

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)  
HISTÓRIA LICENCIATURA**



**COMPETÊNCIAS BNCC: ÁREAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS - ENSINO MÉDIO**

**Maria Carolina Araujo Joaquim**

Foz do Iguaçu  
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)  
HISTÓRIA LICENCIATURA**

**COMPETÊNCIAS BNCC: ÁREAS CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS -  
ENSINO MÉDIO**

**MARIA CAROLINA ARAUJO JOAQUIM**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Latino-Americano  
de Arte, Cultura e História da Universidade  
Federal da Integração Latino-Americana,  
como requisito à obtenção do título de  
Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Costa Sanches

Foz do Iguaçu  
2025

## **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo a investigação a respeito da representatividade da aprendizagem histórica nas competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, contidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) publicada em 2023.

Palavras Chave: BNCC; Competência Histórica; Consciência Histórica; Teoria das Competências; Aprender a Aprender.

## **RESUMEN**

Este trabajo tuvo como objetivo la investigación sobre la representatividad del aprendizaje histórico en las competencias específicas del área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas de la Educación Secundaria, contenidas en la BNCC (Base Nacional Común Curricular) publicada en 2023.

Palabras clave: BNCC; Competencia Histórica; Conciencia Histórica; Teoría de las Competencias; Aprender a Aprender.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento curricular normativo que versa sobre todo ensino básico brasileiro e, em seu conteúdo, elenca as aprendizagens essenciais que o indivíduo precisa desenvolver ao longo de sua trajetória no ensino básico. Apesar de ter sido aprovada no ano de 2017, a premissa deste documento não é recente, foi prevista inicialmente na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 através do artigo 210 (FEDERAL, 1988):

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. (FEDERAL, 1988)

Mais tarde em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), em seu artigo 26, regulamenta a constituição de uma base nacional para a educação básica. Em 2000, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em 2012, foi promulgado o documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) é regulamentado através da lei nº 13.005 e, nele, são estabelecidas vinte metas visando a melhoria da educação, sendo que, destas, quatro referiam-se à BNCC. Para além desta lei, em 2017 foi promulgada a lei nº 13.415, que regulamenta e norteia o documento. Após estas promulgações, foram divulgadas outras três versões do documento, desenvolvidas a partir de reuniões e simpósios com especialistas selecionados pelo Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, o sistema de ensino nacional básico brasileiro está estruturado e organizado de acordo com as diretrizes estabelecidas através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e outros documentos que regulamentam a educação básica em nível federal, estadual e municipal. Para a finalidade deste artigo, faz-se necessário especificar que o ensino básico brasileiro é composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Vale ressaltar as alterações geradas no sistema de ensino nos últimos anos, principalmente em 2017, em que houve o agrupamento de algumas disciplinas para formação de quatro áreas de conhecimento no ensino médio, sendo elas: linguagens

e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Diante desta nova formulação, o componente de História foi agrupado juntamente aos seguintes componentes curriculares: Geografia, Filosofia e Sociologia, formando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esta alteração tem gerado debates entre estudiosos e pesquisadores da área pois adota como princípio teórico normativo elementos controversos e considerados superados no campo educacional. Diante desta questão, o presente artigo tem como objeto de análise a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) publicada em março de 2023, tendo como principal objetivo as normativas referentes ao item 5.4 A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde são descritas as competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio

## COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para que seja possível seguirmos com a análise destas competências apresentadas pela BNCC este artigo busca primeiramente compreender como este conceito tem sido trabalhado no campo do ensino de História. Bodo Von Borries e Jörn Rüsen realizaram uma vasta pesquisa sobre o conceito de competência histórica e consciência histórica, sendo essenciais para a análise proposta.

O conceito de competência histórica formulado por Bodo von Borries está relacionado à capacidade de compreender, analisar e interpretar o passado de maneira crítica e reflexiva, utilizando ferramentas da história para construir o conhecimento histórico. A ideia central desse conceito é que a história não deve ser entendida apenas como a memorização de fatos e datas, mas como um processo de reflexão sobre o passado, que ajuda a compreender o presente e a formar um pensamento crítico sobre o futuro.

Para Borries, o ensino de história deveria ser pensado a partir da forma de como aprender história, e não uma história factual. Desta forma, o ensino conseguiria abranger e qualificar de maneira similar indivíduos de realidades sociais distintas.

O problema de um “modelo de competência histórica” – com seções e níveis – e o problema para um “currículo de história” não são idênticos (BORRIES, 2007a) e nem similares (embora ligados um ao outro). Um menino chinês e um menino britânico podem adotar uma equivalente qualificação no “pensar historicamente”, se eles somente aprenderem a estudar a história de suas experiências diárias, de suas típicas histórias culturais nacionais, a partir de

fontes primárias, como também a partir de novelas históricas e filmes. Mas o conteúdo de suas abordagens históricas – e, portanto, de seus conhecimentos declarados – poderá variar radicalmente (Borries, 2016, p.178)

Ainda para Borries, o pensamento histórico que hoje é ensinado apenas no ensino superior e para aqueles que o escolhem como campo de estudo, também deveria ser ensinado no ensino básico, visto que se trata de uma forma de formar indivíduos críticos e que não são tão suscetíveis a acreditar em informações inverídicas.

O pensamento histórico significa fazer sentido fora do tempo, da mudança e da experiência da crise. Isto não é um estágio final que é somente alcançado por professores universitários, mas tem que ter lugar desde o início. Caso contrário, sem conexão com a identidade e “Lebenswelt” (mundo diário), o assunto “história” seria inútil (Borries, 2016, p.182)

Seguindo esta premissa, o campo teórico conhecido como Educação Histórica pode auxiliar com relação à demanda que Borries diz ser essencial à educação básica. De acordo com este campo, a educação, especificamente voltada ao ensino de história, deve contemplar os anseios e necessidades dos sujeitos que a estuda, visando uma ampliação da orientação temporal, evidenciando as capacidades que a consciência humana pode alcançar de modo a ressignificar o que se compreende como passado, entendendo o presente e projetando o futuro (Rüsen, 2011).

Esse mecanismo capaz de possibilitar essa orientação temporal mais aguçada é conhecido como consciência histórica. De acordo com Jörn Rüsen, a consciência histórica é

o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (O termo “vida” designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também - no sentido mais amplo da expressão - um processo social.) Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*. Ela consiste na articulação de experiências e intenções com respeito ao tempo (poder-se-ia mesmo falar de tempo externo e tempo interno): o homem organiza as intenções determinantes de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo do decurso do tempo. A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo (Rüsen, 2001, p. 58-59).

A partir dessa perspectiva de Rüsen, podemos entender que a consciência histórica não é apenas um processo de lembrar eventos passados, mas de construir uma narrativa que os inter-relaciona, oferecendo um sentido contínuo às experiências

vividas. A lembrança, então, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que a relação com o tempo é estabelecida e os acontecimentos históricos ganham significado.

A correlação entre passado, presente e futuro é essencial para essa constituição da consciência histórica, pois sem essa conexão, a história se torna uma série de eventos fragmentados, sem a possibilidade de serem compreendidos em sua totalidade. O passado não é simplesmente algo que foi. Por meio da análise histórica, influencia a maneira como projetamos o futuro. Nesse processo, a história se torna um reflexo da nossa identidade e da maneira como nos posicionamos no mundo.

Essa visão destaca a importância da memória e da narrativa como ferramentas para a construção da consciência histórica, oferecendo uma compreensão mais profunda de como o tempo e a história moldam as sociedades e os indivíduos.

A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (Rusen, 2001, p. 66.)

Aqui, o conceito citado por Rüsen como narrativa histórica detém uma função específica dentro do processo de desenvolvimento da consciência histórica. Para Rüsen, narrar tem um sentido de *poiesis* (Rüsen, 2011), ou seja, uma capacidade de criar, desenvolver. Na prática, significa que o narrar historicamente é construir uma narrativa que tem como função a materialização do pensamento histórico. É tornar externo ao pensamento o que se compreende sobre o passado (Rüsen, 2022).

É válido ressaltar que, como narrativa, entende-se qualquer processo de externalização da consciência histórica. Na prática, significa que o sujeito, ao executar tais operações mentais, orientando-se temporalmente, pode externalizar esses pensamentos por meio de vários formatos. Alguns trabalhos anteriores já demonstraram algumas formas capazes de possibilitar esse processo de materialização. Como exemplo temos Souza (2010) com a utilização do cinema; Azambuja e Schmidt (2012), apropriando-se da música para construir narrativas históricas; Kmiecik (2020) por meio de desenhos a respeito da Guerra do Paraguai;

Bento (2024) com a utilização das linguagens teatrais para o ensino de história sobre a ditadura empresarial-militar no Brasil.

Segundo Rüsen, é a partir desse processo de materialização da percepção histórica que ocorre o que é chamado de Aprendizagem Histórica (Rüsen, 2011; 2022). Podendo ser compreendida como etapa, a aprendizagem histórica, por meio da narrativa, ocorre porque para se narrar, uma operação mental foi construída (Rüsen, 2011; Schmidt, 2020). Portanto, levando em consideração o objetivo de uma educação historicamente eficiente, de acordo com as concepções de Rüsen, é auxiliar no processo de desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes de modo a capacitá-los a se orientar no tempo, transformando tal orientação em uma narrativa (seja a forma como for) e, por fim, por meio desta, alcançar a aprendizagem histórica.

## PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Visando um melhor entendimento da problemática proposta neste trabalho, trarei o contraponto que pode ser considerado como essencial para explicitar as diferenças teóricas no que tange a conceituação do termo competência.

Segundo Philippe Perrenoud, figura central no embasamento da escrita da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e nas leis que a sustenta, o conceito de competência está profundamente ligado à ideia de que, para que um indivíduo se mostre capaz de lidar com as exigências do mundo contemporâneo, ele deve ser capaz de mobilizar e aplicar de forma eficaz uma série de recursos cognitivos (como saberes, habilidades e informações) para resolver problemas e situações que surgem no cotidiano.

Em seus estudos, Perrenoud destaca que competência não é apenas o acúmulo de conhecimentos ou de informações, mas sim a capacidade de integrar e mobilizar esses conhecimentos em diferentes contextos, permitindo ao indivíduo agir com autonomia e eficácia em situações novas e desafiadoras. Ou seja, uma pessoa competente não é apenas aquela que sabe uma teoria ou técnica, mas aquela que sabe usar o que aprendeu para resolver problemas de forma apropriada, eficaz e adaptada à situação.

Por exemplo, no âmbito educacional, um estudante não seria considerado competente apenas por decorar fórmulas ou aprender conceitos isolados, mas sim por saber aplicar esses conceitos para resolver problemas do mundo real, seja em uma situação prática ou em um contexto mais abstrato. A competência envolve, portanto, uma combinação de saberes (conhecimentos), habilidades (capacidades de agir) e atitudes (formas de se posicionar diante dos desafios).

Em síntese, para Perrenoud, competência é essa capacidade complexa de mobilizar recursos cognitivos para lidar com desafios e situações inesperadas, o que implica um aprendizado ativo, criativo e contínuo, voltado para a autonomia do indivíduo. Isso se relaciona diretamente com a ideia de "aprender a aprender", que é central nas pedagogias mais contemporâneas, como explica Duarte (2001).

O "aprender a aprender" aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (Duarte, p.38, 2001)

Duarte (2021) argumenta que a pedagogia centrada no "aprender a aprender" se afasta de uma concepção mais crítica e transformadora da educação, que seria voltada para a mudança social e para a superação das injustiças estruturais do sistema. Em vez disso, essa abordagem valoriza a adaptação dos indivíduos ao sistema social e econômico existente. Ou seja, a ênfase é colocada em ensinar os indivíduos a se ajustarem às exigências do mercado de trabalho, sem necessariamente questionar ou transformar as condições sociais e econômicas que geram desigualdades.

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema "aprender a aprender" são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. (Duarte, 2021. p.)

Duarte (2001) faz uma crítica a essas pedagogias porque elas priorizam o desenvolvimento de competências que atendem às demandas do sistema capitalista, como ser criativo no sentido de se adaptar a esse sistema, sem questioná-lo ou buscar sua transformação. Ele sugere que, ao invés de preparar os indivíduos para lutar por uma mudança social profunda, essas pedagogias preparam os sujeitos para se inserir e sobreviver nas condições já estabelecidas, como no caso de um

desempregado, uma mãe solteira, ou outros exemplos de situações de vulnerabilidade social. Assim, a "criatividade" valorizada nesse modelo de ensino não está relacionada com a busca de transformação social ou a construção de uma sociedade mais justa, mas sim com a capacidade de adaptação às condições existentes.

Além disso, essa crítica se baseia na ideia de que o conhecimento transmitido pelos professores e o acesso a uma compreensão mais profunda e objetiva da realidade (a "verdade") são postos de lado em favor do desenvolvimento de habilidades de adaptação. Duarte (2001) sugere que, ao não valorizar a transmissão do conhecimento crítico e científico, as pedagogias do "aprender a aprender" acabam por minimizar a importância de uma formação que possibilite uma leitura crítica da sociedade, o que poderia resultar em uma maior consciência social e na possibilidade de agir para transformar as estruturas que geram desigualdade.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (Duarte, 2001, p. 38)

Em outras palavras, a crítica de Duarte aponta para uma educação que, ao focar nas competências e habilidades de adaptação, pode acabar negligenciando a importância de questionar o status quo e buscar mudanças profundas nas condições sociais e econômicas. Essa visão contrastaria com uma abordagem mais crítica da educação, que se preocupa em formar indivíduos capazes de entender a realidade em profundidade e atuar de forma a transformá-la, e não apenas se ajustar a ela.

## AS ORIENTAÇÕES DA BNCC

Conforme mencionado anteriormente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi prevista inicialmente na promulgação da constituição de 1988, mas teve sua solidificação apenas em 2018, quando sua primeira versão foi publicada. O documento, em sua apresentação, reconhece as diferenças culturais existentes ao longo do território nacional e, sendo assim, regulamenta as competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino básico.

Ainda de acordo com a BNCC publicada em 2023, competência pode ser definida como a mobilização de saberes (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), posturas e princípios para lidar com desafios complexos da vida cotidiana, do exercício completo da cidadania e do ambiente de trabalho. Definição esta que remonta, diretamente, à pedagogia das competências, citada anteriormente.

A BNCC por ser um documento normativo nacional traz em sua aprovação a obrigatoriedade do cumprimento de suas normas e conteúdo nos demais currículos estaduais e municipais. Em sua introdução o documento elenca 10 competências gerais a serem abrangidas durante o processo, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e

o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, p. 9, 10) ano

As competências para o Ensino Médio articulam-se com as habilidades e competências designadas para o Ensino Fundamental, portanto, o desenvolvimento do aluno no decorrer da fase final da educação básica, trata-se de um aperfeiçoamento e aprofundamento das habilidades obtidas anteriormente.

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, define aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. (Brasil, p.470) ano

Na introdução ao item 5.4. A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC de março de 2023 explicita quais são os conhecimentos que o aluno já teria adquirido no ensino fundamental:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, p. 547) ano

Partindo desse pressuposto e levando a lupa para o local de análise deste artigo, temos as seis competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio, sendo elas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2023, p.558)

## ANÁLISE DO DOCUMENTO

Tendo em vista que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) engloba quatro disciplinas distintas para a formação de uma área de conhecimento, analisarei apenas as duas primeiras competências que dizem mais respeito ao que seria a disciplina de história. Cada uma das competências específicas elenca de quatro a seis habilidades distintas que precisam ser desenvolvidas durante o Ensino Médio.

Na primeira competência são indicadas seis habilidades a serem desenvolvidas, e, à primeira vista, elas parecem promover a formação de pensadores críticos, especialmente no que diz respeito à habilidade de “analisar e comparar diferentes fontes e narrativas” (BRASIL, 2023, p. 560). Contudo, embora essa habilidade envolva elementos importantes da aprendizagem histórica, ela não fomenta de maneira suficiente o que poderia ser considerado a principal habilidade para alcançar uma consciência histórica genuína: a utilização dos saberes e vivências do sujeito para uma compreensão mais profunda dos acontecimentos.

Essa abordagem, ao focar na assimilação e análise de informações, pode levar a uma formação que não desenvolve plenamente a capacidade crítica do sujeito.

Embora ele aprenda a analisar eventos históricos, não se garante que ele tenha as habilidades necessárias para realizar uma análise crítica. O foco na forma como as informações são processadas e analisadas obscurece a importância de compreender o impacto real da história na vida do indivíduo e nas possibilidades de transformação social. Nesse sentido, o sujeito pode não perceber as relações entre passado, presente e futuro, o que impede a formação de um sujeito verdadeiramente crítico.

A segunda competência enfatiza a compreensão de processos sociais, políticos e econômicos que geram conflitos, desigualdades, exclusão e o exercício do poder. Nesse caso, a análise histórica deve considerar a dinâmica de fronteiras e territórios como construções sociais e históricas. Esse foco traz a necessidade de analisar as fronteiras não apenas como demarcações físicas, mas como produtos de lutas históricas e processos de poder. Como tal, a competência histórica não pode ser reduzida à simples aprendizagem factual; ela precisa considerar os significados sociais, políticos e culturais que os alunos atribuem a essas fronteiras e a relação delas com sua própria realidade.

Dentro dessa perspectiva, a formação de territórios e fronteiras é uma construção de poder e memória que deve ser analisada de maneira crítica. Seguindo a linha de pensamento de Jörn Rüsen e Bodo von Borries, a competência histórica não se limita à memorização de fatos, mas à capacidade de os alunos refletirem sobre como esses fatos se relacionam com suas vidas e com as dinâmicas de poder que moldam a sociedade. A história, de acordo com Rüsen, deve ser ensinada de forma a conectar o passado ao presente, permitindo que os alunos compreendam a continuidade e a transformação das fronteiras e territórios ao longo do tempo.

Partindo desse pressuposto, a melhor forma de ensinar sobre as delimitações fronteiriças de territórios seria a partir da realidade concreta dos alunos, conectando o aprendizado histórico com suas experiências cotidianas. Ensinar história de maneira que os alunos se vejam refletidos e engajados com os processos históricos ajuda a desenvolver uma consciência histórica crítica, na qual o aluno não só conhece os fatos, mas também os questiona e os relaciona com o contexto atual. Nesse sentido, a história factual como está representada neste documento tende a capacitar os alunos a seguirem modelos pré-estabelecidos, a entenderem o que estão falando ou lendo, mas sem uma compreensão profunda dos processos históricos em jogo.

A história factual, como observada, tende a reforçar um entendimento linear e sem questionamento sobre os eventos históricos. No entanto, para que a

aprendizagem histórica seja mais significativa e crítica, é essencial ir além da simples transmissão de fatos. É necessário engajar os alunos na reflexão sobre as dinâmicas de poder, memória e identidade que envolvem a formação de territórios e fronteiras. Com isso, se busca não apenas informar os alunos sobre as delimitações históricas, mas ajudá-los a compreender o impacto dessas fronteiras nas relações sociais e políticas e em suas próprias vivências.

Nesse contexto, o ensino das fronteiras e territórios não deve se restringir ao que está consolidado na história oficial, mas deve ser abordado com um olhar crítico e reflexivo, que permita aos alunos questionar as formas como as fronteiras são estabelecidas e como elas impactam as diferentes comunidades e indivíduos. Por meio dessa abordagem, os alunos são desafiados a desenvolver uma verdadeira competência histórica, na qual a história se torna uma ferramenta de análise crítica das relações de poder e das estruturas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o documento da BNCC proponha algumas habilidades importantes para o desenvolvimento de uma formação histórica, é possível observar que as competências apresentadas não são suficientes para garantir uma aprendizagem histórica verdadeiramente significativa e crítica. Embora haja um esforço em promover a análise de fontes e a comparação de narrativas, essas habilidades, por si só, não são capazes de proporcionar uma compreensão profunda dos processos históricos e das suas implicações para a vida dos alunos.

A formação proposta pela BNCC, ao enfatizar aspectos como a assimilação e análise de informações, pode se aproximar de um modelo mecanicista de ensino, no qual os alunos são treinados a seguir modelos pré-estabelecidos sem uma reflexão genuína sobre o impacto real da história em suas vidas. Como discutido ao longo deste texto, para que os alunos desenvolvam uma consciência histórica crítica, é necessário que o ensino de história não se restrinja a transmitir fatos históricos de forma linear, mas que se conecte à realidade concreta e à experiência vivida dos alunos. A história deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que não só informa, mas também capacita o aluno a questionar, refletir e agir no mundo contemporâneo.

Além disso, a BNCC, em sua estrutura atual, não leva em consideração de

maneira plena o desenvolvimento da consciência histórica, essencial para que os alunos consigam analisar os eventos históricos com profundidade e perceber as relações de poder, as dinâmicas de exclusão e as lutas sociais presentes na construção de territórios e fronteiras. Para alcançar uma verdadeira competência histórica, é necessário que as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas incluam explicitamente o desenvolvimento dessa competência, garantindo que os alunos possam realizar uma análise histórica crítica e contextualizada, independentemente de sua localização ou condição social no Brasil.

Em resumo, o modelo proposto pela BNCC, apesar de seus méritos, ainda carece de uma abordagem mais profunda e crítica, que envolva não apenas a análise factual, mas a reflexão crítica sobre os processos históricos e seus impactos nas vidas dos sujeitos. Para que os alunos se tornem cidadãos plenamente conscientes e críticos, é fundamental que a educação histórica seja mais do que uma preparação para o mercado de trabalho, como criticado por Duarte (2001), e que se atente para a formação de indivíduos capazes de transformar a sociedade por meio da compreensão do passado e da atuação no presente.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 28 mar. 2023. Disponível em: BNCC\_28mar.indb. Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. 2014. Disponível em: Plano Nacional de Educação.indb. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Vista do A BNCC, A INTENCIONALIDADE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DUARTE, Newton. Vigotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. 5. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. (Coleção educação contemporânea).

PERRENOUD, Philippe. Teoria das competências. 2016. Disponível em: 03062016\_teorias\_das\_competencias\_\_philippe\_perrenoud\_.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história / Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 23-43, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Qh3DjcgJK63cwDf7gnnvtTN/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 fev. 2025.