



## **O componente curricular História na BNCC: conceitos de experiência e de memória nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

**Palavras-Chave:** ensino de História; experiência; memória; BNCC.

**Marcella Marques Corrêa**

**Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior (orientador)**

---

### **Introdução**

As maneiras como os sujeitos se relacionam com o tempo, o espaço e suas memórias foram mudando ao longo dos anos, sobretudo a partir do século XIX, em decorrência dos impactos culturais e do modo de viver valorizado pela modernidade capitalista. Para Pinto Jr (2003), as transformações urbanas associadas ao desenvolvimento do sistema capitalista, trouxeram um ritmo de vida mais intenso, além de ideais relacionados à produção de riqueza cumulativa, progresso tecnológico e hierarquização de saberes e poderes.

Assim, na forma naturalizada com que o avanço da sociedade moderna costuma ser apresentado aos alunos, estabelecem-se “verdades” construídas por determinados grupos dominantes, sem espaço para a valorização da experiência do outro, tampouco para a pluralidade de visões e suas diferentes produções de conhecimento. Por conseguinte, as versões hegemônicas silenciam diversos grupos sociais e legitimam apenas concepções alinhadas ao progresso científico e tecnológico, contribuindo para a hierarquização dos saberes e das relações de poder. Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os conceitos de experiência e memória são apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase no componente curricular História destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **Metodologia**

Para a realização da pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, foram feitas leituras voltadas aos conceitos de experiência e de memória, do documento (Brasil, 2018) e seu processo histórico de elaboração, com ênfase no componente curricular História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ideias de Benjamin (2012), Miranda, Pinto Jr. e Silva (2023) e Pinto Jr. (2003) forneceram uma base teórica sobre como concepções culturais articuladas ao capitalismo influenciaram a construção dos currículos escolares e as formas do ensino de História.

Para compreender o processo histórico de elaboração da BNCC, foram utilizadas as contribuições teórico-metodológicas de Almeida (2021), Caimi (2016), Kuhn, Callai e Toso (2019), Pinto Jr., Silva e Cunha (2022) e Santos (2021), as quais evidenciaram as múltiplas

versões, disputas e reformulações do documento, permitindo identificar temas priorizados ou excluídos ao longo do tempo. Para a discussão do conceito de “experiência”, destacam-se os textos de Benjamin (2012), Larrosa Bondía (2002) e Thompson (1981); sobre “memória”, foram utilizados os trabalhos de Ferreira (2015) e Galzerani (2021). Essa fundamentação foi essencial para delimitar esses conceitos e estabelecer critérios de análise que permitissem identificá-los na BNCC, mesmo que de forma implícita, especialmente no modo como são tratadas as narrativas históricas, o protagonismo estudantil e as práticas pedagógicas sugeridas.

### **Resultados e discussão**

Galzerani (2008) aponta a construção do conceito de história como disciplina datada no final do século XIX, quando ela deixa de ser somente articulada à arte e à filosofia para adquirir conotações mais técnicas. Além disso, a História escolar é, historicamente, marcada por uma narrativa hegemônica centrada na figura do homem branco, heterossexual e europeu, perpassando a ideia de história definida, neutra, linear e progressiva, remetendo a formas específicas de pensar, conhecer e ler o mundo. Essa tradição disciplinar, ao ser mantida de forma acrítica, contribui diretamente para a reprodução de uma sociedade patriarcal, sexista e racista.

Analisando a BNCC (Brasil, 2018), compreendemos seu posicionamento como documento curricular que busca homogeneizar um conjunto de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de estudantes em distintas etapas da Educação Básica (Silva; Pinto Jr; Cunha, 2022). Sua primeira versão, de 2015, elaborada por especialistas da área, valorizava a diversidade étnico-racial e rompia com a tradição eurocentrada, alinhando-se às Leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, essa proposta inicial foi substituída por versões, com novos autores, conservadoras que retomaram abordagens tradicionais e limitaram seu potencial transformador.

A disputa em torno da BNCC vai além das versões publicadas, refletindo um embate histórico entre diferentes projetos de educação e sociedade. Afinal, estava em disputa o papel do Estado na definição de conteúdos, da autonomia docente, dos saberes legitimados e das memórias que deveriam ser valorizadas no currículo. Em essência, estava em jogo o confronto entre uma concepção crítica e plural da História escolar e uma visão tradicional e excludente.

Almeida (2021) aponta a BNCC como um documento que vai de encontro com uma “política de memória”, na qual opta por apagar, silenciar e desvalorizar as experiências dos sujeitos, suas narrativas e saberes. Acerca do componente curricular História, Almeida (2021, p. 29) afirma que “é no currículo que se definem quais passados serão salvos do esquecimento, quais passados serão socialmente validados”. Santos (2021) também faz fortes críticas à fragilidade teórica do documento, que carece de referências bibliográficas e não explicita quais fundamentos orientam os objetivos e habilidades propostas. Contudo, essa indefinição não é aleatória, pois dialoga com as noções de competências alinhadas a organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco, marcadas por enfoques genéricos e funcionais.

Inicialmente, a pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, focando na frequência que os termos “experiência” e “memória” apareciam no componente de História da BNCC. No entanto, percebeu-se que essa contagem não apresentava a complexidade da presença desses

conceitos. Uma leitura mais atenta revelou que, mesmo quando não mencionados diretamente, “experiência” e “memória” estavam presentes de forma implícita nas diretrizes e orientações pedagógicas para o ensino de História, por meio de expressões como vivências, trajetórias e identidade cultural, seja ao enfatizar a construção do conhecimento histórico a partir da vivência dos alunos, seja ao destacar a importância das narrativas coletivas e da valorização do passado.

Isso evidenciou a limitação de uma análise puramente quantitativa e reforçou a importância de uma abordagem qualitativa e contextualizada para compreender a presença desses conceitos nos documentos curriculares. Afinal, muitas vezes, conceitos fundamentais ao ensino de História aparecerão em outras expressões, como por exemplo: vivências, trajetórias, reconstrução do passado e identidade cultural, exigindo uma análise qualitativa que vá além da simples contagem de palavras.

O componente História exhibe diretrizes que, em seu discurso introdutório, reconhecem a importância da memória, da experiência e do pertencimento cultural como dimensões constitutivas da aprendizagem histórica, “é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos” (Brasil, 2018, p. 355). No entanto, ao se observar com mais atenção a distribuição das habilidades ao longo dos anos escolares, percebe-se um declínio progressivo na valorização desses conceitos, sobretudo a partir do 4º ano.

A pesquisa evidenciou, ainda que não mencione explicitamente, que o ensino segue uma lógica semelhante aos círculos concêntricos. Essa organização parte da identidade individual da criança (1º ano), passando pela família (2º ano), pela comunidade e grupos sociais próximos (3º ano), até alcançar o campo da história nacional, das instituições e dos grandes eventos políticos. Como observam Kuhn, Callai e Toso (2019), essa estrutura curricular está profundamente enraizada na tradição pedagógica brasileira, partindo da vivência concreta e próxima dos estudantes para, gradativamente, introduzir conteúdos mais distantes e abstratos.

O documento inicia valorizando a experiência e a memória como instrumentos de aprendizagem. Isso porque, no 1º e 2º ano, os conceitos são centrais e as crianças são vistas como sujeitos históricos que têm suas experiências e memórias valorizadas, com foco em narrativas pessoais, familiares e comunitárias. O 3º ano é marcado por uma transição, na qual a memória ainda tem lugar, mas a experiência como vivência vai perdendo centralidade e logo começa a introduzir um olhar mais distanciado e com foco nos instrumentos de investigação da História. Do 4º ano em diante, a organização curricular passa a seguir um modelo tradicional de História, centrado na linearidade, nos grandes marcos políticos e na formação do Estado nacional, distanciando-se das experiências e memórias que habitam o cotidiano escolar.

Isso revela uma lógica hierarquizante do ensino de História, pois trata experiência e memória apenas como etapas iniciais rumo a uma história política tradicional, transmitindo uma ideia de progresso linear e esvaziando a dimensão subjetiva e crítica da experiência. Como destaca Larrosa (2002), a experiência nos constitui e não deve ser ultrapassada. Ao reduzir memórias e vivências a meios para narrativas hegemônicas, o currículo desvaloriza saberes plurais e exclui perspectivas inclusivas.

Para Benjamin (2012), a experiência não é simplesmente vivência imediata, mas aquilo que é partilhado, narrado e transmitido com densidade e significado. Larrosa Bondía (2002) complementa essa visão ao afirmar que a experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma – algo que vai além do conteúdo, pois diz respeito à constituição do sujeito. Já Thompson (1981) a entende como o ponto de encontro entre a vivência concreta dos sujeitos e os processos históricos mais amplos, ressaltando sua centralidade para a compreensão da cultura e lutas sociais. Nesse sentido, o modelo concêntrico esvazia a potência formativa da experiência, ao domesticá-la dentro de um esquema pedagógico fechado e cronológico.

No mesmo sentido, os conceitos de memória discutidos por Ferreira (2015) e Galzerani (2021) reforçam a importância de reconhecer os saberes, memórias e experiências que cada criança traz consigo. A memória, longe de ser um dado fixo, é dinâmica, social e seletiva, carrega disputas e silenciamentos, sua valorização no ambiente escolar contribui para a construção de uma História mais plural e democrática. Benjamin (2012), por sua vez, destaca que a memória não deve ser tratada como uma etapa inferior ou transitória, mas como um lugar de ruptura, lampejo e resistência, de modo que seja capaz de romper a linearidade da história oficial.

Diante disso, o estudo considera que valorizar a memória e a experiência no ensino de História exige mais do que citá-las no início do ciclo escolar, mas que é preciso garantir que elas acompanhem todo o percurso formativo da criança, abrindo espaço para que outros tempos, vozes e sujeitos se incluam como produtores de história. Além disso, é preciso que suas narrativas sejam não apenas mencionadas, mas efetivamente incorporadas e valorizadas como formas legítimas de produção cultural e de conhecimento histórico.

Embora a BNCC apresente diretrizes oficiais, sua concretização depende diretamente da atuação dos professores. Caimi (2016) argumenta que o “currículo em ação” vai muito além de simplesmente desenvolver o que está previsto no documento, isso porque o currículo se realiza no cotidiano escolar, onde diferentes sujeitos dão vida ao ensino. Para ela, são os docentes que, ao interpretar criticamente o documento, podem promover fugas, explorar brechas e resistir a modelos tradicionais, promovendo um ensino de História mais inclusivo, sensível à diversidade e centrado nas vivências dos alunos, especialmente nos anos iniciais.

### **Considerações finais**

A análise do componente curricular de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental da BNCC revela que os conceitos de experiência e memória, embora mencionados de forma pontual e introdutória, não são tratados como eixos norteadores do documento ou fundamentos estruturantes da aprendizagem histórica, mas como estratégias pedagógicas transitórias. Isso quer dizer que a memória e a experiência são tratadas como degraus a serem superados, e não como formas permanentes de se relacionar com o tempo, com os outros e com o mundo. Devido a isso, ao longo do percurso curricular, as múltiplas experiências vão sendo substituídas por uma história nacional abstrata, heroica e unilateral.

Por isso, ao invés de pensarmos o ensino de História como um trajeto que começa no “eu” e termina no “outro internacional”, seria mais potente pensar em uma rede de experiências nas

quais são valorizadas as memórias individuais dos estudantes. Dessa maneira, para o ensino de História ser realmente significativo e formativo, é necessário que a memória e a experiência deixem de ocupar o lugar do “começo” e passem a atravessar todo o percurso escolar, como forma legítima de produzir conhecimento histórico.

## **Bibliografia**

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. **A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história.** 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan/jun 2016.

FERREIRA, Márcia Regina Rodrigues. **História, memória e educação das sensibilidades: o processo de patrimonialização da Casa Lambert de Santa Teresa-ES.** 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e seu tempo.** São Paulo: Editora UNESP; ANPUH, 2008. p. 223-235.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades.** Organização de Adriana Carvalho Koyama, José Claudio Galzerani e Guilherme do Val Toledo Prado. Campinas: FE/UNICAMP, 2021.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia. Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 421-442, abr./jun. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002.

MIRANDA, Sonia Regina; PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie? **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, [s.l.], n. 13, p. 52-67, 2023.

PINTO JR, Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”:** embates culturais em Sorocaba (1903-1914). 2003. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas.** Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, e77129, 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.