

HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: ALGUNS APONTAMENTOS

HISTORY IN THE COMMON NATIONAL BASE OF MIDDLE SCHOOL: SOME POINTS

Vânia Maria Siqueira Alves¹

RESUMO

Na tradição federativa do Brasil, coube aos diferentes sistemas de ensino, ao longo de décadas, elaborar e implementar orientações curriculares oficiais em suas redes de escolas. Com a intenção de orientá-los foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trabalho abordará o componente curricular História na BNCC para o Ensino Médio, buscando analisar a proposição de organização e direcionamentos deste componente curricular para constituir o conhecimento escolar que se ensinará e se aprenderá nas escolas. Para tanto, optou-se pelo uso de metodologia de análise documental e bibliográfica. Nesse nível de ensino, a implementação da BNCC faz parte das mudanças propostas pela Reforma do Novo Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Ensino Médio; ensino de História.

ABSTRACT

In the federative tradition of Brazil, it has been the responsibility of the different education systems, over the decades, to elaborate and implement official curricular guidelines in their school networks. With the intention of guiding them, the National Curricular Common Base (BNCC) was developed. The work will address the curricular component History at the BNCC for High School, seeking to analyze the proposition of organization and direction of this curricular component to constitute the school knowledge that will be taught and will be learned in schools. In order to do so, we opted for the use of documental and bibliographic analysis methodology. At this level of education, the implementation of the BNCC is part of the changes proposed by the Reform of the New High School.

KEYWORDS: BNCC; High School; History teaching.

¹ Doutora em Museologia e Patrimônio pelo Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - PPG-MUS (UNIRIO/MAST). Graduação em História pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1989), mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2001) e. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes.

INTRODUÇÃO

Por que analisar as propostas curriculares oficiais? Na tradição federativa do Brasil, coube aos diferentes sistemas de ensino, ao longo de décadas, elaborar e implementar orientações curriculares oficiais em suas redes de escolas. Embora não sejam obrigatórias, possibilitando certa margem de autonomia às escolas na adoção e interpretação das orientações curriculares, a elaboração e implementação pelas redes estaduais e municipais de educação e instituições escolares ocorre a partir de diretrizes e normas federais. A pluralidade e aparente diversidade de orientações curriculares, na verdade não enriquece as interpretações e implementações, pois, o currículo em curso nas salas de aula está frequentemente atrelado aos conteúdos propostos pelos livros didáticos. Vale destacar que a elaboração dos livros didáticos costuma tomar como referências as orientações que constam de certas propostas curriculares (BARRETTO, 2000).

Caimi (2016) também aponta que, mesmo tendo documentos norteadores, geralmente, é o mercado editorial através dos livros didáticos e os sistemas apostilados que pautam os programas escolares, configurando assim, o denominado “currículo editado” (BENITO, 2006) e não cumprindo efetivamente o currículo prescrito/normativo. Para essa pesquisadora, nos últimos trinta anos, o sistema educacional brasileiro não contou com um projeto curricular nacional, ou seja, um “currículo mínimo”.

Com a intenção de orientar a elaboração de currículos por parte de Estados, municípios e instituições escolares foi elaborado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram homologadas duas versões da BNCC, uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. A primeira foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e a segunda em 14 de dezembro de 2018.

A BNCC é um orientador curricular. “Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

Para entender a elaboração de orientações curriculares oficiais é fundamental considerar o momento em que as propostas são produzidas, pois, a educação está intimamente ligada à política da cultura, como aponta Apple (2002, p. 59).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do

que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Analisando o caso inglês em 2002, Apple chamava atenção para que se levasse a sério as complexas relações entre capital econômico e capital cultural, o papel da escola nas ações de reproduzir e desafiar a enormidade de relações desiguais de poder, bem como para as maneiras como o conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação do aprendizado funcionam em tudo isso. Naquele momento, a Inglaterra vivenciava um momento de gravíssimos conflitos em torno da política oficial que denominou de “restauração conservadora”, na qual via em jogo a própria ideia de educação pública e de um currículo que respondesse às demandas culturais e históricas de amplos e crescentes segmentos. O autor se diz não contrário à instituição de um currículo nacional ou ideia e atividade de avaliação, mas ressalta os cuidados que o momento requer. “[...] por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já tem quase tudo a perder nesta sociedade” (APPLE, 2002, p. 61 – 62).

Vários países têm testemunhado à ascensão da “direita”. A política conservadora, mais ativista, é hoje em larga medida uma política de mudança e seus impactos estão sendo sentidos em todos os setores. Essa nova direita está empenhada em prover as condições educacionais tidas como necessárias ao aumento da competitividade internacional, o lucro, a disciplina e a recuperação de um passado romantizado de lar, família e escola ideais (APPLE, 2002).

O questionamento e a preocupação do autor acima são bastante pertinentes para se pensar o contexto da elaboração da BNCC no Brasil. Os enfrentamentos e embates em torno da elaboração da BNCC deram-se em um momento de profunda polarização política vivenciada no país, na qual se assiste ao crescimento de reações e movimentos conservadores, como o Escola sem Partido e a Escola Livre, tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, retrocessos nos debates e conquistas sociais, dentre tantas outras situações constrangedoras (CAIMI, 2016).

Nesse contexto, a elaboração de orientações para as Ciências Humanas adquire um tom diferenciado em relação aos demais componentes curriculares. O trabalho abordará o componente curricular História para o Ensino Fundamental e Médio. Este componente junto à Geografia integra a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio integra à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

O QUE É A BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é um currículo,

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A elaboração do documento estava prevista no Art. 210 da Constituição Federal, no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96 e no Plano Nacional de Educação - Lei 13005/2014. Nesse último documento constitui uma das estratégias para alcançar a meta 7: "[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (BRASIL, 2014) de modo a atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 para o Ensino Médio.

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Embasada em marcos legais, a elaboração da BNCC propunha constituir um conjunto coeso e orgânico de orientações curriculares, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para Apple (2002), muito embora os proponentes de um currículo possam vê-lo como um meio de criar coesão social e de possibilitar a melhoria das escolas, os efeitos serão o oposto.

Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão as diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e os “outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes. (O mesmo ocorrerá em relação ao atual deslumbramento com a educação voltada para o resultado, nova expressão para as velhas versões de estratificação educacional) (APPLE, 2002, p. 75 – 76).

Para esse autor, um currículo e uma pedagogia democráticos, que se preocupam com um “tratamento realmente igual”, devem estar fundamentados no reconhecimento das diferenças.

A elaboração do documento percorreu várias etapas. A primeira ocorreu em 2015, com a instituição da comissão para elaboração da versão preliminar da proposta para a elaboração da base, através da Portaria 592, de 17 de julho de 2015. A comissão de especialistas foi organizada pelas áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa comissão também deveria produzir um relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o final de 2016.

A Comissão de Especialistas foi composta por 116 membros, “[...] indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais”, bem como especialistas de todas as unidades da Federação que tinham vínculo com as secretarias estaduais (BRASIL, 2015).

Após elaboração da versão preliminar da base foi lançado o portal da BNCC, onde o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão do documento, entre setembro de 2015 a março de 2016. Foram cerca de 12 milhões de contribuições à primeira versão do documento em todas as áreas. Vários seminários e debates com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública foram realizados em todo o país para debater a segunda versão da BNCC.

Finalizado esse processo ocorreu a sistematização das contribuições. O Ministério da Educação deveria aprovar a BNCC até junho de 2016, no entanto, o MEC adiou a decisão e dividiu a aprovação em etapas: 2016 para o Ensino Fundamental e 2017 para o Ensino Médio. Tal fato deveu-se a elaboração da Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio.

Paralelamente a esse processo, o projeto de lei que transferiu para o Congresso a decisão final sobre a BNCC foi aprovado na Comissão de 30 de agosto de 2016.

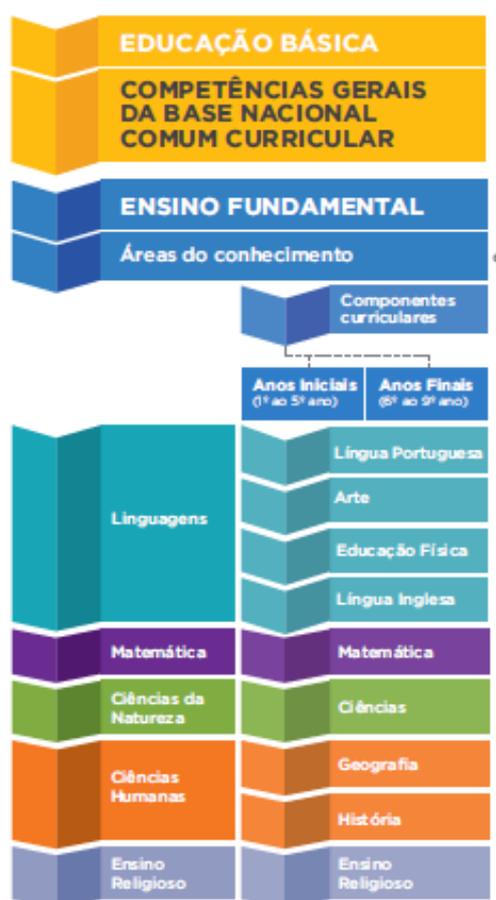
Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com a base na segunda versão. Nesse processo, audiências públicas foram realizadas com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC do Ensino Fundamental ao CNE, que elaborou o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, encaminhando-os ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A BNCC do Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e a do Ensino Médio em dezembro de 2018.

A partir da homologação da BNCC, iniciou-se o período de reelaboração dos currículos estaduais, municipais e de instituições escolares. A previsão é de que até 2020 tenha finalizado a reelaboração dos currículos por parte de Estados, municípios e instituições escolares, bem como a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, a partir dos currículos e da superação de desafios para implementação da BNCC – formação docente, adequação de materiais didáticos, reformulação de políticas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

A estrutura da BNCC pode ser verificada no organograma a seguir.

Organograma 1: Organização da BNCC para a Educação Básica



Fonte: BRASIL, 2017, p. 27.



Fonte: BRASIL, 2017, p. 32.

Alvo de muitas críticas por parte de professores e instituições de ensino superior, as perspectivas para o ensino de História proposto nesse currículo são vistas como poucas promissoras, no sentido de inovar e dinamizar esse ensino. O sucesso na implementação desse currículo nacional só ocorrerá se o trabalho de mudança for concebido e empreendido como

uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo, com maior engajamento dos envolvidos no processo - professores, administradores e alunos, conforme proposto por Smith, O'Day e Cohen *apud* Apple (2002, p. 65).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC são o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. A BNCC estabelece as competências gerais da educação básica, as competências específicas de cada área e dos componentes curriculares, evidenciando quem é o estudante que a BNCC propõe formar.

Na BNCC, o ensino por competências se destaca, como se pode verificar no organograma 2.

Organograma 2: Organização da BNCC para a Educação Básica



Fonte: BRASIL, 2017, p. 24

Não há consenso entre os estudiosos sobre a temática. Os posicionamentos oscilam entre uma perspectiva positiva e uma negativa.

Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma

sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva (SACRISTÁN, 2008, p. 8).

Para Sacristán (2008), competência é um conceito confuso, acumulando significados de tradições diversas e com poucos exemplos de experiências concretas. Recorrer a esse construto pode produzir um duplo fenômeno de consequências contraditórias. De um lado, se apresenta como uma medida de convergência e/ou aproximação entre sistemas educacionais, de outro, as diferentes interpretações de que é objeto o convertem em fator de divergência. Esse paradigma tem monopolizado a reforma educativa sem ter uma ideia clara de seu significado, nem como fazê-lo.

É paradoxal que, de um lado, as competências pretendem ser elemento de integração e de ampliação dos limitados e inoperantes currículos dos sistemas atuais, ao mesmo tempo em que a cultura escolar não é depurada para integrá-la nas competências complexas. Sua tão propalada capacidade renovadora se choca com a falta de suficientes exemplos de experiências concretas. [...] O conceito de *competência* é tão confuso, acumula significados de tradições diversas e temos tão pouca experiência para analisar como se poderia realizar na prática, que cabe analisá-lo detidamente e discuti-lo, dando a oportunidade de que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam (SACRISTÁN, 2008, p. 8).

Embora o ensino por competências seja enfatizado no documento da BNCC, este não deixa claro como fazer. É um caminho a ser construído, sobretudo a partir da reelaboração dos currículos estaduais, municipais e de instituições escolares.

A BNCC E REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A BNCC do Ensino Médio está organizada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Apenas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são detalhadas as habilidades.

Os demais componentes curriculares serão construídos com base nas competências e habilidades definidas para as áreas nas quais estão inseridos. As habilidades de cada área estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, “[...] com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 32).

A BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2017, p. 471).

Para pensar na BNCC do Ensino Médio é preciso reportar à Reforma do Ensino Médio. Alvo de grandes polêmicas, que não cabem nesta discussão, a reforma se embasou em princípios educacionais, legais e normativos, ancorando-se na legislação e em outros documentos de grande importância para a educação. Destacam-se: Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (Artigo 35 e alteração pela Lei nº 13.415/17), Plano Nacional de Educação (Meta 3 e 6) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018). Assim, “A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (BRASIL, 2018, p. 6).

A BNCC do Ensino Médio propõe-se a oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens, garantindo-lhes os mesmos direitos de aprendizagem. O estímulo a uma postura ativa dos alunos é enfatizado no documento. Para atingir tal objetivo foram propostas as seguintes mudanças para o Ensino Médio:

- A ampliação e distribuição da carga horária: ampliação da carga horária total de 2.400 horas para pelo menos 3.000 horas, sendo até 1.800 horas para a formação geral básica e o restante da jornada para os itinerários formativos, previstos na Reforma do Novo Ensino Médio. As escolas têm até março de 2022 para se adaptar a essa mudança;
- A Base Nacional Curricular (BNCC): (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC por Estados, municípios e instituições escolares para colocar em prática a proposta de flexibilização curricular em 2019 e iniciar o processo de implementação a partir de 2020;
- A escolha por itinerários formativos: os itinerários formativos são constituídos por um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino visando o aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Podem ser obrigatórias ou eletivas, organizadas por área do conhecimento e formação técnica e profissional. Podem ainda ser integrados, mobilizando competências e habilidades de diferentes áreas, ou da formação técnica e profissional e ser cursados um, ou mais, de forma concomitante ou sequencial;
- A formação técnica e profissional no Ensino Médio regular: os estudantes poderão cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si. Poderão ainda percorrer itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por cursos FIC. (BRASIL, 2018, p. 6).

Os itinerários formativos serão organizados em torno de quatro eixos estruturantes complementares: investigação científica, na qual a pesquisa científica é procedimento fundamental e integrador de áreas e componentes curriculares; projetos criativos, por meio da

utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivências artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas; mediação e intervenção sociocultural, privilegiando-se o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, gerando transformações positivas na comunidade; empreendedorismo, estimulando a criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com os projetos de vida dos estudantes, fortalecendo a atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Além do detalhamento das habilidades específicas para cada eixo estruturante, também são descritas as habilidades associadas aos Itinerários Formativos para cada área de ensino (BRASIL, 2019).

“Os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 471). O documento apresenta algumas das possibilidades de articulação - laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e núcleos de criação artística - entre as áreas do conhecimento, visando criar situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo.

Os itinerários formativos não são uma novidade da BNCC, já estavam previstos na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio pelo CNEM, Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Este documento previa a oferta de tempos e espaços próprios para estudos e atividades, permitindo os itinerários formativos opcionais diversificados, tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada. O objetivo apresentado nas diretrizes propõe melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Tonegutti (2016) pontuou que a intenção acima podia ser boa, mas a sua concretização mostrava-se bastante remota em razão das condições da infraestrutura da grande maioria das escolas públicas e das precárias condições de trabalho dos docentes e sua desvalorização profissional. Essa intenção ainda não foi concretizada, continua boa e com possibilidades remotas de efetiva concretização. Ainda sobre as boas intenções dos autores de propostas curriculares, Young (2011, p. 610) também pontua que podem dificultar análises críticas de seu conteúdo. Para ele, “[...] frequentemente, essas reformas são bem-intencionadas e têm objetivos progressistas. Enfatizam abertura de acesso, maior participação e promoção de inclusão social. Isso torna difícil questioná-las sem parecer conservador e elitista”.

A HISTÓRIA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: ORGANIZAÇÃO E DIRECIONAMENTOS

No Ensino Médio, a História integra junto à Geografia, Filosofia e Sociologia a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e objetiva ampliar e aprofundar as aprendizagens desenvolvidas até o final do Ensino Fundamental, além da educação numa perspectiva intercultural.

Propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. [...] essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2017, p. 547).

Para desenvolver uma leitura crítica da História, se propõe operações – identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão - para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área.

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (BRASIL, 2017, p. 548).

A base reforça a importância do pensamento crítico, propondo que o professor estimule o debate e a postura crítica dos alunos para construir um pensamento histórico. “Analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (BRASIL, 2017, p. 549).

Também propõe a continuidade do desafio de dialogar com as novas tecnologias, iniciadas no Ensino Fundamental, oportunizando o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual. A indagação é apresentada como ponto de partida para uma reflexão crítica. Aponta também a importância da mobilização de recursos didáticos, materiais e meios variados para a construção dessas aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens.

[...] é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas, etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos, etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no

reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções. (BRASIL, 2017, p. 549).

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não foram definidos temas ou propostas de conteúdos específicos para cada componente curricular. Foram definidas algumas categorias, a saber, que balizarão as competências e habilidades da área. São elas: tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza e sociedade; cultura e ética; e política e trabalho.

As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas (BRASIL, 2017, p. 550).

Os conceitos estruturadores: identidade, cultura, relações sociais, dominação, poder, ética e trabalho não são uma novidade da BNCC, já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaborados em 2000. Esses conceitos estavam presentes de forma transversal, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que compõe esse nível de ensino, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de não elencar ou apresentar sugestões de conteúdos ou temas, também não há definição de competências e habilidades específicas para cada componente curricular. Estas são estabelecidas para toda a área. Foram estabelecidas seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e relacionadas a cada uma delas, são indicadas as habilidades a ser alcançadas nessa etapa.

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de

soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 558).

As habilidades descritas oscilam entre especificidades, prescrição de interpretações fechadas, amplitudes e imprecisão, como os exemplos que seguem:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis (BRASIL, 2017, p. 560 e 561).

O que estudar e para que estudar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está definido nos objetivos elencados nas competências e habilidades. A análise desses objetivos apresentados nas competências e habilidades orientou-se aqui pela taxionomia de Bloom² e indica uma preocupação além do conhecimento, ultrapassando a busca de informações. Há uma predominância de objetivos voltados para o domínio da análise (analisar, comparar, debater, criticar, problematizar e contextualizar). A preocupação com a compreensão (compreender, descrever, identificar, discutir, explicar e caracterizar) também se faz presente, bem como a preocupação com a aplicação do conhecimento (interpretar, aplicar, participar, combater, utilizar, selecionar, contrapor e elaborar), síntese (compor) e avaliação (avaliar). Apenas um objetivo (relacionar) voltado para o uso do conhecimento.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento das competências e habilidades estão articulados às operações propostas - identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão - para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área.

² Bloom é um dos autores mais citados nos trabalhos referentes a elaboração de objetivos educacionais. De modo geral, a pesquisa nos últimos quarenta anos confirmou a hierarquia apresentada por Bloom, exceto nos dois últimos níveis: síntese e avaliação. É aceitável colocá-las no mesmo nível, pois ambas dependem da análise como um processo fundador. Entretanto, síntese requer rearranjo das partes de um modo novo original, enquanto que avaliação requer a comparação com padrões, exigindo julgamentos para determinar o que se propõe. Ambos são valiosos e um não é superior ao outro (PELLISSONI, 2009).

Ao definir competências gerais para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de um lado pode favorecer a interdisciplinaridade, por outro, retira-se a identidade das disciplinas, pressupõe que a formação das competências e habilidades pode ser objeto de qualquer uma das disciplinas que compõem a área. A BNCC do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas se por um lado dá maior liberdade na definição do currículo por parte de Estados, municípios e instituições escolares, por outro lado, direciona menos o que estudar e como estudar, deixando espaço maior para os livros didáticos e programas como o do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Também são detalhadas habilidades específicas para cada eixo estruturante dos Itinerários Formativos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como pode ser observar no quadro a seguir.

Quadro 1: Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Eixo estruturante	Habilidades Específicas
Investigação científica	<p>(EMIFCHSA01) - Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFCHSA02) - Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCHSA03) - Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
Processos criativos	<p>(EMIFCHSA04) - Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA05) - Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA06) - Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>
Mediação e intervenção sociocultural	<p>(EMIFCHSA07) - Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>(EMIFCHSA08) - Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.</p> <p>(EMIFCHSA09) - Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional,</p>

	nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Empreendedorismo	<p>(EMIFCHSA10) - Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania.</p> <p>(EMIFCHSA11) - Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA12) - Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos, 2019.

Para o eixo investigação científica, percebe-se uma articulação com a atividade historiadora. A proposição de um sujeito ativo e responsável pelos seus atos pode ser verificada nas proposições em processos criativos, mediação e intervenção sociocultural. A concretização de projetos pessoais ou produtivos em âmbito local, regional e/ou global é a habilidade norteadora do eixo estruturante empreendedorismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que “o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá pouca chance de voltar atrás” (APPLE, 2002, p. 80). Quais são as perspectivas para o ensino de História proposto nesse currículo? As perspectivas são poucas promissoras no sentido de inovar e dinamizar esse ensino.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como um grande guarda chuva para direcionamento do currículo do Ensino Médio. A análise documental apontou que, na BNCC, as competências específicas não deixam claro e preciso o que se espera da aprendizagem de História, o que dificultará os norteamientos para elaboração de currículos por parte dos Estados, municípios e instituições de ensino. De um lado, abre-se à perspectiva da interdisciplinaridade, de outro, ter um currículo ditado pelo mercado editorial e/ou pontos do Exame Nacional do Ensino Médio. As habilidades específicas dos itinerários formativos associadas aos eixos estruturantes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aparecem com mais clareza se comparados às competências propostas para a área de Ciências Humanas.

Para Smith, O’Day e Cohen *apud* Apple (2002, p. 65), um currículo nacional em visão positiva requereria o ato de ensinar mais ativo e inventivo e, para isso, maior engajamento dos envolvidos no processo - professores, administradores e alunos. No entanto, esta não é uma tarefa simples. A implementação de um sistema nesses moldes “não será fácil, rápido nem barato”, especialmente se se quiser preservar a diversidade e a iniciativa.

Um currículo nacional envolveria a criação de novos exames, tarefa essa técnica, conceitual e politicamente difícil. Requereria o ensino de um conteúdo mais rigoroso e, portanto, demandaria maior engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e mais estimulante. Nossos professores e administradores de ensino, portanto, seriam obrigados a “aprofundar seus conhecimentos das matérias acadêmicas e mudar suas concepções sobre o próprio conhecimento”. Os atos de ensinar e aprender teriam que ser vistos como “mais ativos e inventivos”. Professores, administradores e alunos teriam de “tornar-se mais atenciosos, cooperativos e participativos” (APPLE, 2002, p. 65).

Para a eficácia desse currículo, algumas ações são imperativas: a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo, como o conteúdo e a pedagogia da formação do professor; vinculação entre o conteúdo e a pedagogia do currículo das escolas; e a formação de professores (APPLE, 2002).

Partindo do caso inglês, Apple (2002) vê como perigo maior para efetivação dos currículos nacionais, as ligações entre um currículo e um sistema de avaliação nacional e a pauta maior da direita.

Frente as questões colocadas para o êxito de uma reforma curricular, deve-se pensar a questão do currículo por competências, paradigma que monopoliza o documento. Como colocar em prática sua tão propalada capacidade renovadora? São muitos os desafios...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRETTO, Elba de Sá. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. BARRETTO, Elba de Sá (org.) **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BENITO, Agustín Escolano (Ed). **Curriculum edi-tado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

BRASIL, MEC. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível<http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. 2018.** Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. 2019.** Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002.

_____. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/l13005.htm#anexo>. Acesso em: 08 jun. 2019.

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

PELLISSONI, Adriani M. Soares. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, vol. III, Nº 5, Valinhos, SP, 2009, p. 129 – 139.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org). **Educar por Competências – O que há de novo?.** Morata, 2008. Artmed, 2011.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **Base Nacional Comum Curricular: uma Análise Crítica.** 2016. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/tonегutti/Artigos/Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48, set.-dez. 2011, p. 609 – 625.