

**O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NO
CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA
PERFORMATIVIDADE**

*THE HISTORY CURRICULAR COMPONENT IN THE
CONTEXT OF HIGH SCHOOL REFORM AND
PERFORMATIVITY*

*EL COMPONENTE CURRICULAR HISTORIA EN EL
CONTEXTO DE LA REFORMA DE LA ESCUELA
SECUNDARIA Y DE LA PERFORMATIVIDAD*

Manuella Souza Ferraz¹ ORCID: 0009-0005-0550-0770

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia,
Brasil – manuella@gmail.com)

Resumo:

Este artigo propõe uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio, com foco específico no componente curricular de História, à luz da abordagem de Stephen J. Ball, sobre performatividade na educação. A pesquisa utiliza a metodologia de análise documental para examinar a reforma, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e consolidada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que introduz uma lógica de flexibilização curricular atribuindo às escolas a tarefa de organizar itinerários formativos, promovendo, ao mesmo tempo, uma visão instrumental e mercadológica da educação. O conceito de performatividade de Ball descreve a pressão sobre os educadores para que demonstrem resultados mensuráveis e alinhados a padrões de eficiência, diante disso, busca-se compreender como essa lógica impacta o ensino de História. A performatividade, em conjunto com a governança educacional, enfatiza o controle, a avaliação por métricas externas e a padronização de conteúdos, o que tende a reduzir o papel crítico e reflexivo da História, transformando-a em um meio de adequação a indicadores de desempenho.

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

Palavras-chave: História; Performatividade; Reforma do Ensino Médio.

Abstract:

This article proposes a critical analysis of the High School Reform, with a specific focus on the History curricular component, in light of Stephen J. Ball's approach to performativity in education. The research uses the documentary analysis methodology to examine the reform, established by Law No. 13,415/2017 and consolidated by the National Common Curricular Base (BNCC), which introduces a logic of curricular flexibility, assigning schools the task of organizing training itineraries, promoting, at the same time, an instrumental and market view of education. Ball's concept of performativity describes the pressure on educators to demonstrate measurable results aligned with efficiency standards. Therefore, we seek to understand how this logic impacts the teaching of History. Performativity, together with educational governance, emphasizes control, evaluation by external metrics and standardization of content, which tends to reduce the critical and reflective role of History, transforming it into a means of adapting performance indicators.

Keywords: History; Performativity; Secondary Education Reform.

Resumen:

Este artículo propone un análisis crítico de la Reforma de la Escuela Secundaria, con un enfoque específico en el componente curricular de Historia, a la luz del enfoque de Stephen J. Ball sobre la performatividad en la educación. La investigación utiliza la metodología del análisis documental para examinar la reforma, establecida por la Ley nº 13.415/2017 y consolidada por la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que introduce una lógica de flexibilidad curricular, asignando a las escuelas la tarea de organizar itinerarios de formación, promoviendo, al mismo tiempo, una visión instrumental y de mercado de la educación. El concepto de performatividad de Ball describe la presión sobre los educadores para demostrar resultados mensurables alineados con estándares de eficiencia. Por lo tanto, buscamos comprender cómo esta lógica impacta la enseñanza de la Historia. La performatividad, junto con la gobernanza educativa, enfatiza el control, la evaluación por métricas externas y la estandarización de contenidos, lo que tiende a reducir el papel crítico y reflexivo de la Historia, transformándola en un medio de adaptación de los indicadores de desempeño.

Palabras clave: Historia. Performatividad. Reforma de la Educación Secundaria.

Introdução

Este artigo propõe uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio, com foco específico no componente curricular de História, com base na análise do livro didático usado nas escolas estaduais do estado da Bahia. Para analisar o componente curricular de História no contexto atual do Ensino Médio no Brasil, é importante, antes, compreender a Reforma do Ensino Médio e como ela foi construída. A Reforma do Ensino Médio no Brasil foi instituída pela Lei nº 13.415/2017, com o objetivo de promover uma reestruturação significativa na organização curricular dessa etapa da educação básica. Esta reforma introduziu mudanças que priorizam a flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolham entre diferentes áreas de conhecimento, conhecidas como itinerários formativos. O cronograma original de implementação foi dividido em fases, garantindo uma adaptação gradual ao novo modelo. Assim, o cronograma inicial para a implementação da Reforma do Ensino Médio foi planejado da seguinte forma:

- 2022: implementação da reforma para os alunos do 1º ano do Ensino Médio em todas as escolas públicas e privadas.
- 2023: expansão das mudanças para os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio.
- Aplicação completa da reforma em todos os anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), finalizando a implementação em nível nacional.

Essa primeira fase foi desenvolvida com base nos princípios de flexibilização curricular e ampliação da carga horária mínima, que passou para 3.000 horas ao longo dos três anos de Ensino Médio. Em 2024, o Ministério da Educação (MEC) apresentou alterações na estrutura curricular do Ensino Médio. Tais mudanças foram motivadas por críticas e desafios enfrentados na implementação inicial da reforma, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido e à possibilidade de aprofundamento nos conteúdos das ciências humanas e exatas. Após as alterações, a Reforma do Ensino Médio estabeleceu uma carga horária mínima de 1.800 horas para a Formação Geral Básica. Diferentemente do texto original, que previa uma carga horária fixa de 1.800 horas, a mudança possibilitou que as escolas ampliem essa carga horária sem a imposição de um limite máximo. Além disso, foram definidas orientações específicas para a implementação dos itinerários formativos, oferecendo maior flexibilidade para as redes de ensino adaptarem o currículo às suas realidades e demandas locais.

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

Com as mudanças, o governo estabeleceu um novo cronograma, que inclui uma implementação escalonada das novas diretrizes, a fim de garantir maior adaptação e planejamento nas escolas. A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, estabeleceu a Política Nacional de Ensino Médio, e o novo cronograma foi organizado da seguinte forma:

- 2025: início da implementação das novas diretrizes para os estudantes da 1ª série do Ensino Médio.
- 2026: expansão das alterações para a 2ª série do Ensino Médio.
- 2027: finalização da implementação em toda a etapa do Ensino Médio, incluindo a 3ª série.

Com a implementação completa prevista para 2027, espera-se que todas as escolas do Brasil estejam alinhadas à Reforma do Ensino Médio. Entretanto, essas adequações não alteraram os textos no que tange ao ensino de história como componente curricular da área de ciências humanas no Ensino Médio, componente esse que segue sendo obrigatório no Ensino Médio, mas não em todas as séries, podendo ser presente em apenas uma ou duas séries do Ensino Médio Regular que hoje, no Brasil, ocorre em três séries.

A Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduziram mudanças estruturais significativas na educação brasileira, impactando diretamente o lugar das disciplinas de ciências humanas, em particular a história. Com a implementação dos chamados itinerários formativos, os estudantes passaram a optar por áreas específicas de estudo, o que trouxe flexibilidade ao currículo, mas também levantou debates sobre o papel da história e outras disciplinas humanísticas. Diante disso, o presente texto busca explorar como a disciplina de história se insere nessa nova configuração curricular, refletindo sobre o conceito de performatividade.

Em 2024, houve uma revisão na organização e na carga horária do Ensino Médio, respondendo a críticas e a demandas de diversos setores da sociedade, incluindo docentes, gestores e especialistas em educação. Entre as mudanças mais significativas, a atualização ampliou a carga horária obrigatória para a Formação Geral Básica em algumas áreas, cujo propósito foi garantir que conteúdos fundamentais fossem abordados de forma mais consistente. A alteração visa a atender a preocupações com a perda de conteúdos essenciais nas áreas de ciências humanas e ciências da natureza, que vinham sendo relatadas como insuficientes em algumas escolas.

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

O Novo Ensino Médio reforça o projeto das elites nacionais de limitar a formação dos jovens trabalhadores ao mínimo necessário para que os estudantes da escola pública, caso consigam emprego, possam atender às expectativas do mercado de trabalho (Ferretti, 2018). Assim, o foco no desempenho e na performatividade ganham espaço. A performatividade é descrita por Ball (2001) como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Neste sentido, há um condicionamento do desempenho dos sujeitos a mensuração de sua produtividade ou resultados, seja na dimensão individual ou enquanto instituição, subordinado a um constante sistema de avaliação (Ball, 2001). A lógica das políticas educacionais assentadas na valorização do desempenho, das competências, das padronizações e das responsabilizações instala uma nova cultura performática sobre o trabalho e a vida profissional, com isso, constitui-se novas percepções sobre o ser e o fazer docente.

Ao observar a Reforma do Ensino Médio à luz da perspectiva da performatividade como pensado por Stephen J. Ball, fica evidente como as mudanças educacionais são orientadas por uma lógica de controle, de mensuração e de eficiência, priorizando resultados quantificáveis e adequação ao mercado de trabalho.

A Reforma do Ensino Médio incorpora o conceito de performatividade ao estabelecer um currículo voltado para habilidades e competências que podem ser avaliadas por métricas externas, como provas padronizadas, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A ênfase na “flexibilidade” e nos “itinerários formativos” reforça uma visão tecnocrática da educação, cujo valor do aprendizado é medido pelo desempenho dos alunos em avaliações. Para se adequarem a essas demandas, professores e escolas são pressionados a adaptar seu ensino às habilidades que garantam um bom desempenho nessas provas. Esse sistema de performatividade transforma a prática pedagógica em um meio de atingir metas estabelecidas, em detrimento de uma educação crítica e integral.

Nesse modelo pautado por performance na governança, o controle da educação se descentraliza, passando a ser influenciado por diversos atores, incluindo o setor privado e os organismos internacionais que impulsionam padrões globais de desempenho e de resultados. A Reforma do Ensino Médio reflete essa governança ao promover uma estrutura curricular que atende a demandas de formação voltada ao mercado, priorizando habilidades técnicas e pragmáticas. A educação passa a ser vista como um meio de

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

adequação à lógica econômica, em que o aprendizado é orientado para formar indivíduos que atendam às necessidades do setor produtivo. Esse modelo de governança, ao enfatizar a ‘eficiência’ e a ‘responsividade’ do ensino, reforça uma abordagem instrumental e mercadológica, deixando em segundo plano a formação crítica e humanística.

Assim, a Reforma do Ensino Médio, ao adotar a performatividade como princípio organizador, promove uma educação que se orienta para resultados específicos e mensuráveis, colocando em risco o desenvolvimento de uma formação ampla e cidadã. A governança, por sua vez, molda o currículo para atender às expectativas de agentes externos, desvalorizando a autonomia escolar e priorizando uma visão de educação como ferramenta econômica. Dessa forma, performatividade e governança se interligam na Reforma do Ensino Médio, criando um modelo educacional em que a prioridade é a adequação ao mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes.

A BNCC em suas primeiras páginas se apresenta como meio de acabar com as desigualdades educacionais no Brasil, no entanto, sua implementação (sobretudo no novo Ensino Médio) pode, ao contrário, acentuar as desigualdades, dificultando ainda mais o acesso de jovens em situação de vulnerabilidade econômica ao ensino superior nas universidades públicas, devido à alta concorrência pelas vagas. Para Gabriel (2018), o novo Ensino Médio representa ‘mais uma tentativa de regular dispersões, de controlar, hegemonizar e universalizar sentidos populares’. Assim, a reforma tenderia a atender mais aos interesses de determinados grupos do que a refletir o que o Ensino Médio em nosso país poderia ou deveria ser, ou seja, ela acaba por acentuar os abismos sociais já existentes.

Para a produção desse artigo tem-se por base uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes da Reforma do Ensino Médio para compreender como o conteúdo curricular de História é abordado nesses documentos. Esse aprofundamento pode evidenciar o foco da nova normativa do Ensino Médio em performatividade na perspectiva de Ball. Visando contribuir para o debate sobre as ciências humanas e em especial o componente curricular história.

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

O componente curricular história dentro da lógica da performatividade na Reforma do Ensino Médio

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio inserem-se em um contexto de governança educacional, em que o currículo é padronizado e o desempenho escolar monitorado com base em diretrizes nacionais e internacionais. Esse modelo de governança implica uma reorganização curricular centrada em habilidades e competências que obedecem a padrões de desempenho, estabelecidos com ênfase na adaptação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho. No campo das ciências humanas, essa estrutura leva a um esvaziamento dos conteúdos específicos de disciplinas como história, que é reduzida a uma função instrumental dentro de um modelo de habilidades integradas. Esse processo pode limitar a autonomia dos professores e comprometer a complexidade do ensino histórico, uma vez que a prioridade se desloca para a aquisição de competências que podem ser mensuradas e avaliadas externamente.

As pessoas são moldadas por essa formação como meros instrumentos para gerar lucros às grandes corporações. Os estudantes são vistos principalmente como consumidores, futuros trabalhadores e agentes que fortalecem os interesses do capital, e não como cidadãos plenos de direitos. São considerados sujeitos econômicos, agentes que contribuem para a continuidade do capital, isto é, cidadãos produtivos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006). O ensino de história e demais componentes curriculares estão na contramão dessa estrada, por essa razão, tem seu espaço diminuído nessa política pública.

Conforme já demonstrado, o conceito de performatividade refere-se à pressão sobre professores e instituições para que demonstrem resultados por meio de métricas específicas. No ensino de história, a performatividade implica priorizar habilidades verificáveis em avaliações externas, como a análise de fontes e a interpretação de eventos em contextos específicos. Embora essas habilidades sejam relevantes, sua abordagem focada exclusivamente no cumprimento de metas de desempenho reduz a profundidade da disciplina. A performatividade, assim, molda o ensino de história para cumprir padrões de eficiência que, muitas vezes, não correspondem ao potencial formativo da disciplina, limitando o desenvolvimento de uma visão crítica e abrangente sobre os fenômenos históricos.

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

A performatividade também impacta diretamente na prática docente, pois os professores precisam ajustar suas abordagens para responder às exigências de avaliações externas. A pressão por resultados, recorrentemente traduzida em sistemas de recompensa e de punição baseados em desempenho, leva os educadores a priorizarem conteúdos que favoreçam o desempenho nas provas, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Isso coloca o ensino de história em uma posição subordinada dentro do currículo, enfatizando habilidades técnicas que não atendem ao objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes.

As avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desempenham um papel central na estrutura educacional brasileira, orientando tanto o conteúdo curricular quanto as práticas pedagógicas. No contexto da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, o ensino de história passa a ser adaptado para responder às exigências das avaliações externas, favorecendo uma abordagem limitada da disciplina que, passa a priorizar o que é passível de ser medido e avaliado. A ênfase nas habilidades técnicas e interpretativas ajustadas para as avaliações externas resulta em um enfraquecimento do ensino de história, já que a disciplina se adapta a critérios de desempenho que não abrangem sua capacidade de formar cidadãos críticos.

Ao focar em habilidades que garantam bom desempenho em testes, o ensino de história perde seu valor educativo integral, transformando-se em um meio para atender a uma visão tecnocrática de educação. A visão da História como uma ferramenta formativa essencial para a cidadania e a compreensão crítica da realidade social é, portanto, comprometida, enquanto o valor da disciplina é reduzido à sua capacidade de gerar resultados mensuráveis.

A implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, orientada pelo princípio de governança pela performatividade, revela um cenário preocupante para o ensino de história e, de modo geral, para as ciências humanas. A lógica tecnicista e de eficiência imposta pelas novas políticas educacionais compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes, limitando o potencial da história para desenvolver uma visão ampla e contextualizada do mundo. Para assegurar uma educação completa e significativa, é essencial que o ensino de história seja valorizado como um componente autônomo e crítico, livre das restrições impostas por um currículo orientado exclusivamente para o desempenho. Somente assim será possível promover uma

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

formação integral e democrática, em que os estudantes possam se tornar cidadãos informados e participativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, trouxe diretrizes para organizar o currículo da Educação Básica em todo o Brasil. A BNCC para o Ensino Médio estabeleceu uma divisão da carga horária entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, cujo objetivo foi flexibilizar o currículo e permitir que os estudantes pudessem escolher áreas de aprofundamento, conforme seus interesses e aspirações. Essa proposta, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, buscou reorganizar o Ensino Médio, contudo, essa estrutura passou por uma importante atualização em 2024, ajustando as diretrizes de carga horária e conteúdo.

Na estrutura curricular proposta pela BNCC, o Ensino Médio é organizado de maneira a atender tanto a uma Formação Geral Básica quanto a Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica compreende as habilidades essenciais para a formação dos estudantes em áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, perfazendo 1.800 horas mínimas das 3.000 horas obrigatórias do Ensino Médio. Essas disciplinas visam a garantir uma base comum de conhecimentos e habilidades que são considerados indispensáveis para todos os estudantes.

A BNCC incentiva o ensino de conteúdos voltados para o sistema de avaliação nacional, que, por sua vez, é inspirado em modelos internacionais de avaliação de desempenho escolar, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse sistema estimula a competição entre escolas ao propor a classificação de instituições de ensino com base em seu desempenho. Segundo Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 285), a ideia é que essa classificação facilitaria aos pais escolherem a escola para seus filhos, além de, ao ranquear as instituições, introduzir uma competição entre elas que aumentaria a produtividade do sistema educacional, valorizando a performance. Observa-se, assim, o desenvolvimento de políticas curriculares e de avaliação que visam ao controle e à responsabilização, justificados pela busca de melhorias na qualidade da educação (Frangella; Mendes, 2018, p. 310).

O esvaziamento dos objetos de conhecimento em ciências humanas na BNCC do Ensino Médio

Um ponto central na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio é a falta de especificidade dos Objetos do Conhecimento para as habilidades da área de ciências humanas. Diferentemente do Ensino Fundamental, em que os objetos de conhecimento estão claramente definidos para cada disciplina, a BNCC do Ensino Médio apresenta habilidades amplas e transferíveis, sem determinar conteúdos específicos para os quatro componentes curriculares da área: sociologia, filosofia, história e geografia.

Essa ausência de objetos do conhecimento definidos permite que as habilidades de ciências humanas sejam trabalhadas de forma geral por qualquer uma dessas disciplinas. Embora essa flexibilidade possa favorecer abordagens interdisciplinares, ela também resulta em um esvaziamento dos objetos de conhecimento. Em outras palavras, o que define cada disciplina — seus conteúdos e temas específicos — não está claramente presente na BNCC do Ensino Médio, o que pode levar a uma abordagem superficial dos temas, sem o aprofundamento necessário para cada área do conhecimento.

Enquanto a BNCC do Ensino Fundamental assegura um desenvolvimento curricular específico e sequencial para cada componente curricular, no Ensino Médio essa definição é substituída por um conjunto de habilidades que não estão vinculadas a conteúdos próprios de cada disciplina. Essa escolha gera uma indeterminação curricular, na qual professores e instituições de ensino têm a liberdade de decidir quais temas abordar, mas ao custo de uma possível diluição do conteúdo próprio de sociologia, filosofia, história e geografia.

Esse modelo apresenta desafios importantes para a formação dos estudantes, uma vez que a falta de objetos de conhecimento claramente definidos pode comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão profunda de temas essenciais, além do fato de os currículos elaborados por meio da BNCC pelos estados terem definições de objetos deferentes diante das habilidades elencadas pela normativa. Ao permitir que qualquer disciplina trabalhe habilidades genéricas como “análise de contextos sociais” ou “interpretação de acontecimentos históricos”, a BNCC corre o

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

risco de enfraquecer o ensino das ciências humanas como campo de saber específico, essencial para a formação cidadã e a compreensão da realidade social, histórica e cultural.

O estudo da história é um meio de os estudantes analisarem os acontecimentos e relacioná-los com a realidade atual em que estão inseridos, pensando de forma crítica e reflexiva. Como afirma Albuquerque (2016), essa prática permite “desnaturalizar o tempo, entendendo-o como uma construção social, cultural e narrativa feita pelos homens”. Em outras palavras, essa estratégia convida o docente a refletir sobre as ferramentas que possui para tornar suas aulas atraentes e significativas, pensando nos objetivos que deseja alcançar e nas ações necessárias para captar a atenção, despertar a curiosidade e promover a participação dos estudantes, não apenas na aula, mas na vida e na maneira como se manifestam no mundo. Assim, essa prática ou os saberes mobilizados não são facilmente mensurados em uma avaliação externa e talvez não sejam valorizadas no mercado de trabalho.

Sem objetos do conhecimento específicos que orientem cada componente curricular, o currículo corre o risco de ser reduzido a um conjunto de habilidades genéricas, o que limita o papel das ciências humanas na formação integral e crítica dos estudantes, com isso, limitando cada componente dessa área do saber como, por exemplo, a história.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas organiza-se em torno de quatro eixos temáticos principais. Esses eixos têm o propósito de estruturar o currículo de forma a desenvolver habilidades de toda a área de ciências humanas, abordando conteúdos que ajudam o aluno a compreender e atuar na sociedade de maneira cidadã e informada. Os eixos temáticos para ciências humanas são:

- Processos históricos e suas relações com o presente: este eixo enfoca a compreensão das transformações históricas e sociais, analisando como os acontecimentos do passado influenciam o presente. Ele inclui o estudo das estruturas e das dinâmicas sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo, abordando temas como cidadania, direitos humanos, e a construção de identidades culturais.
- Formas de organização social, produção e transformação da cultura e dos espaços geográficos: aqui, o foco está nas maneiras pelas quais as sociedades organizam seus espaços e produzem cultura, explorando as relações entre sociedade, território e meio

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

ambiente. Esse eixo aborda temas como a organização das cidades, o impacto ambiental das atividades humanas, a diversidade cultural e a formação dos territórios.

- Economia, trabalho, ciência e tecnologia: este eixo abrange a análise das relações econômicas, do mundo do trabalho, tal como dos impactos da ciência e da tecnologia nas sociedades contemporâneas. Inclui temas como as revoluções tecnológicas, o desenvolvimento econômico, as dinâmicas do mercado de trabalho, além das transformações nas práticas de consumo e produção.

- Política, poder e instituições sociais: focado nas estruturas de poder, este eixo propõe uma compreensão dos sistemas políticos, das relações de poder e da organização das instituições sociais. Inclui o estudo de formas de governo, os direitos e os deveres dos cidadãos, o funcionamento do Estado e das instituições, além de conceitos como justiça, democracia e participação social.

Esses eixos foram concebidos para incentivar uma visão integrada e interdisciplinar nas ciências humanas (seja histórica, sociológica, filosófica e geográfica), todavia, é possível observar que não há cuidado quanto às diferenças existentes entre esses componentes curriculares, claro que há pontos de convergência e objetos do conhecimento em comum, porém, cada um desses componentes possui sua própria metodologia, abordagem e episteme.

É válido ressaltar que episteme é um termo de origem grega que significa “conhecimento” ou “ciência”. Na filosofia, especialmente na epistemologia, refere-se ao conhecimento fundamentado e sistemático, em oposição a opiniões ou crenças, o termo aqui se apoia na perspectiva descrita por Michel Foucault (2007), usado para descrever o conjunto de saberes, normas e metodologias que definem o conhecimento.

Ao se fazer uma análise minuciosa das habilidades de ciências humanas, é notória a fragilidade de concretude em seu texto:

EM13CHS101 - Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (Brasil, 2017).

Esta competência é ampla e interdisciplinar, propondo que o estudante adquira uma compreensão multifacetada de diversos aspectos das ciências humanas.

A amplitude desta habilidade permite que ela seja trabalhada em qualquer disciplina da área de ciências humanas – como história, geografia, filosofia ou sociologia

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

– e com diferentes temas históricos ou contextos sociais, o que pode diluir o aprofundamento necessário para a compreensão de cada componente curricular. Por ser tão abrangente, essa habilidade pode resultar em um ensino mais superficial, pois permite que qualquer conteúdo seja explorado, sem especificar objetivos mais concretos para cada disciplina ou conteúdo.

Ao não delimitar períodos históricos ou contextos específicos, a habilidade corre o risco de ser abordada de forma genérica, sem a profundidade que o componente curricular pode oferecer. Isso também significa que qualquer conteúdo pode ser considerado adequado para desenvolver essa habilidade, sem que haja uma progressão clara de conhecimento histórico, filosófico, geográfico ou sociológico. Assim, o conhecimento específico e as metodologias próprias de cada disciplina podem ser diluídos, dificultando o desenvolvimento de uma formação integral em cada área.

Essa habilidade poderia ser trabalhada, por exemplo, em uma aula de história, em que os estudantes analisam narrativas sobre a Revolução Industrial com base em textos históricos, gráficos, econômicos e trechos literários da época. Porém, a mesma habilidade poderia ser abordada em geografia, considerando as transformações dos espaços urbanos e ambientais, ou em sociologia, investigando as mudanças nas relações de trabalho e na estrutura social.

Em filosofia, por outro lado, essa habilidade poderia ser aplicada ao estudo de ideias filosóficas sobre justiça social, pautada em textos de diferentes filósofos e com a análise de seus impactos em movimentos históricos e políticos, como o Iluminismo. A amplitude da habilidade permite que professores de cada disciplina escolham os temas de acordo com seus objetivos, mas isso pode reduzir o foco em conteúdos específicos, dificultando a construção de uma visão mais estruturada e aprofundada de cada componente curricular.

Assim, embora a habilidade EM13CHS101 promova uma abordagem interdisciplinar e incentive a análise de diferentes fontes e narrativas, sua generalidade pode levar ao esvaziamento dos conteúdos específicos de cada componente curricular que compõem a área de ciências humanas. A falta de especificidade dificulta o desenvolvimento de uma progressão curricular que permita aos estudantes aprofundar seus conhecimentos de maneira sistemática.

Propor a convergência entre os componentes curriculares não significa ignorar suas especificidades. A lógica da performatividade, conforme expressa por Stephen Ball

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

(2001) e reforçada pelos padrões de avaliação externa, é evidente na Reforma do Ensino Médio e na BNCC. Esse modelo de currículo (ou base curricular) prioriza o desempenho e minimiza o valor de saberes que possibilitam uma reflexão crítica sobre a sociedade, como é o caso da disciplina de História.

Na prática, essa orientação performativa leva a um ensino que prioriza habilidades mensuráveis e de rápida avaliação, em detrimento de uma formação que incentive a compreensão crítica dos processos históricos e sociais, tal como a inserção ativa dos jovens na sociedade como agentes de transformação. É fácil perceber essa tendência ao observar que a BNCC do Ensino Médio organiza as Ciências Humanas em habilidades amplas e genéricas, aplicáveis por qualquer disciplina da área, sem definir conteúdos específicos ou objetos do conhecimento de cada componente. Isso não apenas limita a profundidade dos conteúdos explorados, mas também pode reduzir o papel formativo de história e de outras disciplinas, que são essenciais para a construção de uma cidadania crítica e para o entendimento dos processos que moldam a sociedade.

A BNCC do Ensino Médio organiza o currículo em áreas do conhecimento, cada uma com competências específicas e habilidades destinadas a orientar o desenvolvimento dos estudantes. O Quadro 1, a seguir, apresenta um panorama dessas áreas, destacando a quantidade de competências e habilidades:

Quadro 1 — Organização do currículo em áreas do conhecimento na BNCC

Área do conhecimento	Competências específicas	Habilidades
Linguagens	7	28
Ciências da Natureza	3	23
Ciências Humanas	6	31
Matemática	5	52
Língua Portuguesa	7 (usa as mesmas competências de Linguagens)	53

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Observa-se que apesar de ciências humanas abarcarem quatro componentes curriculares distintos (história, geografia, filosofia e sociologia), o número de competências e habilidades destinadas a essa área é relativamente reduzido em comparação com outras, como matemática e linguagens. Esse fato levanta questionamentos sobre a ênfase e o aprofundamento das ciências humanas na formação dos estudantes do Ensino Médio, uma vez que o número limitado de habilidades e de competências pode restringir o desenvolvimento de temas críticos e fundamentais para a construção de uma visão crítica e cidadã.

Conclusão

A organização do currículo de ciências humanas com um número mais reduzido de habilidades sugere um foco menos detalhado em conteúdos específicos, o que pode contribuir para um esvaziamento das especificidades de cada disciplina dentro dessa área. Assim, enquanto linguagens e matemática recebem um conjunto mais amplo de orientações, permitindo um trabalho detalhado, ciências humanas, apesar de sua importância para a formação integral, conta com menos habilidades e competências. Esse modelo pode limitar a profundidade e o papel transformador dessas disciplinas, essenciais para a compreensão histórica, social e política da realidade.

Essa abordagem, portanto, limita a capacidade das disciplinas de ciências humanas de contribuir para uma formação integral que ultrapasse a simples adequação aos padrões de avaliação, restringindo-se a uma lógica tecnicista que responde mais à performance e à medição de resultados do que à construção de uma consciência crítica e transformadora.

A compreensão sobre o que deve ser ensinado, quanto deve ser ensinado e as formas de ensino é profundamente influenciada pelos contextos sociais e históricos, conferindo materialidade à função social da escola, que se torna um espaço de disputa entre classes sociais. No caso do ensino de história, essa disputa se intensifica, pois envolve não apenas a transmissão de conhecimentos sobre o passado, como também a construção de narrativas que refletem diferentes perspectivas sobre a sociedade e sobre o próprio papel da educação.

Embora a Reforma do Ensino Médio promova princípios como objetividade, justiça distributiva, direitos de aprendizagem e democracia, a busca pela qualidade educacional está fundamentada em uma visão tecnicista que visa à performatividade dos discentes. Essa abordagem tende a reduzir o direito à educação a uma série de serviços práticos e instrutivos, nos quais a qualidade é frequentemente associada aos resultados das avaliações externas. No ensino de história, isso pode limitar a capacidade de explorar temas críticos e formativos, transformando esse componente curricular em um meio para alcançar indicadores de desempenho em detrimento de uma formação que promova a compreensão crítica do passado e suas implicações no presente.

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

Por fim, pode-se concluir que a organização do currículo de ciências humanas com habilidades e competências interdisciplinares comparada com os componentes de outras áreas, como linguagens e matemática, reduz a profundidade e o papel transformador dessas disciplinas, essenciais para a formação crítica e integral dos estudantes. No caso do ensino de história e o material didático desse componente, essa limitação não apenas restringe a compreensão histórica e social, mas também condiciona o ensino a uma lógica tecnicista voltada para a performatividade e resultados de avaliações externas. Embora a Reforma do Ensino Médio promova princípios como justiça e democracia, sua ênfase na qualidade educacional baseada em métricas mensuráveis compromete a construção de uma consciência crítica, transformando o ensino de história em um instrumento de adequação a indicadores, em vez de fomentar reflexões sobre o passado e suas implicações no presente.

Referências

ALBUQUERQUE JR, D. M. Regimes de Historicidade: Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. *In*: GABRIEL, Carmen T. MONTEIRO M.; MARTINS, M. L. B (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de Histórias**. Rio de Janeiro Mauá X, 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, 2001, 1.2: 99-116.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reformando a educação e mudando as escolas**: estudos de caso em sociologia política. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115.

O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade

Manuella Souza Ferraz

FERRETTI, C. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRANGELLA, R. C. P.; MENDES, J. C. B. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 296-315.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

GABRIEL, C. T. **Reforma do ensino médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática. os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 171-186, 2018.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez, 2016.

Informações dos autores

Manuella Souza Ferraz. Especialista em Psicopedagogia. Membro do Grupo de Pesquisas sobre a Circulação de Ideias Pedagógicas no Pensamento Pedagógico Brasileiro Recente (CIPED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Contribuição de autoria: autora.

URL do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3124594930406730>

COMO CITAR ESTE ARTIGO

FERRAZ, Manuella Souza. O componente curricular história no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, vol. 7, n. 14, 2024, p. 13-29.