

Apontamentos sobre o ensino de História em tempos de BNCC e reforma do Ensino Médio

Notes on the teaching of History in times of BNCC and High School Reform

Ana Carolina da Silva Pereira

Graduada em História

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

anacarolinasp@hotmail.com

Éder da Silva Silveira

Doutor em História

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

eders@unisc.br

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Doutor em História

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Recebido: 15/08/2023

Aprovado: 24/03/2025

Resumo: O artigo resulta de pesquisa qualitativa bibliográfica e documental que buscou compreender o lugar da História no currículo escolar considerando a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, homologadas em 2017 e 2019, respectivamente, bem como as mudanças ocorridas no currículo do Ensino Médio através da Lei 13.415/2017. Os principais resultados sinalizam que a BNCC e a reforma do Ensino Médio diminuem o papel e as finalidades da História no currículo escolar, que passa a ser marcado pela racionalidade neoliberal, valorizando processos formativos mais pragmáticos e alinhados aos interesses da cultura do capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino de história; Reforma do ensino médio; Base nacional comum curricular.

Abstract: The article is the result of a qualitative bibliographical and documentary research that sought to understand the place of History in the school curriculum, considering the National Common Curricular Base of Elementary and High School Education, approved in 2017 and 2019, respectively, as well as the changes that occurred in the Education curriculum through Law 13.415/2017. The main results indicate that the BNCC and the High School reform diminish the role and purposes of History

in the school curriculum, which is now marked by neoliberal rationality which values more pragmatic training processes aligned with the interests of the culture of contemporary capitalism.

Keywords: History teaching; High school reform; National common curricular base.

Introdução

O currículo passou a ser uma preocupação dos seres humanos a partir do momento em que a educação escolar apresentou-se para algumas pessoas, de algumas sociedades, como a melhor forma de transmitir aos seus membros os conhecimentos que lhes permitiriam desempenhar da melhor maneira os papéis sociais que lhes seriam atribuídos. (GIOVEDI, 2012, p.55).

Vivemos nos últimos anos um momento que pode ser denominado como restauração conservadora (APPLE, 2002), caracterizado pela emergência de políticas curriculares que suscitam debates e disputas em relação ao conhecimento escolar. Por trás das justificativas de reformas educacionais implementadas, e que induzem a currículos nacionais, é possível perceber uma grande ofensiva ideológica que afirma ser necessário seguir parâmetros economicistas e gerenciais no campo da educação. No Brasil, destacamos um conjunto de reformas a partir do *impeachment* da ex-presidente da República, Dilma Rousseff, no ano de 2016. Tais reformas refletem os interesses empresariais e a visão de um currículo e formação pautados para a competitividade (LAVAL, 2019) e para a fabricação de sujeitos empreendedores (DARDOT; LAVAL, 2016). Neste contexto, salientamos a reforma atual do Ensino Médio e sua clara ofensiva em relação à presença e ao papel das Ciências Humanas e, consequentemente, ao lugar da História no currículo escolar.

Com a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/17, os rumos para uma reforma educacional do Ensino Médio passaram a ser delineados. Tema central dos últimos anos, sendo discutida enquanto Projeto de Lei desde 2013 e atravessando o conturbado processo de *impeachment* e a posse de Michel Temer, a principal alteração desta Lei para a última etapa da educação básica está relacionada a um conjunto de mudanças na LDBEN (Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sendo a principal delas a divisão do Ensino Médio brasileiro em duas partes: uma determinada pela Base Nacional Comum Curricular⁶⁷, cuja carga horária ficou fixada em até 1.800 horas, destinadas à formação básica comum; outra para a parte diversificada, composta por cinco itinerários formativos, sendo 4 distribuídos por área do conhecimento e um de

⁶⁷ “A BNCC foi formalizada com a homologação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no âmbito da política educacional brasileira (BRASIL, 2017). Essa Resolução foi complementada, em 17 de dezembro de 2018, pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2018), que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)” (GIARETA, 2021, p.2).

formação técnica e profissional, ampliando a carga horária total do ensino médio de 2.400 horas para 3.000 horas (SILVEIRA, 2022).

Conforme Giareta (2021), a BNCC representa uma política educacional ancorada no ordenamento jurídico-estatal brasileiro induzida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, prevista em metas e estratégias deste documento nacional. Ela “apresenta-se como reforma curricular integrada à política nacional de Educação Básica, capaz de promover profunda transformação na educação brasileira” (GIARETA, 2021, p.2). O novo texto da LDBEN passou a comunicar que a oferta de itinerários formativos ficará sob a responsabilidade dos sistemas e instituições de ensino, que poderão oferecer tais itinerários para a realização da escolha por meio de diferentes arranjos curriculares, “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, s.p.). Com este amparo legal que flexibiliza a oferta dos itinerários, ao contrário do que é divulgado pela mídia e pelo governo federal, eles não têm sido, necessariamente, uma escolha dos estudantes, especialmente no que diz respeito aos alunos(as) das escolas públicas. Além disso, o texto da Base Nacional Comum Curricular (2018) prevê a necessidade de a escola atender às demandas do mercado de trabalho.

A modernização do currículo do Ensino Médio para os reformadores busca alterar um currículo considerado “sobrecarregado de disciplinas ‘inúteis’ ou ‘desinteressantes’” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.361), ou seja, que “não dialoga com os jovens e o setor produtivo” (GONÇALVES, 2017, p.135), deixando explícito o caráter empresarial adotado pela reforma educacional, bem como sua relação com a noção de capital humano. A partir da nova organização curricular proposta, a oferta de itinerários formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas⁶⁸ não será obrigatória, o que afeta as condições de possibilidade de oferta do ensino de História dentro desta grande área. Conforme a BNCC e demais dispositivos normativos do Novo Ensino Médio, por exemplo, apenas Português e Matemática foram consideradas disciplinas obrigatórias em todos os anos desta etapa.

Considerando esta breve contextualização, o objetivo geral da pesquisa que resultou no presente texto buscou compreender o lugar da História no currículo escolar considerando a BNCC e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). O problema se fundamenta a partir da percepção de que, após a alteração da Medida Provisória nº 745/16 para a Lei nº 13.415/17, houve um esvaziamento

⁶⁸ Vale observar que, pela primeira vez, a área de Ciências Humanas, em sua nova denominação, carrega o termo “aplicadas”, indicando a racionalidade segundo a qual apenas os conhecimentos que podem ter aplicação serão considerados válidos. O pragmatismo de tal concepção apresenta limites à ideia de uma formação humana integral.

do conhecimento histórico nos currículos escolares a partir da definição de competências gerais para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, retirando-se a identidade das disciplinas, especialmente a de História.

No que concerne à metodologia, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, dividida em duas etapas principais. A primeira consistiu em pesquisa bibliográfica iniciada com um mapeamento realizado em duas bases de acesso livre no Brasil, sendo elas o Portal de Periódicos da CAPES e o seu Catálogo de Teses e Dissertações. Também foi utilizado o artigo de Paulo Fioravante Giareta intitulado “A produção do conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: um levantamento de teses, dissertações e artigos”, publicado no ano de 2021. Esta abordagem serviu para compreender e analisar como o tema do ensino de História, na reforma do Ensino Médio e na BNCC, tem sido abordado em trabalhos recentes. O levantamento foi feito a partir de marcadores de busca específicos vinculados à pesquisa, sendo utilizado um total de 9 filtros no Portal de Periódicos da CAPES e 4 no Catálogo de Teses e Dissertações, tendo em vista que os outros 5 utilizados na primeira base não apresentaram resultados na segunda. Estes marcadores foram registrados em uma planilha do Excel para a melhor observação dos dados, sendo eles:

- 1) Portal de Periódicos CAPES: a) “ensino de história” *AND* “reforma do ensino médio”; b) “ensino de história” *AND* “contrarreforma”; c) “ensino de história” *AND* “contrarreforma”; d) “ensino de história” *AND* “novo ensino médio”; e) “ensino de história” *AND* “ensino de história” *AND* “N.E.M”; f) “ensino de história” *AND* “NEM”; g) “ensino de história” *AND* “base nacional comum curricular” e i) “ensino de história” *AND* “lei 13.415”.
- 2) Catálogo de Teses e Dissertações: a) “ensino de história” *AND* “reforma do ensino médio”; b) “ensino de história” *AND* “novo ensino médio”; c) “ensino de história” *AND* “base nacional comum curricular” e d) “ensino de história” *AND* “lei 13.415”.

O recorte temporal utilizado para a seleção das produções foi o período de 2016 a 2021. O marco de 2016 esteve relacionado à publicação da Medida Provisória nº 746 em setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017. Já 2021 foi o ano em que finalizamos a pesquisa bibliográfica em virtude do planejamento de um novo projeto de pesquisa relacionado aos processos de implementação do Novo Ensino Médio. Para a melhor análise e seleção de artigos, teses e dissertações, foi construída uma planilha do Excel dividida em 9 categorias, sendo elas: 1) Portal; 2) Marcadores de Busca; 3) Data de Busca; 4) Nome do Artigo/EBook/Dissertação/Etc.; 5) Autores(as);

6) Data de Publicação (Mês e Ano); 7) Palavras-Chave; 8) Resumo e 9) Referência. De um total de 97 referências encontradas, 67 foram artigos e 30 foram dissertações e/ou teses na área da educação. Entre os trabalhos selecionados, ganharam destaque em nossa análise: as dissertações e/ou teses de Oliveira (2018); Felício (2019); Machado (2019); Sczip (2020); e Almeida (2021); e os artigos de Menezes Neto (2017); Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018); Alves, (2019); e Ralejo, Mello e Amorim (2021).

Após o registro das principais pesquisas ocorreu a separação dos trabalhos para, então, iniciar-se a leitura dos resumos das produções para que fossem descartadas aqueles que não estivessem vinculadas aos objetivos da pesquisa. Para uma melhor análise destes artigos, teses e dissertações foram excluídos, posteriormente, todos os trabalhos que não estivessem relacionados diretamente com a pesquisa, tendo em vista que a grande maioria dos artigos listados na planilha tratavam de conteúdos não relacionados ao ensino de História na reforma do Ensino Médio e/ou na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio. Os artigos e dissertações que apareceram no trabalho de Giareta (2019) e que se repetiram na pesquisa bibliográfica não foram contabilizados. A partir da análise dos resumos, percebeu-se um número pouco expressivo de artigos relacionados ao ensino de História na reforma do Ensino Médio (cerca de 8,2%) e uma quantidade maior de pesquisas voltadas para o ensino de História no ensino fundamental (cerca de 28,9%). Com a escolha das produções que fariam parte da pesquisa, iniciamos um processo de leitura e fichamento dos trabalhos selecionados. A segunda etapa consistiu na leitura de três documentos oficiais: Lei nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio.

O artigo está dividido em duas seções: na primeira discutimos sobre o lugar que o componente curricular História ocupa nos documentos analisados, apresentando uma breve contextualização do processo de elaboração da BNCC e do Novo Ensino Médio, refletindo sobre a importância do ensino de História para a formação humana e integral dos(as) estudantes. Por fim, a segunda seção analisa o que passou a ser exigido para o ensino de História, a partir da BNCC do Ensino Fundamental e Ensino Médio, identificando o que dizem as pesquisas e produções disponíveis sobre o tema, coletadas no processo de levantamento bibliográfico. Nesta seção também apontaremos algumas diferenças entre as três versões disponibilizadas da BNCC História e o que, enfim, foi homologado e está em vigor.

Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: novas tensões para o ensino de História

O currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2002, p.59), ou seja, não é apenas um conjunto de conhecimentos neutros, mas faz parte da seleção de um indivíduo e/ou grupo que possui visões em comum e se julga capaz de indicar o que é, ou não, conhecimento legítimo. A questão sobre o tipo de conhecimento que mais vale não é algo simples, “não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 2002, p.39). Desta maneira, quando se fala em um currículo nacional – como é o caso do brasileiro –, vemos que por trás das justificativas educacionais e um sistema de avaliação nacional há uma forte investida ideológica (APPLE, 2002).

Já se foi o tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social que reunia muitas “minorias”, mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas, funcionários de governo e outros, que agiam em conjunto para propor políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) para as escolas [...]. Uma nova aliança foi constituída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria da vida das mulheres, de pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideias” (APPLE, 2002, p.67-68).

Mesmo que os discursos da reforma do Ensino Médio defendam um currículo nacional como uma maneira de criar certa coesão social, ele irá apenas acentuar as diferenças entre o nós e os outros (APPLE, 2002). Concorda-se com este autor quando ele defende que o currículo não deve ser um objetivo, mas deve subjetivar-se constantemente, reconhecendo todos os tipos de posicionamentos sociais e repertórios culturais presentes em uma sala de aula, assim como a relação de poder estabelecida entre eles.

Após o conturbado processo de *impeachment* sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff, e a tomada de poder por Michel Temer no ano de 2016, ocorreu a publicação da Medida Provisória nº 746/16 que definiu a reforma do Ensino Médio. Segundo a Exposição de Motivos nº 00084/16, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), as justificativas que sustentaram a reforma vão desde a intenção de corrigir o extenso currículo do Ensino Médio, considerado superficial e fragmentado e que “não dialoga com a juventude, com o setor privado”, destacando que o Brasil “é o único país do

“mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias” (BRASIL, 2016), até o baixo desempenho dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), especialmente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Ainda segundo o documento, o novo modelo oferece “além das opções de aprofundamento nas áreas de conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino” (BRASIL, 2016), estando alinhado às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Segundo Gonçalves (2017, p.134, grifos nossos), a MP nº 746/16 surpreendeu ao apresentar aos brasileiros as mudanças pelas quais o Ensino Médio passaria, demonstrando “a postura anti-democrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato”. A partir da leitura da Exposição de Motivos, ficou clara a intenção de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, procurando atender as orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A principal justificativa do MEC para a Base Nacional é de que, a partir da mesma, seria possível compreender e difundir os conhecimentos essenciais aos estudantes brasileiros, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Entre as mudanças trazidas à estrutura curricular do Ensino Médio, destacamos: a) aumento da carga horária total de 2.400 horas para 3.000 horas (1.000 horas anuais), sendo que a carga horária anual total para o Ensino Médio diurno “deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas” (BRASIL, 2018a, p.10); b) Currículo organizado por áreas do conhecimento e por competências e habilidades, incluindo as “aprendizagens essenciais socioemocionais”, em consonância com a BNCC; c) Currículo separado em duas partes, uma de formação geral básica de, no máximo, 1.800 horas; outra considerada diversificada, composta por até cinco itinerários formativos, sendo quatro referentes às quatro áreas do conhecimento e um relacionado à formação técnica profissional de nível médio; d) Obrigatoriedade apenas de língua portuguesa e matemática, únicos componentes curriculares consideradas disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio. Os demais componentes podem não ser tratados como disciplinas, a exemplo de Filosofia e Sociologia que passaram a ser tratadas na forma de “estudos e práticas”. A partir desta nova organização curricular, a História perdeu seu *status* de disciplina obrigatória. Além disso, compreendemos que ao se definir competências gerais para as Ciências Humanas e Sociais, retira-se a identidade das disciplinas que a compõem (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), demonstrando

que estas competências e habilidades podem ser aplicadas a qualquer uma das matérias que fazem parte do itinerário.

O educador canadense Christian Laville explica que a disciplina de História, no decorrer dos anos, sempre recebeu certa vigilância e intervenção por parte do poder. Segundo o autor, “a História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos mais altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra o quanto importante ela é para o poder” (LAVILLE, 1999, p.130).

As discussões a respeito do conteúdo que deveria constar no currículo da disciplina História já vinham gerando debates na comunidade acadêmica. Em organizações como a Associação Nacional de História (ANPUH-BR), Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) e Associação de Professores de História das Américas (ANHPLAC), a primeira versão do documento da BNCC de História gerou diversas manifestações, podendo citar as críticas a respeito da Comissão composta pelo MEC, ausência de conteúdos fundamentais como História Antiga e Medieval e uma abordagem eurocêntrica no documento. Não cabe nesta pesquisa abranger as especificidades de cada um dos comentários realizados por estas instituições, mas é importante destacar a “intervenção” realizada pelas mesmas em busca de uma melhoria na proposta para o ensino de História.

No que concerne à elaboração do documento, a primeira versão contou com a colaboração de cerca de 13 especialistas da área, divididos nas duas etapas de ensino. Segundo a primeira versão do documento, a História

favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BRASIL, 2015, p.240).

A versão apresentou 4 eixos temáticos nos objetivos de aprendizagem que estariam presentes no Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Entretanto, críticas surgiram por parte do Ministério da Educação que acusou o documento de excluir conteúdos clássicos do currículo. Desta forma, a equipe de profissionais responsáveis pela primeira versão foi dissolvida e substituída por um novo grupo que, criado pelo MEC, apresentou sua versão da Base para História – já no governo Temer –, selecionando “conteúdos mais abrangentes” e “dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior” (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p.3). Em setembro de 2016 o Ministério da Educação

decidiu adiar a aprovação da Base e a dividiu em duas etapas: 2016 para o Ensino Fundamental e 2017 para o Ensino Médio. No mesmo ano, uma terceira versão passou a ser redigida e, ao final de 2017, a última versão da BNCC foi homologada para o Ensino Fundamental, enquanto a do Ensino Médio foi aprovada um ano depois, em 2018, sendo que “toda a produção editorial desse documento ficou a cargo de uma fundação privada” (CRUZ, 2021, p.97), figurando o caráter empresarial da reforma educacional.

É importante discutir o sentido de uma Base Nacional Comum Curricular. Concordamos com Silva (2018, p.45) quando comenta que a “listagem de objetivos sequenciados temporalmente [...] é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva”, reforçando “a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle”. Compreendemos que um currículo nacional é limitador ao se demonstrar prescritivo e atrelado às avaliações do próprio Estado, assim como

uma política curricular oficial como listagens de objetivos ou de competências, como se configuram os textos do Ministério da Educação em torno da definição da BNCC tem ainda, como decorrência, a ampliação das desigualdades educacionais já existentes [...]. A proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. (SILVA, 2018, p.6).

A política do conhecimento oficial que opera atualmente está associada ao mundo dos negócios. Os interesses dos que estão no poder não se concentram mais em uma melhor oportunidade de vida para as minorias, mas sim em promover as condições “necessárias” para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina (APPLE, 2002). Percebe-se esse movimento neoliberal e neoconservador em uma série de políticas e propostas educacionais e sociais como, por exemplo, a reforma da previdência e a reforma trabalhista, da mesma forma que o movimento Escola sem Partido, que se posiciona contra a chamada “doutrinação ideológica de esquerda” nas escolas, e ataca currículos escolares “por suas ‘tendências’ antifamília [...], sua falta de patriotismo e seu suposto descaso em relação ao conhecimento e aos valores da ‘tradição ocidental’ e ao ‘verdadeiro conhecimento’” (APPLE, 2002, p.68). Dessa maneira, percebemos que a reforma do Ensino Médio se sustenta em uma noção de capital humano, no qual “se comprehende ‘um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas’, potencializa a ‘capacidade de trabalho e de produção’” (FRIGOTTO, 2010, p.44).

Com a homologação da Base Nacional, ocorre um intenso período de reelaboração de referenciais curriculares estaduais e municipais, assim como de instituições escolares e de Projetos

Políticos Pedagógicos (PPPs). O novo currículo está sendo implementado progressivamente nas redes de ensino desde 2022, quando a implementação começou com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio em todo território nacional. Além disso, entre 2020 e 2022 existiu a experiência do “Novo Ensino Médio” com escolas-piloto na maioria dos Estados. A partir de 2022, as escolas de Ensino Médio deverão reproduzir a reforma, estruturada por intermédio da Lei nº 13.415/17.

Entendemos que

a História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, consequentemente, sobre o tempo. (CAIMI, 2016, p.87).

A partir da Lei nº 13.415/17, a História, no Ensino Médio, passa a fazer parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas junto à Geografia, Filosofia e Sociologia. Segundo a BNCC, esta área tem por objetivo “a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (BRASIL, 2018, p.561). Como mencionamos anteriormente, por intermédio da reforma do Ensino Médio a disciplina de História perdeu a sua obrigatoriedade nessa etapa de ensino, ou seja, “deixa de existir como disciplina autônoma, uma vez que sua oferta, integrada à área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, passa a ser optativa” (SCZIP, 2020, p.249). Para o governo, a justificativa para uma Base Nacional Comum Curricular está pautada na ideia de possibilitar uma definição melhor do que será estudado pelos(as) alunos(as), assim como permitir uma maneira mais eficaz de formação e avaliação dos docentes e discentes. Acreditam que um currículo comum seria capaz de diminuir as relações de desigualdades regionais, assegurando o Art.205 da Constituição de 1988 que reitera que a educação é um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, s.p.). Entretanto, é importante levar em conta que esta ideia de uma “aprendizagem indistinta para todos traz em seu bojo um aspecto de exclusão, pois obriga que alunos aprendam com base na reprovação e outros processos rígidos de ensino” (ALMEIDA, 2021, p.75). Além disso, a construção de um currículo a partir de competências e habilidades evidencia o tipo de estudante que a Base busca formar.

O ensino escolar transforma-se, de uma formação baseada em conteúdos disciplinares, em produção de competências verificáveis em tarefas e situações cotidianas [...]. Os conteúdos escolares são requisitados apenas na medida em que possibilitam e fornecem as competências para se agir em situações concretas. (ALMEIDA, 2021, p.46).

Reiterar que a Base, que cabe à escola desenvolver, competência relacionada ao saber fazer esvaziando seu conteúdo, nega o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura, e da arte para a maioria da população brasileira. É negar escola como lugar do saber e da democratização do conhecimento. A ênfase na aprendizagem para desenvolver competência tem a ver em pensar a escola como se fosse uma empresa, tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. (MENDES *apud* MOTTA; SILVA; BARBOSA, 2022, p.7).

Ao invés de possibilitar um acesso mais amplo aos conhecimentos, a formação educacional se torna “unicamente ordenadora de práticas e atitudes profissionais em diálogo estreito com o funcionamento dos processos de produção” (ALMEIDA, 2021, p.47). Nesta perspectiva, vale considerar que

o currículo de História é produto de escolhas que estabelece modo de recortar e de dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória e, consequentemente, componha uma identidade de todos/as os/as brasileiros/as. (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p.28).

A partir da terceira e última versão da Base para o Ensino Médio, percebemos a perda das especificidades das disciplinas, demonstrando que um ensino fundamentado em competências e habilidades procura atender a uma estrutura mercadológica e a um modelo econômico capitalista, não havendo mais uma preocupação com a formação humana e integral do(s) indivíduo(s) de forma coerente. Sabemos que o ensino de História é essencial para a construção de uma consciência histórica e, ao se trabalhar com esta disciplina em um ambiente escolar, torna-se possível produzir visões de mundo e ideias que poderão levar nossos(as) alunos(as) a desenvolver atitudes em relação ao mundo no qual estão inseridos. Desta forma “o espaço escolar [...] é, sobretudo, o local onde se forma e reconstrói o pensamento histórico” (ALMEIDA, 2021, p.121). (Re)organizar o currículo de História não é uma tarefa fácil, visto que o campo é atravessado por correntes historiográficas e epistemológicas que tornam a seleção dos conteúdos muito mais complexa. Quando observamos a primeira versão da BNCC/História para o Ensino Fundamental e comparamos com a última, verificamos um retrocesso àquele modelo tradicional de organização utilizado há anos pelas escolas e materiais didáticos. Almeida (2021) chama atenção para o caráter ideológico do dispositivo, afirmando que a compreensão da História e do seu ensino, aderidos pela Base, são de uma corrente positivista defendida por historiadores do século XIX e que viam a História apenas como uma disciplina científica. Assim como tal corrente historiográfica, a BNCC prescreve que se adote uma postura passiva, neutra, do(a) professor(a), ou seja, “que ele apresente apenas os ‘fatos’ neutralmente, acriticamente, sem se posicionar – pois, fazendo-o, posicionando-se, poderá vir a ser acusado de ‘doutrinação’” (MALERBA,

2017, s.p.). Além disso, o documento retoma uma perspectiva tradicional do ensino de História ao adotar aspectos cronológicos pautados pelo “surgimento, auge e declínio”, assim como também reduz o conhecimento da história a um instrumento de raciocínio ou ferramenta. No que concerne às habilidades e competências planejadas no dispositivo, há uma preocupação muito maior em se ater a práticas como identificar, comparar e analisar, do que a uma problematização que contribua nos processos de interpretação dos(as) estudantes, na assimilação da situação histórica e na construção de argumentos. A perspectiva eurocêntrica dos conteúdos de História retorna e marginaliza novamente o “Outro” e “reafirma uma história de interpretação econômica em detrimento do social” (ALMEIDA, 2021, p.88).

A partir desta discussão, percebemos a preocupação em torno de qual História deve ser ensinada aos alunos(as) e qual modelo de ensino deve ser adotado, pois a (re)estruturação do seu currículo sempre será um palco de conflitos – como diria Apple (2002) – nas esferas governamentais e acadêmicas. Os saberes históricos “possibilitam a construção e formação de uma consciência histórica contra-hegemônica ou resignada aos ditames sociais, dependendo dos interesses relacionados a ela (SCHMIDT, 2009, p.204-206).

Com as transformações historiográficas que ocorreram no final de década de 1980, uma nova maneira de pensar o ensino de História possibilitou enxergar a escola não mais como um local de reprodução dos saberes contemplados no ambiente acadêmico, e sim o entendimento de que a aprendizagem histórica não era mais um processo de memorização e que era necessário preocupar-se como aprender a disciplina. Como Mullet e Rodrigues observam, “a História é uma disciplina que se presta ao esquecimento e à atualização, ao silenciamento e à voz e, por fim, ao direito e à justiça [...]. Não se trata, portanto de uma prática aleatória” (2017, p.30). A ciência da História é fundamental para fornecer critérios de investigação e reflexão necessários para a interpretação dos indivíduos da realidade presente para que, desta forma, possam construir, consciente e qualificadamente, perspectivas de orientação temporal (ALMEIDA, 2021). Desta maneira, a BNCC do Ensino Médio vai no caminho oposto a esta concepção pois dissolve a História na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sem levar em consideração as suas particularidades e especificidades. A Base enfatiza que este modelo curricular serve para atender às necessidades dos(as) jovens nos dias de hoje, possibilitando a sua preparação para o mercado de trabalho, além de instrumentalizar o ensino de História apenas a propósitos políticos e ideológicos (ALMEIDA, 2021). A História perde seu lugar como uma disciplina que prepara o indivíduo para uma postura crítica diante da realidade para se tornar uma disciplina com

conhecimentos a serem memorizados e/ou decorados. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio apresenta a aprendizagem histórica como algo operatório, no qual o(a) historiador(a), ao investigar o passado, procura “identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes” (BRASIL, 2017, p.347). No caso do Ensino Fundamental, percebemos que a BNCC/História comprehende o passado apenas como um conteúdo disciplina, o qual deve ser compreendido e explicado por si mesmo, assim como

o currículo de História limita o entendimento do tempo histórico somente a datações e a uma linearidade de fatos sucessivos no tempo, não possibilitando a compreensão da relação entre os espaços de experiências e os horizontes de expectativas. O tipo de conexão e entendimento sobre o tempo na BNCC não possibilita a formação de uma consciência histórica mais qualificada, onde a atribuição de sentido temporal é fundamental. (ALMEIDA, 2021, p.115).

Ao se olhar para a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História, verificamos o esvaziamento dos processos de formação que, consequentemente, impossibilita um desenvolvimento do aprendizado histórico que seja qualificado ao valorizar uma educação voltada para um caráter empresarial e para a formação de indivíduos que saibam empreender e sejam flexíveis, não importando que entendam as decisões políticas que estão influenciando e limitando o seu modo de viver. A Base Nacional Comum Curricular de História para o Ensino Médio acaba por reduzir o ensino de História ao concebê-la apenas como algo operatório e utilitarista. Enfatizando competências e habilidades que não são próprias da disciplina, impede-se a formação histórica que relaciona “os espaços de experiências e os horizontes de expectativas” (ALMEIDA, 2021, p.119) e que possibilite aos alunos(as) uma construção do sentido de suas vidas. Transformar a História em uma disciplina em que os conteúdos devem ser apenas acumulados ou selecionados considerar estes aspectos pode inviabilizar

O ensino de História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio: apontamentos a partir das produções disponíveis sobre o tema

O polêmico cenário em que ocorre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recebeu destaque na grande maioria das produções disponíveis sobre o tema, assim como as diversas críticas que o documento recebeu advindas de associações acadêmicas, professores(as) e especialistas de áreas como da História e da Educação. Na terceira e última versão da Base, os(as) pesquisadores(as) apontam que os objetivos de aprendizagem passaram a estar sujeitos ao desenvolvimento das chamadas

competências, bastante criticadas nas produções devido ao seu caráter pragmático e economicista, adequado para atender aos interesses empresariais em detrimento de uma formação humana e integral.

[...] a organização das áreas de conhecimento no Ensino Médio, passa, a partir da terceira versão, a ser muito mais rígida, perdendo as especificidades de cada conteúdo e indo ao encontro de discursos empresariais sobre o excesso de disciplinas nesta etapa de ensino. Ou seja, há claramente um fator econômico que contribuiu para tais mudanças. (ALMEIDA, 2021, p.80).

No que diz respeito à BNCC História, a mesma também sofreu críticas e foi alvo de discussões ao longo de todo o seu processo de elaboração. A primeira versão do documento, publicada em 23 de setembro – separadamente da BNCC, divulgada em 15 de setembro –, contou com a colaboração de profissionais das áreas da educação básica e do ensino superior. Ela mostrava-se inovadora ao fugir da clássica divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Esta versão preliminar se organizava em recortes espaciais (regionais, nacionais e globais) e cada ano escolar apresentava um enfoque predominante, traduzido em títulos como, por exemplo, “Sujeitos e Grupos Sociais” no 1º ano do Ensino Fundamental e “Mundos europeus e asiáticos” já no 3º ano do Ensino Médio (MENEZES NETO, 2017, 2019). Segundo esta primeira versão, a História favorece o exercício da cidadania, pois “estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia [...]”, assim como permite “a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas especialidades e temporalidades” (BRASIL, 2015, s/p.).

Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da Educação, teceu diversas críticas à proposta apresentada para a área de História e procurou barrar a publicação imediata, assim como “tentou convencer os membros da comissão que havia sido designada a alterá-la antes de torná-la pública” (MENEZES NETO, 2019, p.360). Entretanto, os responsáveis por esta versão recusaram alterar a proposta antes de apresentá-la ao público. Esta versão apresentava lacunas e estava sujeita a alterações e aprimoramentos. Portanto, era de suma importância fomentar o debate e submetê-la à uma análise crítica tanto da academia quanto da comunidade escolar e civil (MENEZES NETO, 2019). O ministro da Educação se pronunciou através de um *post* nas redes sociais sobre o documento e frisou que o texto divulgado não era um documento oficial do Ministério da Educação (MEC), mas sim uma proposta. Para ele, o texto da Base para a História não possuía uma

sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, p. ex., propunham a certa altura estudar as revoluções com participação de

escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! Certamente, porque o espírito dela era bem pouco abolicionista. Solicitei expressamente que ela fosse incluída. Você pode até discordar dos inconfidentes, criticá-los, mas tem que conhecê-los. Não havia, na proposta, uma história do mundo. Quanto muito, no ensino médio, uma visão brasilcêntrica das relações com outros continentes. (RIBEIRO, 2015).

Além de Renato J. Ribeiro, diversos comentários, pareceres, notas e cartas foram publicadas por professores(as), pesquisadores(as) e entidades, relativas a esta versão. Grande parte das críticas foram feitas em relação a exclusão de conteúdos clássicos, como História Antiga e Medieval, justificando que, ao se valorizar a História do Brasil e suas conexões com o continente africano e a América Latina, desprezaram-se as contribuições advindas da antiga Europa, assim como do período medieval. A partir da crítica dos conteúdos selecionados para fazer parte do currículo de História, pode-se notar que

grande parte do meio acadêmico e das organizações sociais se viram entre criticar a existência de uma base curricular ou lutar pela presença de certos conteúdos ou termos específicos na redação do texto. Preocupou-se menos com os pressupostos educacionais do que com “o quê” deveria ser ensinado. (MENDES, 2020, p.110).

Ainda sobre este primeiro documento, Caimi (2022) ressalta que por se tratar de uma versão preliminar, ela deveria ter sido “debatida, acrescida, aprimorada, lapidada, melhorada, burilada, refinada, sofisticada, jamais desqualificada e sumariamente rechaçada (p.21). Os(as) autores(as) do documento tinham por objetivo “promover o debate e a reflexão nas escolas, universidades e demais espaços de sociabilidade, propondo uma versão inicial da BNCC que passaria pela necessária consulta pública e incorporação de contribuições [...]” (SILVA; PINTO JUNIOR; CUNHA, 2022, p.56). Diante de tantas críticas e de repercussões negativas, tanto nas mídias quanto nos espaços institucionais, a comissão de especialistas foi substituída por historiadores(as) *stricto sensu*, que retornaram a tradição historiográfica de abordagem eurocêntrica, com uma lista de conteúdos e habilidades que, segundo Caimi (2022, p.22), parecem ter sido extraídos “do sumário de um manual didático da década de 1960”, ou mesmo como afirma Almeida (2021, p.86), o currículo de História “retrocedeu a um modelo tradicional de organização há muito utilizado nas escolas e nos livros didáticos”.

O mesmo poderia se aplicar à terceira e última versão homologada do documento. Esta, como consta Mendes (2020, p.110) “sinaliza para uma atualização daquilo que Tomaz Tadeu da Silva chamou de ‘teorias tradicionais do currículo’, pois se preocupa mais com o ‘o quê’ deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino-aprendizagem”. As principais

críticas à BNCC História, como observam Silva, Junior e Cunha (2022, p.60), estavam voltadas para um “suposto empobrecimento do currículo escolar com a possível marginalização de conhecimentos científicos, qualificados como fundamentais para a formação de cidadãos”, ou seja, não seguindo o modelo historiográfico tradicional de uma história quadripartite, assim como não reproduzindo suas concepções teórico-metodológicas. A versão preliminar da BNCC História havia deixado de contribuir com a formação e o desenvolvimento intelectual e social dos(as) brasileiros(as). Neste caso, o currículo para o ensino de História passou a ser apenas um reproduutor de uma lista de conteúdos, sem apresentar reflexões ou direcionamentos efetivos para a formação humano-integral dos(as) estudantes (WALTER, 2021).

Sabemos que o componente curricular História contribui para a formação de um sujeito crítico que, por meio do ensino de História ao qual teve acesso, “será capaz de intervir na realidade à sua volta, de forma crítica” (WALTER, 2021, p.49). Entretanto, quando chegamos na etapa do Ensino Médio, encontramos as disciplinas diluídas em grandes áreas do conhecimento, como é o caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e seus conteúdos acabam desaparecendo. Como Germinari e Mello (2018, p.12) colocam, “o que discurso oficial sobre a reforma do Ensino Médio omite é que disciplinas fundamentais do currículo, especialmente a História foi relegada a uma posição secundária [...]”, deixando de ser uma disciplina curricular obrigatória nos dispositivos normativos nacionais da última etapa da educação básica. Tanto na BNCC do Ensino Fundamental, quanto na do Ensino Médio, é possível visualizar a falta de habilidades e competências voltadas para uma problematização, focando muito mais em identificar, analisar, caracterizar e comparar, o que, segundo os historiadores Selva Guimarães, Astrogildo Guimarães e Aléxia Pádua (2018, p.1020) observaram, acaba por prejudicar a compreensão histórica já que “ensinar a construir conceitos e situações-problemas contribui para o processo de interpretação, na construção de argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros [...].” Além disso, Mendes (2020) argumenta que o currículo de História proposto pela BNCC não comunica apenas conteúdos a serem ensinados, mas também valores. Desta forma, podemos observar “que o papel outrora ocupado pelo Estado-nacional parece ter sido ocupado pela lógica empresarial de mercado” (MENDES, 2020, p.120). Para o(a) historiador(a), o discurso das competências e habilidades apropriado pela lógica neoliberal na última versão da Base enxerga nas competências uma maneira de mobilizar e aplicar conhecimentos escolares que resolvam às demandas do mundo do trabalho e da cidadania, em situações práticas, transformando e reduzindo a educação à

uma mera “aquisição de conteúdos para finalidades imediatas”, convertendo a escola em uma prestadora de serviços (MENDES, 2020, p.120).

A partir da versão homologada da BNCC História, podemos observar um predomínio de especialistas vinculados às universidades paulistas, o que não ocorre nas duas primeiras versões que continham uma certa diversidade regional (MENDES, 2020). Desta maneira, como pode uma Base Nacional Comum Curricular ser representativa da imensa diversidade cultural e étnica de nosso país, se a comissão responsável por sua elaboração é tão homogênea? Diferentemente do que havia sido proposto em suas primeiras versões – mesmo diante de controvérsias e sugestões de alterações do texto apresentado – e antes da substituição dos profissionais por especialistas vinculados aos interesses do mercado de trabalho, percebemos um ensino de História que tornava como ponto de partida uma História que estava mais próxima de nós – ou seja, uma História do Brasil, da África e Indígena –, mas que, no fim, foi substituída novamente por uma perspectiva eurocêntrica e de tempo linear. Como já dito antes, a versão final acabou reduzindo o pensamento histórico, e mesmo a atitude historiadora, a processos metodológicos como a análise, comparação, contextualização, identificação e interpretação – deixando de fora métodos como a problematização.

Ao interpretar criticamente a BNCC os professores de história da educação básica podem e devem mostrar que a história não se preocupa apenas com a cronologia daquilo que aconteceu (passado histórico), mas, sobretudo, procura compreender o passado (passado prático) na busca ético-política de significados que impulsionem ações presentes em nome de um futuro mais democrático e menos injusto. (MENDES, 2020, p.125).

O emprego de competências como delimitadora dos currículos traz à tona o mesmo argumento utilizado em décadas anteriores, o de que é necessário alinhar os currículos escolares – e a própria escola – com as transformações que afetam o mundo do trabalho, sendo indispensável a formação de sujeitos empreendedores, flexíveis, inovadores, produtivos e, consequentemente, competitivos. O historiador continua argumentando que o texto da Base para o Ensino Médio justifica o enfoque nas competências pois, no novo cenário mundial, torna-se essencial “que o jovem seja ‘criativo, analítico-critico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável’, o que requer que ele saiba [...] aprender a aprender” (ALMEIDA, 2021, p.97). Ou seja, o currículo nacional vigente demarca uma compreensão de educação alinhada à lógica empresarial e a formação do sujeito neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

O Novo Ensino Médio coloca obstáculos e barreiras que limitam o acesso dos estudantes a uma educação significativa. Para o professor Denis Castilho (2017), esta reforma atende muito mais aos interesses de escolas e redes privadas que terão as condições necessárias para oferecer os itinerários formativos, diferentemente das escolas públicas que enfrentam diversos problemas neste sentido. Além disso, Castilho critica a falsa propaganda do governo que afirma a escolha dos(as) alunos(as) do Ensino Médio por uma área do conhecimento de seu gosto. Dessa maneira, sabemos que os(as) estudantes das escolas públicas não terão este poder de escolha pois, como reitera Castilho (2017), estes terão que decidir de acordo com a área que sua escola poderá oferecer, mostrando-se falsa a premissa da escolha no sistema público e lhe restando como opção mais fácil e viável o ensino técnico.

Enquanto, os estudantes mais pobres são forçados a optarem por carreiras de fácil inserção de mercado a partir da relação de demanda/desemprego haverá propositalmente outro grupo de estudantes que provavelmente terá um ensino que abarque não somente as questões tradicionais, isto é, obrigatórias como Matemática e Português, mas também outras disciplinas de caráter formador e crítico. A ausência ou a seletividade dos campos do conhecimento talvez se tornem a chave principal para uma consequente maior desigualdade social e também de oportunidade. (FELÍCIO, 2019, p.39).

Como sabemos, a História tem um papel fundamental no fornecimento de critérios de investigação e reflexão para que possamos interpretar a realidade presente de modo a construirmos, de maneira consciente e qualificada, perspectivas de orientação temporal (ALMEIDA, 2021). A partir de seus próprios métodos, podemos estabelecer uma educação e aprendizagem significativa aos nossos(as) alunos(as). Entretanto, como Almeida (2021) coloca, com a BNCC para a etapa final da educação básica não vemos isso ocorrer, pois a disciplina de História encontra-se diluída nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em detrimento de suas particularidades.

Na terceira – e última – versão homologada da BNCC História, a finalidade atribuída ao ensino está restringida “a um elemento instrumental, com o qual o aluno deverá localizar acontecimentos no espaço e no tempo, porém [...] não há indícios de como esse aluno/aluna possa operar com esse conhecimento no seu tempo, o presente” (SCZIP, 2020, p.177). Além disso, o texto da BNCC História se limita a uma visão de saber-fazer, ou seja, não aponta para quem está lendo o texto o que fazer com o conhecimento. Quando pensamos no ensino de História, devemos saber que o seu ensino

deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida [...] A formação da consciência histórica, finalidade

principal do ensino de história leva em consideração que, tanto os professores, como os alunos, fazem parte de um coletivo e de um tempo social. (SCHMIDT, 2018, p.14-15).

Entretanto, ao analisarmos os processos de ensino propostos por este novo modelo curricular, vemos que o mesmo não proporciona o desenvolvimento para esta consciência histórica. Além disso, a BNCC enxerga na cronologia uma única maneira de dar sentido à aprendizagem histórica e, desta maneira, acaba reafirmando a centralidade de uma lista de conteúdos tradicionais. Este novo currículo para a História acaba por circunscrever o tempo histórico apenas às datações e à linearidade dos fatos no tempo. Entretanto, “o ensino de História não se trata somente de constatações de acontecimentos do passado, ele é necessário para a problematização do presente” (OLIVEIRA, 2018, p.89). No caso das habilidades expostas pela BNCC para a História, podemos perceber, também, um esvaziamento do processo de formação, o que acaba dificultando o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica mais qualificada. Algumas das habilidades colocadas como objetivos de aprendizagem pelo documento são: associar, discutir, identificar e mapear. No entanto, ao se privilegiar verbos – tanto nas competências específicas quanto nas habilidades de cada unidade temática – percebe-se “operações mentais que pouco contribuem para processos de uma interpretação mais qualificada do passado em sua relação de explicação com os interesses e carências do presente, o ensino de História acaba se tornando [...] mecânico” (ALMEIDA, 2021, p.115). Podemos observar que as operações mentais mais exigidas dos(as) alunos(as) nos anos iniciais do ensino fundamental são: descrever, compilar, comparar, identificar e selecionar; à medida que compreender, conhecer, problematizar e relacionar quase não aparecem ou estão ausentes – uma forte discrepância com a primeira versão da BNCC, na qual estas operações eram muito mais exigidas. No caso dos anos finais do ensino fundamental, não percebemos alterações, as habilidades acabam se repetindo e não contribuem para uma relação de sentido com os conteúdos históricos (ALMEIDA, 2021).

No caso das habilidades prescritas para o ensino médio, o mesmo ocorre para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não há operações de problematização e compreensão, o foco se encontra muito mais em identificar, caracterizar e avaliar. Este enfoque neoliberal fica claro pois se opera com competências que frisam apenas um desenvolvimento de habilidades individuais. Concordamos com Machado (2019, p.137), quando observa que “o estudo de história ancorado na pedagogia de competências terá como resultado a formação [...] de subjetividades pragmáticas, fragmentadas, adaptáveis, flexíveis e presentistas”. Dessa maneira, entendemos que a proposta de um novo modelo curricular, no que concerne o campo da História, prioriza uma instrumentalização do

conhecimento histórico, ou seja, como algo que seja útil e aplicável – de maneira imediata, preferencialmente – à sociedade vigente. Esta perspectiva limita este conhecimento histórico e o torna apenas um acúmulo de informações sem qualquer capacidade reflexiva, o que impede a formação histórica dos(as) alunos(as). A História passa a ser vista apenas como uma transmissão de fatos do passado. Por fim, o que ocorre com o ensino de História e a própria História, a partir deste novo modelo curricular, é um acúmulo de fatos, o que acaba impedindo a construção de conhecimentos pelos quais os sujeitos possam problematizar e transformar a si mesmos e ao mundo no qual se encontram e estão inseridos.

Considerações Finais

O papel da História na formação dos(as) estudantes não se limita aquele defendido pela pedagogia das competências, nem mesmo pela lógica neoliberal da educação, onde o recorte eurocêntrico das temáticas a serem trabalhadas em sala de aula com os(as) estudantes é mantida e o tempo cronológico se torna a melhor maneira de se assemelhar ao tempo histórico. À luz das BNCCs analisadas e com base na bibliografia sobre o tema, pode-se dizer que a História é reduzida a um mero instrumento de mecanização e memorização dos fatos históricos, sem que haja alguma fundamentação do tempo e do espaço. O ensino de História “precisa educar para a cidadania, em seu sentido transformador da realidade, para que possamos garantir o futuro democrático [...]” (WALTER, 2021, p.57) e deve ser compreendido como uma maneira de refletirmos sobre a realidade, mostrando aos alunos(as) que eles fazem parte dessa História, não na forma de memorização de datas e fatos históricos, mas sim como indivíduos dentro de um contexto social maior.

A partir da reforma do Ensino Médio, percebe-se uma subalternização da área das Ciências Humanas, especialmente no caso da História, que deixa de ser tratada como um campo de conhecimento relevante para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, que está consciente de seu papel na sociedade. Na cultura do capitalismo contemporâneo, os conhecimentos das ciências humanas em geral passam a ser substituídos por outros saberes em virtude de uma lógica empresarial e de uma racionalidade neoliberal que passaram a influenciar as políticas educacionais, incidindo diretamente sobre o currículo escolar. A reforma do Ensino Médio acaba impondo obstáculos para os(as) alunos(as) no acesso a uma educação significativa e transformadora.

A pesquisa nos permitiu compreender que a História perde lugar no currículo escolar na medida em que este passa ser concebido pela lógica de habilidades e competências, diminuindo as

condições de possibilidade para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. No caso da BNCC do Ensino Fundamental, a bibliografia analisada denuncia indução à volta de características do ensino tradicional, voltado à memorização de datas e fatos históricos, sem um aprofundamento maior ou mesmo a garantia de acesso a determinados conhecimentos históricos. No caso do Ensino Médio, a História perde especificidades enquanto disciplina na medida em que a BNCC desta etapa organiza o currículo da formação geral básica apenas por competências e habilidades gerais de sua grande área do conhecimento, que passa a chamar-se de “Ciências Humanas e Sociais aplicadas”. Com a diminuição da carga horária destinada à formação geral em até 1.800 horas e a inclusão dos itinerários formativos, o “Novo Ensino Médio” diminui a importância da História no currículo escolar, inviabilizando sua presença em todos os anos de curso.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Denis Andrade. **O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas. 2021. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1164714>>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- ALVES, Vânia Maria Siqueira. História na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: alguns apontamentos. **Escritas**, vol.11, n.1, p.99-115, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uff.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/7127/15893>>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.) **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002, p.59-91.
- APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Curriculum, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p.39-57.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular**. Parecer sobre o documento de História. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas. **Revista do LHISTE**, n.4, v.3, p.86-96, jan./jun.2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Pragmatismo Político**, 21 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inencia.html>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71799?show=full>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória N°746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n.139, p.385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 13 jan. 2023.

FELÍCIO, Silvio Célio. **Reforma do ensino médio e a disciplina História**: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9973>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GERMINARI, Geysa Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para aprendizagem histórica. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v.13, n.33, p.254-269, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336355797_Reforma do Ensino Medio no Brasil o Caso da Disciplina de Historia e as Implicacoes para Aprendizagem Historica>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GERMINARI, Geysa Dongley; MELLO, Paulo Eduardo Dias. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. **Interacções**, n.49, p.7-24, 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16154>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudios Teóricos y**

Epistemológicos en Política Educativa, v.6, p.1-38, 2021. Disponível em:

<<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio.

Retratos da Escola, Brasília, v.11, n.20, jan./jun. 2017, p.131-145. Disponível em:

<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>> Acesso em: 13 jan. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história.

Revista Brasileira de História, São Paulo, v.19, n.38, p.125-138, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MACHADO, Lucília. Capital humano. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/367-1.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2023.

MACHADO, Vinicius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de História: a BNCC e a pedagogia das competências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=13807>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MOTTA, Lucas Gabriel; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, v.21, p.1-19, jan./dez. 2022. Disponível em:
<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745>>
Acesso em: 13 jan. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n.139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Crítica Histórica**, Maceió, Ano VIII, n.15, p.31-61, jul. 2017. Disponível em:
<<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3537>>. Acesso em 13 jan. 2023.

NÓVOA, António. Notas de apresentação. *In*: GOODSON, Ivor Frederick. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997, p.9-16.

OLIVEIRA, Marina Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: da Política Pública Curricular ao Ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Rio Grande. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/handle/1/8938>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: notas sobre a BNCC. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halfeld Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsé (orgs.) **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v.1, p.27-46.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: Horizontes possíveis. **Educar em Revista**, vol.37, p.1-19, set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

RIBEIRO, Renato Janine. A base nacional comum. **São Paulo**, 8 out. 2015. Facebook: renato.janineribeiro. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/pfbid02qwdzRKF8MHraSB8gzLZvjzdmhnbPFZ4SiuMJUNiA1m7d75zJLCFxf8PwKkGGrGrl?locale=pt_BR>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo? Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de História) - Universidade Federal do Paraná. 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69247>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SIMÓES, William. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JUNIOR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.) **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. 1. ed. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, p.32-75.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário em disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva. **O “Novo Ensino Médio”**: experiências e narrativas de recontextualização na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. Relatório de estágio pós-doutoral desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Paraná/Curitiba, UFPR, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/369553716_O_NOVO_ENSINO_MEDIO_experiencias_e_narrativas_de_recontextualizacao_na_rede_publica_do_estado_do_Rio_Grande_do_Sul>. Acesso em: 13 jan. 2023.

WALTER, Luciana Siqueira. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Ensino de História: contribuições para uma formação cidadã**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41667>>. Acesso em: 13 jan. 2023.