

histórica na qual os alunos estão imersos. Ao propor, por exemplo, para o 6º ano, o estudo das primeiras sociedades, antiguidade clássica e o período medieval na Europa, quais procedimentos serão empregados para que os estudantes compreendam e identifiquem outras formas de organização política, social e cultural em outras regiões? É preciso termos em mente que a aprendizagem “[...] é culturalmente situada, grupos de estudantes trazem histórias internalizadas em comum e a dinamização da aprendizagem se inicia com o vínculo entre as subjetividades dos estudantes e as experiências históricas”. Além disso, “[...] por mais longínquas no tempo ou no espaço, estas experiências também têm que ser entendidas como a ‘sua’ história” (Moreno, 2019, p. 132).

Não podemos nos furtar à crítica a essa narrativa-mestra – quadripartismo histórico –, estruturada no século XIX, no auge do projeto civilizador europeu, e reelaborada com o ocidentalismo estadunidense da Guerra Fria. De acordo com Moreno (2019), trata-se de uma representação extremamente forte, disseminada dentro e fora dos ambientes educativos formais, instalando-se como uma espécie de segunda natureza que, por mais que se busque superá-la, acaba ditando os termos do debate. Ao propor a temporalidade a partir desse modelo interpretativo, o Currículo do Espírito Santo contribui para marginalizar as culturas que não estão no centro da representação, já que são as narrativas-mestras que dão forma às identificações de grupos, nações e culturas.

Conceitos substantivos, necessários para a cognição histórica (Lee, 2005), podem ser identificados no documento, tais como: Revoluções Burguesas, Imperialismo, Nacionalismo, Resistências, Primeira e Segunda Guerra Mundial e Revolução Russa. Nessa seção do currículo, os elaboradores da proposta limitaram-se à descrição dos temas destinados ao ensino fundamental, provavelmente por isso não identificamos conceitos meta-históricos (de segunda ordem), ou seja, aqueles inerentes à própria História-ciência, que estão sempre presentes quando se estuda História porque lhe dão corpo. Contudo, expressões como diversidade, protagonismo e autonomia parecem ganhar seu caráter histórico e sua unidade interna, simplesmente, pelo fato de que elas se relacionam com o assunto “história” (Rüsen, 2011).

Ainda nessa descrição das abordagens, notamos a presença de referenciais temporais e espaciais que parecem favorecer o desenvolvimento da tríade conceitual anunciada como central pela área de Ciências Humanas: temporalidade, espacialidade e diversidade. Expressões como: século XV, XVIII e XIX, mundo contemporâneo, tempos atuais, presente, América, Europa, Ásia, África e Oriente Médio compõem os temas propostos. Porém, a leitura desta descrição não nos permite dimensionar se o trabalho com essas temáticas, ao modo proposto, poderá contribuir para a

formação da Consciência Histórica dos estudantes ou, nos termos de Rüsen, se a informação, progressivamente interiorizada, se tornará parte da ferramenta mental do sujeito, sendo utilizada, com alguma consciência, como orientação no cotidiano (Rüsen, 2011).

Por fim, nessa seção, a expressão “consciência histórica” nos parece digna de nota. No documento, podemos ler: “Já no 8º ano, o tema é o século XVIII e XIX e a *consciência histórica* de que o mundo contemporâneo é construído a partir das Revoluções Burguesas ocorridas na modernidade” (Espírito Santo, 2020, p. 135, grifo nosso). A expressão “consciência histórica”, empregada na descrição do conteúdo, parece se referir a um aprendizado histórico, ou seja, a um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo circunscrita a um fato específico, que será expresso por meio da narrativa histórica (Rüsen, 2011). Ainda que os aprendizados históricos não sejam efetivamente a Consciência Histórica, “[...] são processos de pensamento e de formação estruturadores da consciência” (Rüsen, 2011, p. 42).

Buscando rastrear indícios de elementos que contribuam para a formação da Consciência História no currículo, a seção *Sistematização das Aprendizagens Essenciais* nos parece promissora, pois nela se explicita a organização e apresentação do conteúdo, evidenciando seu alinhamento à BNCC, quando propõem que as “[...] Unidades Temáticas definem um arranjo dos Objetos de Conhecimento, que se relacionam a um número variável de Habilidades, de acordo com as especificidades de cada Componente Curricular, ao longo do Ensino Fundamental” (Espírito Santo, 2020, p. 136).

Ainda nessa seção, as habilidades são explicitadas como expressão das “[...] aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Espírito Santo, 2020, p. 136). Ao longo do texto curricular, em meio às *Unidades Temáticas* e aos *Objetivos de Conhecimento*, as habilidades são descritas de acordo com uma determinada estrutura, que busca explicitar o que deve ser aprendido pelo estudante, em qual profundidade e contexto.

As competências específicas de História para os anos finais no currículo capixaba, assim como na BNCC, contribuem para a separação entre a história escolar e a acadêmica. Assim como Schimdt (2015) identificou essa tendência nos PCNs para o ensino médio, notamos essa perspectiva também nos documentos atuais.

Além da opção pela centralidade do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades, as operações mentais descritas

nas competências específicas são expressas a partir de termos, como *compreender*, *identificar*, *elaborar questionamentos*, *produzir*, *avaliar* e *refletir*. Esses verbos (ações), se usados “por si só”, não referenciam-se na História-ciência. Porém, quando usados em acordo com a metodologia e epistemologia da história, sim. Quando a ênfase está na interpretação da História ou nas fontes históricas, os verbos mudam de perspectiva: deixam de ser apenas marcadores de acontecimentos para expressar processos cognitivos e analíticos. Eles revelam como se atribui significado ao passado, tais como, interpretar, compreender, explicar, contextualizar, significar, inferir, deduzir e correlacionar.

A leitura cruzada das abordagens a serem contempladas em cada ano do ensino fundamental II, da organização composta pelo *Campo Temático*, *Objeto de Conhecimento*, *Código da Habilidade* e *Habilidade* e das *Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental* (Imagem 1), nos dão pistas de possibilidades e de desafios de se formar a Consciência Histórica dos estudantes a partir dessa proposta:

Imagem 1- Organização do campo temático, objeto do conhecimento e habilidade (7º ano)

Campo Temático	Objeto de Conhecimento	Código da Habilidade	Habilidade
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	EF07HI01/ES	Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia, identificando semelhanças e diferenças entre a modernidade europeia e as demais sociedades em outros territórios/ espaços.

Fonte: Espírito Santo (2020, p. 154).

Na descrição anterior, nos chama atenção aquilo que a equipe elaboradora apresenta como síntese do que deverá ser ensinado ao longo do 7º ano: *As conexões entre Europa, América e África são ampliadas no 7º ano, quando são debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o início do século XVIII*. As especificações do objeto do conhecimento e da habilidade nos parecem ampliar essa proposta inicial, pois, além da dimensão conceitual do termo *modernidade*, propõe-se uma abordagem que busca dialogar com questões do presente. Ademais, ao propor uma conexão entre Europa, América

e África para conceituar a *modernidade*, consideramos que, embora não seja a perspectiva ideal, suaviza-se a base eurocentrada e os cânones do quadripartismo.

As *Competências Específicas* na relação com os *Temas Integradores e Interdisciplinares* buscam situar o que se pretende desenvolver nos estudantes em termos de aprendizagens, por meio de abordagens que procuram contemplar outros temas e áreas do conhecimento. Como exemplo, citamos a proposição para o 7º ano (Imagem 2):

Imagem 2: Sistematização das Competências Específicas e Temas Integradores e Interdisciplinares (7º ano)

Competências Específicas	Temas Integradores e Interdisciplinaridade
<p>(CE01) 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.</p> <p>(CE02) 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.</p> <p>(CE06) Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p>	<p>(TI03) Educação Ambiental. (TI09) Vida Familiar e Social. (TI11) Educação Financeira e Fiscal. (TI13) Diversidade Cultural, religiosa e étnica. (TI18) Educação Patrimonial. (TI19) Diálogo intercultural e inter-religioso.</p> <p>Obs.: Ver habilidade de Artes: (EF69AR01-07/ES); (EF69AR09-07/ES); (EF69AR15-07/ES) Ver Habilidade de Língua Inglesa: (EF07LI01); (EF07LI02); (EF07LI04); (EF07LI05); (EF07LI14); (EF07LI18); (EF07LI20); (EF07LI22); (EF07LI23)</p>

Fonte: Espírito Santo (2020, p. 154).

Neste excerto do documento, interessa-nos, especialmente, a dimensão pedagógica da proposta. Em outras palavras, o aspecto procedimental, que se relaciona de maneira indissociável com a prática docente. Além das fragilidades de cada disciplina por meio da proposta de área do conhecimento, em particular, referimo-nos ao modo como o currículo estadual propõe os temas integradores e interdisciplinares: a exemplo da BNCC, os elaboradores do documento capixaba citam os identificadores e os temas nominalmente, e, no caso das competências das outras áreas, apenas as identifica por seus códigos. Com isso, interrogamos: em que medida o professor, em seu exercício cotidiano, terá condições de mobilizar cada competência geral, específica e habilidades na relação com outros temas e disciplinas propostos nessa configuração? Se tais temas são importantes na proposta, a exemplo do que acontece na BNCC, não seria pertinente abordá-los de forma direta, tanto nos textos introdutórios, como nos objetivos de aprendizagem? No caso de uma abordagem articulada que dispensasse o docente de localizar, identificar e produzir as inter-relações, haveria maiores possibilidades de se pensar em situações de aprendizagens mais contextualizadas, problematizadoras e, especialmente, capazes

de possibilitar que cada estudante atribua à sua vida prática um marco e uma matriz temporais? (Rüsen, 2011).

Na perspectiva de uma significação das experiências temporais, notamos que os elaboradores do currículo procuraram imprimir elementos da história e da cultura local em pontos específicos do documento, como na introdução: “A proposta é despertar memórias, trazer esperanças e escrever um documento curricular que possa ser (re)elaborado e praticado em cada canto dessa estreita faixa de terra, entre o mar e as montanhas” (Espírito Santo, 2020, p. 15). Na sequência, a equipe elaboradora detalha elementos do patrimônio cultural material e imaterial, destacando a presença das diferentes populações, evidenciando a diversidade cultural que constitui a história e cultura do estado:

Território de cheiros e sabores próprios, onde se bate tambor e se come moqueca na panela de barro. Onde o quebra louças anuncia a sorte para o novo casal pomerano, o agnoline e o vinho aquecem as noites frias dos descendentes de imigrantes italianos, o beiju enobrecido pelas mãos do povo quilombola, a arte em sementes do povo indígena, as danças alemãs, os povos poloneses, suíços, austríacos, tirolese, belgas, neerlandeses, luxemburgueses, libaneses, cada povo trazendo seu fazer e seu viver na construção da identidade do povo do ES. Identidades diversas, como o clima, a vegetação e as pessoas (Espírito Santo, 2020, p. 15).

Essa preocupação pela incorporação de elementos da história local também está presente ao final das temáticas propostas para cada ano do ensino fundamental: “Reafirmamos a necessidade de visibilizar a história esquecida, dos povos e culturas tradicionais que desenham o mosaico que é ser capixaba: povo da roça” (Espírito Santo, 2020, p. 135). Ainda que essa afirmação nos pareça um apêndice às abordagens, tendo em vista que não se articula diretamente com os temas de cada ano, as habilidades a serem desenvolvidas a partir das competências específicas dão indícios de uma tentativa de articulação.

As abordagens que focalizam a história local nos anos finais do ensino fundamental são cada vez mais escassas e, dentre os fatores que corroboram isso, estão: a) o lugar por ela ocupado na formação dos professores de História⁴; b) a ausência desses saberes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que acaba por excluí-los também dos programas de História dos anos finais do ensino fundamental; c) a centralidade dos livros didáticos para o ensino de História nas escolas, nos quais as abordagens acerca dos estados são limitadas ou, na maioria dos casos, totalmente ausentes.

Por isso, embora centrada no quadripartismo histórico e pautada em competências e habilidades, consideramos um mérito dessa proposta a quantidade de referência ao Espírito Santo nas abordagens: dentre as nove habilidades previstas para cada ano, identificamos duas para o 6º, sete para o 7º, oito para o 8º e quinze para o 9º. Isso é relevante ao demonstrar as possibilidades de se incluir a história e a cultura local como elemento fundamental para a construção de sentido das experiências temporais pelos estudantes. Essa constatação nos lembra a compreensão ruseniana de que a “[...] aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo” (Rüsen, 2011, p. 75). Isso nos permite pensar a respeito da vinculação dos saberes históricos com os contextos próximos aos estudantes, já que suas aprendizagens são culturalmente situadas e eles trazem consigo suas experiências históricas internalizadas. Portanto, ao vivenciarem situações de aprendizagens que favoreçam a complexificação desses saberes na relação com outros tempos e lugares, torna-se possível a construção da noção de alteridade histórica, por meio da leitura da mudança, da permanência e, inclusive, daquilo que não chegou a ser, de modo a contribuir para o desenvolvimento da Consciência Histórica (Moreno, 2019).

Essas e outras questões nos movem na análise de documentos curriculares que tanto desafiam e impactam na formação e nas práticas dos professores. Portanto, as decisões pedagógicas e historiográficas nada têm de neutralidade, pelo contrário, trazem marcas e projetos mais amplos de sociedade e, no caso do componente curricular de História, revelam o lugar que seus saberes ocupam e as bases epistemológicas que baseiam os processos de ensino e aprendizagem propostos.

Considerações Finais

Ao investigar os currículos na busca pela compreensão do lugar ocupado pelos conteúdos do componente curricular de História e, especialmente, indícios da noção de Consciência Histórica, apontam elementos promissores para o Ensino de História, pois essas elaborações impactam profundamente na formação e nas práticas dos professores, tendo em vista o alinhamento com a legislação educacional e com as teorizações da educação, de modo geral, e das áreas específicas, em particular. É inegável, portanto, que o processo de elaboração desses documentos, a escolha dos interlocutores internacionais e, internamente, o envolvimento e o grau de participação das universidades, dos gestores empresariais e dos professores da educação básica influenciam diretamente na formatação de seu conteúdo e nos processos de implementação de suas orientações.

No caso da História para os anos finais do ensino fundamental, na BNCC e no Currículo do Espírito Santo, identificamos a organização dos processos de ensino-aprendizagem com base na pedagogia de competências, o que revela que as concepções de aprendizagem histórica são referenciadas em teorias pedagógicas, distanciando-se dos princípios da cognição propriamente histórica.

A leitura dos documentos curriculares apontou também, que as disciplinas são inseridas em áreas de conhecimento, o que contribui para a fragilização e descaracterização dos campos epistemológicos na relação com a ciência de referência. A análise minuciosa do conteúdo dos documentos evidenciou que os ritmos temporais e as temáticas pautam-se nas narrativas-mestras fundamentadas no quadripartismo histórico. Ademais, a opção pela organização das abordagens por meio da definição de competências e habilidades exige os elaboradores de um detalhamento dos elementos procedimentais, prescindindo os modos como os conhecimentos históricos serão tratados, o que impossibilita uma previsão das possibilidades de formação da Consciência Histórica dos estudantes.

Os elaboradores do currículo capixaba buscaram incorporar temas da história e da cultura local, favorecendo o nexo entre os conhecimentos históricos e o contexto próximo dos estudantes. Parece-nos, portanto, uma possibilidade de complexificação das experiências de aprendizagens dos estudantes, a partir da relação com outros tempos e lugares, contribuindo para a construção da alteridade histórica, por meio da leitura da mudança, da permanência e, inclusive, daquilo que não chegou a ser. Isso favorece, portanto, o desenvolvimento da Consciência Histórica em sua relação entre passado, presente e futuro.

Os fios percorridos na produção desta narrativa em torno da História nos currículos e, de modo particular, os rastros, muitas vezes indecifráveis, das noções de Consciência Histórica que buscamos identificar, conduziram-nos a duas conclusões, ainda que provisórias: a primeira diz respeito aos desafios de capturar noções de um conceito que pressupõe um mergulho nos referenciais sobre os quais se construíram cada um dos currículos, a segunda, à leitura cruzada das narrativas dos estudantes e dos professores a partir dos usos desses documentos nos permitiriam dimensionar os processos de formação da Consciência Histórica.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41. Disponível em: https://www.academia.edu/37286491/O_Saber_Historico_na_Sala_de_Aula. Acesso em: 1 ago. 2025.

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (coord.). *O ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-46.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação e competências*. São Paulo: Summus, 2009. p.77-122.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Wilian-Barom/publication/282860834_Didatica_da_Historia_e_consciencia_historica_Pesquisas_na_pos_graduacao_brasileira_2001-2009/links/561fd05708aed8dd19403f70/Didatica-da-Historia-e-consciencia-historica-Pesquisas-na-pos-graduacao-brasileira-2001-2009.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 127-162. (Coleção formação de professores).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001. 159 p. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental (PCNs): História e Geografia*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para os anos finais do ensino fundamental (PCNs): História*. Brasília: Mec./SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais - PCN: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025

CARDOSO, Oldimar. Didática da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 79-84.

CARVALHO, Raphael Guilherme de. Jörn Rüsen e os fundamentos teóricos da didática da História. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, ano 6, n. 12, p. 358-368, dez. 2014.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28192/22130>. Acesso em: 3 ago. 2025.

CHESNAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado: sobre história e os historiadores*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton Duarte (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50. Disponível em: https://www.academia.edu/34443164/O_DEBATE_CONTEMPOR%C3%82NEO_DAS_TEORIAS_PEDAG%C3%93GICAS. Acesso em: 3 ago. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo da Educação Básica do Estado do Espírito Santo*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, [2025]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Espírito Santo: ensino fundamental: anos finais: História e Ensino Religioso*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2020. v. 7.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. Disponível em: <https://estagioshistoriamais.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FONSECA-Selva-Guimaraes.-Didatica-e-pratica-de-ensino-de-historia.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

LEE, Peter J. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, John Douglas; DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D. (ed.). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005. pt. 1, p. 31-78.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 55-58.

MIRANDA, João Elter Borges; BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. Sobre a Validação da ciência histórica: Jörn Rüsen e a teoria do consenso habermasiana. *Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia*, Morrinhos, v. 9, n. 1, p. 181-200, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/6952. Acesso em: 5 ago. 2025.

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Revista Transversos*, São Paulo, n. 16, p. 125-147, ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/44739/30359>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos (coord.). Ensino de história e passado prática: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. *O ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 17, p. 8-12, maio/jun. 2001. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html Acesso em: 4 ago. 2025.

RÜSEN, Jörn. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-50.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos*, Maringá, v. 19, n.1, p. 87-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33805/pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere: Revista de História Intelectual*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-17, out. 2017. Disponível em: <https://formacaohist.com.br/wp-content/uploads/2023/10/Jornrusenesuacontribuicaoparaadidaticadahistoria.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 11-22.

URBAN, Ana Claudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A construção do código disciplinar da história da América no Brasil, no período da ditadura militar: Os “Cadernos MEC”. *Revista de História da UEG*, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/2130/1866>. Acesso em: 2 ago. 2025.

Notas

- ¹ Distinta das tradições francesa e inglesa, esse campo foi originalmente criado na República Federal da Alemanha, mas expandiu-se já na década de 1970 pela reunião dos historiadores austríacos e suíços de língua alemã (Cardoso, 2019).
- ² Espírito Santo ([2025]).
- ³ Essas abordagens são transcritas da BNCC (Brasil, 2017, p. 417-418) e estão descritas na página 106 do currículo do Espírito Santo, contudo, optamos por uma citação indireta do documento.
- ⁴ O Currículo de 2018 do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo, por exemplo, conta com apenas uma disciplina obrigatória de História do Espírito Santo.