



HISTÓRIA NO(DO) CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: DA BNCC AO NOVO ENSINO MÉDIO

João Victor da Fonseca Oliveira

E. E. Juscelino Kubitschek de Oliveira (SEE-MG) e Centro Pedagógico (UFMG)

E-mail: joaovfonsecaoliveira@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o processo de construção do Currículo de Referência de Minas Gerais, historicizando brevemente o modo como foram apropriados os debates da última versão da Base Nacional Comum Curricular, no interior do componente curricular de História. Tem sido nosso objetivo refletir sobre os usos do conhecimento histórico escolar em um contexto marcado também pela reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) que tendeu a refundar o espaço da discussão política em torno do currículo. Pretendemos problematizar o modo como os usos públicos do passado vêm à tona na configuração de políticas públicas e nas disputas pelas concepções de história e educação, especialmente na reflexão sobre o ensino de história nas escolas públicas.

Palavras-chave: BNCC, Novo Ensino Médio, Ensino de História

Introdução: na esteira das reformas

O Novo Ensino Médio foi instituído pela Lei 13.415 de 2017 que acrescentou o artigo 35-A e alterou os artigos 24, 36, 44, 61 e 62 da LDB.¹ No entanto, sabemos que a promulgação de uma lei é mais um ponto de chegada do que um ponto de partida. Precisamos ler a legislação na contramão do que ela pacifica, relevando as disputas, contradições e motivações que a produziram.²

Fundamentalmente, ampliou-se de 800 para 1000 horas/ano o ciclo da formação, garantindo um total de 3000 horas/aulas de formação no ensino médio. Destas, 60% dedicadas às disciplinas de Formação Geral Básica (que se referem aos componentes curriculares já incorporados na tradição escolar, como História, Sociologia, Filosofia, Matemática, Língua Portuguesa etc) e 40% dedicadas às disciplinas dos Itinerários Formativos (em Minas Gerais, acrescentam-se as unidades curriculares de Mundo do trabalho, Projeto de Vida, Aprofundamentos das áreas do conhecimento e Disciplinas eletivas).

¹ BRASIL. Lei 13.415. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

² FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.). Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125

Outra mudança fundamental foi que o ensino passou a ser organizado por áreas do conhecimento, pretendendo enfatizar projetos, oficinas, núcleos de estudo e situações concretas de trabalho. A proposta prometia atender as necessidades do trabalho pedagógico, na medida em que os conceitos de “competências” e “habilidades” ganhariam destaque dentro do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, apesar do que foi anunciado como projeto, alguns estudos que avaliam as políticas reformistas já projetavam um cenário bem menos otimista, como sugere a pesquisadora Maria Luiza Sússekind (2019), ao afirmar que, por trás do discurso de que o novo modelo ofereceria uma formação diversificada aos estudantes, ocorreu, de fato, a redução da formação geral, o mínimo comum, que a escola oferecia a todos os estudantes.³ Para a autora, a BNCC do ensino médio quebra com a organicidade da educação básica, pois propõe uma organização curricular discrepante com a do ensino fundamental e da educação infantil, ferindo a lógica constitutiva das três etapas. Em seu trabalho, Sússekind chama atenção para o conjunto de reformas que são historicamente implementadas sem consulta à comunidade escolar. Por isso, é sintomático que o processo de consulta e debate em torno do Novo Ensino Médio, ainda que prometa, não assegure uma escuta equânime de todos os atores do campo educacional, colocando em risco as conquistas históricas da LDB.

Pelos dados apresentados pela pesquisadora Mônica Ribeiro (UFPR), tem ocorrido, além do disso, um esvaziamento do currículo.⁴ O Brasil ainda não atingiu sequer a qualidade da oferta da estrutura do ensino médio, mantendo 30% da faixa etária sem acesso ao ensino médio. De modo geral ampliamos a obrigatoriedade (emenda 59/2009 que amplia a obrigatoriedade para pessoas de 15 a 17 anos), mas a etapa de ensino ainda não é universalizada. Por outro lado, a pesquisadora considera que as reformas não dão espaço e tempo para avaliação, mantendo uma verdadeira enxurrada de documentos e reformas no ensino médio. Ribeiro (2002) chama atenção ainda para o fato de que levamos quase um século para finalmente

³ Sússekind, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos Da Escola*, 13(25), 91–107.

⁴ RIBEIRO, Mônica. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro>>. ISSN 2179-1287.

consolidar na BNCC que o ensino médio é parte da educação básica: não é educação profissionalizante-técnica apenas, tampouco cursinho preparatório para o ENEM. De modo que tais reformas impulsionam a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico.⁵

Por outro lado, a ideia de reformar sucessivamente a escola e a educação não é inédita. Para Luciano Mendes de Faria Filho,

“A perspectiva da reforma, muito em voga no Brasil e na América Latina, não é nova, nem original. A necessidade de reformar, fazer de novo, recomeçar, presente em vários setores da sociedade, têm forte presença quando se pensa em educação, tida historicamente como tábula da salvação social. Na base das ações e discursos de vários reformadores, está a ideia de que ao se reformar a escola, se reformaria a própria sociedade”. (FARIA FILHO, et all. 2010. p. 7)

Neste cenário, desde ponto de vista, importa compreender como as reformas atingem o currículo do componente curricular de História de maneira particular.

O novo currículo de História

Na área de História, o Currículo de Referência de Minas Gerais⁶ foi redigido pelos professores Ronildo Geraldo da Silva, Geraldo Fernandes Fonte Boa, coordenados por Eduardo Henrique Pereira. Os professores se reuniram ao longo de dezoito meses, com uma frequência quinzenal. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi composta por dois professores de História, um representante nacional dos dirigentes da Municipais da Educação e outro professor da rede estadual de Minas Gerais, além de 01 professora de Geografia, 01 professor de Filosofia e 01 professor de Sociologia.

Ainda que os professores redatores do currículo destaquem terem tido liberdade para modificar, inserir e alterar determinados descritores da BNCC, a mudança de modo geral foi bastante tímida. Isso se deve, em grande medida, pela

⁵ ibidem.

⁶ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais: ensino médio. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgicfindmkaj/https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2024

própria estrutura do documento normativo e seu caráter fortemente prescritivo, confirmando a hipótese inicial de que sua aplicação nas redes de ensino locais poderia impedir maiores ajustes ou diversificação da proposta curricular. No caso de Minas, o grande diferencial se concentrou na inserção curricular de temas ligados aos saberes tradicionais e quilombolas e maior ênfase na discussão sobre patrimônio, graças à experiência pontual de um dos redatores com as comunidades quilombolas ao longo de sua trajetória.

É curioso notar que, sobre o processo de construção do CRMG, ambos se referem ao currículo como uma tentativa de produzir uma "resistência" ao que, segundo eles, "veio de cima", em referência à Base Nacional Comum Curricular. Portanto, as normativas curriculares são mais cheias de fendas, desvãos e vicissitudes do que podemos supor.

O texto introdutório do CRMG tem mérito ao enfatizar determinados aspectos fundamentais, como "a valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado", ou mesmo a se propor "avançar no fortalecimento da democracia, na colaboração entre as redes e nas ofertas de oportunidades aos estudantes" (CRMG, p. 6), mas dá pouco espaço ao longo do dia a dia da sala de aula para que sejam explorados. Formalmente, o currículo não impede a autonomia docente, tampouco o diálogo entre os pares, no entanto, não avança no sentido de propor caminhos mais diretivos sobre como se efetivar a valorização da diversidade, da inclusão, da gestão democrática e participativa.

O estado de Minas Gerais é uma ótima amostra do cenário brasileiro. Em Minas, 86% dos estudantes matriculados nas redes de ensino estão nas escolas públicas. Pela mesma razão que o motiva, o currículo precisa avançar a partir de políticas públicas que considerem decididamente essa diversidade regional, e que garantam efetivamente a permanência das juventudes nesta etapa. O documento é enfático ao afirmar que o currículo se baseia nos "preceitos de uma educação libertadora, que vise à equidade e à qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades" (CRMG, p. 10-11). A redação final, contudo, ficou a cargo do Instituto Reúna, Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais e Instituições de Ensino Superior do território

mineiro que, segundo os redatores, apresentaram dificuldade e certa resistência ao diálogo.

O Currículo ainda pretende assegurar às juventudes "uma formação em consonância com suas trajetórias e histórias, possibilitando-lhes construir seus Projetos de Vida, leitura de mundo de forma crítica para tomar decisões de forma ética e fundamentada" (CRMG, p. 14), elegendo como central o desenvolvimento de competências⁷. Embora a noção de competência enfatize a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados a partir de situações concretas, imprevisíveis ou inéditas, nas quais nossos estudantes precisarão se movimentar, essas definições não parecem estar muito claras no currículo.

A apresentação do documento finaliza propondo que a escolha que acolha as crianças e adolescentes possam possibilitar-lhes

"lidar melhor com seu corpo, sentimentos e emoções; compreender que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos étnicos-raciais distintos cuja ancestralidade é base na construção da nação brasileira; promover o diálogo possibilitando a apresentação de opiniões divergentes; combater estereótipos e discriminação de qualquer natureza e violação de direitos; valorizar sua participação social e a dos outros; construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça e cooperação" (CRMG, p. 19).

Afirmando, logo em seguida, que "O currículo de Minas não pode, de forma alguma, ser proposto a partir da lógica da padronização, ou, a partir de uma organização pautada em estereótipos ou preconceitos sobre os sujeitos, tempos ou espaços da educação." (CRMG, p. 21). Ao estabelecer o que deve ser essencialmente ensinado em cada etapa, o currículo não determina como se deve ensinar ou como acompanhar essas aprendizagens (CRMG, p. 24).

A prática do conhecimento construído por habilidades que mobilizam, então, objetos do conhecimento, foi construída a partir da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, considerando que "após conhecer um determinado

⁷ Diretrizes curriculares para o Ensino Médio: Em seu artigo 5o, inciso VI, ao definir "competências" como "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho".

conceito, o estudante poderá lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar a partir dele" (CRMG, p. 31). Particularmente, na área de Ciências humanas espera-se que:

"Na área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, os estudantes desenvolvem a análise, a comparação, a interpretação e a construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos dessa área. Já no Ensino Médio, para a progressão dessas aprendizagens, a proposta da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** é ampliar os conceitos aprendidos na etapa anterior, desenvolvendo a capacidade de análise e de avaliação das relações sociais, dos processos políticos, dos modelos econômicos e das diferentes culturas." (CRMG, p.33).

Após essa introdução, o documento aponta como objetivos da área: Propiciar aos estudantes a compreensão de si, enquanto sujeitos autônomos e protagonistas da sua formação escolar. (p. 205); formação intelectual, ética e cidadã do sujeito. (p. 205); promover a ampliação de suas visões de mundo. (p. 205); maior interação entre os saberes da área de ciências humanas e sociais na promoção de um efetivo letramento dos estudantes. (p. 205); exercício da cidadania (p. 206); ingresso qualificado no mundo do trabalho. (p. 206); proteção do meio ambiente e incentivo a um modo de vida sustentável. (p. 206); defesa dos direitos humanos. (p. 206); fruição consciente das novas tecnologias da informação e comunicação. (p. 206); desenvolvimento de habilidades socioemocionais. (p. 206); construção de um projeto de vida voltado para a ampliação do campo de possibilidades do sujeito. (p. 206); educar para o reconhecimento e o respeito às diversidades e a promoção da equidade (p. 207).

Em seguida elege como princípios norteadores do componente curricular de História: Metodologia pautada na investigação, na crítica, no raciocínio lógico, que pretenda formar o estudante para ser agente de seu conhecimento, inspirado na Escola Nova. (p. 216); maior interação dos estudantes com a realidade (p. 216); que o estudante se perceba como um sujeito capaz de atuar em uma realidade desafiadora, ambígua, contraditória e que, ao mesmo tempo, seja capaz de perceber que ele próprio é constituído dessas mesmas características. (p. 225); intensificar os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem; problematizar

categorias, objetos e processos; protagonismo do Estudante; aprender a indagar; autonomia do estudante e seu protagonismo enquanto sujeito produtor da sua própria história e como construtor de si.

Quadro 01 - Objetivos

1. A construção do sujeito crítico e autônomo a partir do coletivo, possibilitando que o estudante se torne protagonista de seu próprio processo de aprendizagem;
2. O reconhecimento e compreensão de tempo e espaço, a partir de sua comunidade, do lugar onde vive, tornando o estudante um sujeito capaz de atuar em uma realidade desafiadora, ambígua, contraditória, realidade dos nossos tempos;
3. “A análise de 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 as possíveis relações entre eles” (Competência 01, BNCC); instigando o estudante a “aprender a indagar” a partir de pressupostos científicos.
4. O estabelecimento das relações entre as diferenças das sociedades urbanas e o campo, do Público e do Privado, possibilitando ao estudante resolver as diversificadas demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania;
5. “A análise das relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Competência 04, BNCC), habilitando o estudante em seu protagonismo para que faça escolhas assertivas em sua vida pessoal e no mundo do trabalho;
6. “A participação, pessoal e coletiva, 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” (Competência 06, BNCC), visando a promoção da autonomia do estudante e seu protagonismo enquanto sujeito produtor de sua própria história.
7. A reflexão sobre a diversidade étnica e cultural e suas diversas formas de organização e manifestação, tornando o estudante um cidadão que veja e respeite outros sujeitos portadores de identidades diversificadas e portadores de múltiplas culturas;

8. O desenvolvimento da noção de cidadania, com reconhecimento de direitos e deveres na sua plenitude, permitindo a formação integral e cidadã do estudante;
9. A compreensão dos diversos saberes produzidos a partir das relações estabelecidas nas diversas comunidades, valorizar e criar relações entre os saberes tradicionais e os saberes escolares, oportunizando a mobilização de conhecimentos e valores de respeito à diversidade;
10. O desenvolvimento de estudos com abordagens epistemológicas a partir das matrizes africanas, eurocêntricas e indígenas, permitindo o amplo conhecimento de saberes e culturas dos povos que compõem a origem do cidadão brasileiro.

Fonte: Currículo de Referências de Minas Gerais (2021)

Como vemos, o CRMG pode parecer uma brecha dentro dessa estrutura aparentemente desastrosa na proposição da BNCC e na reforma do novo ensino médio. O documento, em si, não é um material completamente divergente aos interesses da Educação Pública, no entanto pode ser avaliado como um documento, às vezes, impreciso, inacabado e com necessidade de revisões sistemáticas. Vejamos, a seguir, alguns apontamentos.

No currículo, O *Self*, o sujeito e o indivíduo ganham uma centralidade esmagadora. Valoriza um empoderamento pessoal, em detrimento de certa consolidação de habilidades cognitivas. O "social", o "coletivo", o "comunitário" aparecem como espaços de mera interação entre a vida individual de cada pessoa e não propriamente como o tecido primeiro onde se tramam as próprias subjetividades e os destinos compartilhados no interior dos grupos sociais. Com algum perigo, isso facilmente se desloca para a lógica do fracasso pessoal e do mito da meritocracia.

De certo modo, traduz-se também em uma excessiva demanda de orientação para os estudantes, como se o componente fosse responsável por ensinar a indagar, a compreender as próprias escolhas dentro de uma relação entre "presente, passado e futuro". Uma atualização moderna da história mestra da vida, fórmula clássica e secular no ensino de história que dispõe o conhecimento histórico ao gesto de ensinar a agir da melhor forma forma. É o caso também da competência 4 da BNCC.

Esta, portanto, não é uma reforma curricular propriamente dita, mas uma reforma na estrutura e na concepção do ensino médio. Marcada por importantes

vetores ideológicos que disputam os sentidos da escola e da educação para este nível de ensino. Os descritores viraram códigos alfanuméricos a serem escaneados pelos currículos no alvoroço da burocracia extenuante do espaço escolar. Elege-se um código e tenta-se dar conta do "currículo". Define-se o que, quando, mas não se diz como. Como já havia sido notado pela pesquisadora, Carolina Othero as habilidades estão vinculadas a um rol muito extenso de objetos de conhecimento (os chamados conteúdos); enfatiza muito mais o que ensinar do que como ensinar; em alguma medida mantém a estrutura eurocêntrica do ensino de história.⁸

Por serem muito amplas as habilidades são pouco eficazes (por exemplo "Análise das concepções de organização de territórios na África, Ásia e América"). No entanto, permitem uma possibilidade enorme de adaptação e manejo em diferentes aplicações. Por essa razão, parece que é justamente por não explicitar determinados aspectos, objetos e metodologias, que outras práticas dissidentes passam a ser possíveis. Podemos pensar, então, em uma pedagogia da fissura, que atua nas brechas, nas rachaduras e nos desvãos dos currículos, das prescrições e das normativas para produzir sentidos mais significativos na sala de aula.

Considerações Finais

Vimos que a reforma acabou aprofundando as desigualdades sociais e pecou por prometer o que acabou não cumprindo, ao longo desses anos. Diversos especialistas têm apontado para a questão de que pactuar um novo modelo de ensino médio significa ouvir as associações, as conferências municipais, estaduais e nacionais de Educação.

Parece ser urgente, seguir concomitantemente se perguntando e propondo caminhos de como podemos refazer com o currículo em ação, enquanto disputamos o currículo formal (BNCC e Currículo de Referência de Minas Gerais e o currículo prescrito (livros didáticos). O Currículo de Minas, por exemplo, não incentiva, explicita e nem indica trabalhos com temas socialmente relevantes, sensíveis e dissidentes, mas também não impede. E, com algum esforço, conseguiremos

⁸ OTHERO, Carolina de Oliveira Silva. Um olhar para a Base Nacional Comum Curricular a partir de experiências docentes: entre os dispositivos de controle e estratégias de resistência no ensino de história. In: OLIVEIRA, G. S.; NASCIMENTO, M. R.; CUNHA, N. R. (Orgs.). Ensino de História: Debates sobre questões contemporâneas. Recife: EDUPE, 2024.



justificar o trabalho de alguns temas, temas sensíveis por exemplo, mobilizando determinadas habilidades e objetos do conhecimento já mencionados na BNCC e no CRMG.

Sabemos que um bom currículo nem sempre será o currículo ideal, mas a proposta capaz de equalizar recursos, dispor com clareza meios e finalidades e que tenha lastro entre estudantes(as) e professores(as), que precisam ser protagonistas no processo de escuta e produção dos caminhos que constituem o cotidiano escolar.

Se nem tudo depende da escola e da educação, também não é verdade que possamos prescindir dela na superação das desigualdades sociais e na ampliação da qualidade democrática das nossas instituições precisamente porque daí partem as nossas possibilidades mais vigorosas. Até que a reforma - da forma como está - caia, abramos as rachaduras.