

O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: CONHECIMENTO HISTÓRICO, COMPETÊNCIAS E DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO POR ÁREAS

Vânia Maria Siqueira Alves¹

RESUMO: Este artigo analisa o lugar do conhecimento histórico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, com ênfase na organização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em suas categorias estruturadoras, competências específicas e habilidades. Retoma e aprofunda questões discutidas em estudo anterior sobre o ensino de História na BNCC do Ensino Médio, deslocando o foco de uma descrição geral do documento para o exame das possibilidades e dos limites que a organização por áreas produz para a especificidade epistemológica e didática da História. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental e toma como fontes centrais a BNCC e o artigo anteriormente publicado, preservando o diálogo com autores mobilizados naquela análise, entre eles Apple, Barretto, Benito, Caimi, Sacristán, Tonegutti e Young. Argumenta-se que a BNCC amplia o espaço de operações intelectuais relevantes para o pensamento histórico — identificação, seleção, comparação, contextualização, análise, interpretação, argumentação e crítica de fontes e narrativas — e favorece abordagens interdisciplinares. Ao mesmo tempo, a formulação das competências e habilidades no nível da área, sem explicitação de objetos de conhecimento próprios da História, produz tensões quanto à seleção, progressão e garantia dos conhecimentos históricos escolares. A análise incorpora ainda estudos recentes sobre a reforma do Ensino Médio e sua revisão pela Lei nº 14.945/2024, discutindo os efeitos da carga horária, dos itinerários formativos e das desigualdades de implementação sobre o lugar da História. Conclui-se que a efetivação das potencialidades formativas do documento depende de currículos e práticas pedagógicas capazes de articular interdisciplinaridade, conhecimento disciplinar, trabalho com fontes, temporalidade, alteridade, direitos humanos e formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio. Ensino de História. Currículo. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

¹ Graduação em História e Pedagogia, Mestre em História e doutora em Museologia e Patrimônio. Professor Educação Superior - Unimontes.

ABSTRACT: This article analyzes the place of historical knowledge in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for Upper Secondary Education, with emphasis on the organization of the Human and Applied Social Sciences area, its structuring categories, specific competencies and skills. It revisits and deepens issues discussed in a previous study on History in the BNCC, shifting the focus from a general description of the document to an examination of the possibilities and limits that area-based organization creates for the epistemological and didactic specificity of History. The study adopts a qualitative, bibliographic and documentary approach and takes the BNCC and the previously published article as its central sources, maintaining dialogue with authors mobilized in that analysis, including Apple, Barretto, Benito, Caimi, Sacristán, Tonegutti and Young. The analysis argues that the BNCC expands the role of intellectual operations relevant to historical thinking — identification, selection, comparison, contextualization, analysis, interpretation, argumentation and criticism of sources and narratives — and favors interdisciplinary approaches. At the same time, the formulation of competencies and skills at the area level, without explicit History-specific objects of knowledge, creates tensions regarding the selection, progression and guarantee of school historical knowledge. The article concludes that the educational potential of the document depends on curricula and teaching practices capable of articulating interdisciplinarity, disciplinary knowledge, source analysis, temporality, otherness, human rights and students' critical education.

2

Keywords: BNCC. Upper Secondary Education. History teaching. Curriculum. Human and Applied Social Sciences.

RESUMEN: Este artículo analiza el lugar del conocimiento histórico en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de la Enseñanza Media brasileña, con énfasis en la organización del área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, sus categorías estructuradoras, competencias específicas y habilidades. Retoma y profundiza cuestiones discutidas en un estudio anterior sobre la presencia de la Historia en la BNCC, desplazando el foco de una descripción general del documento hacia el examen de las posibilidades y límites que la organización por áreas produce para la especificidad epistemológica y didáctica de la Historia. La investigación es cualitativa, bibliográfica y documental y toma como fuentes centrales la BNCC y el artículo publicado anteriormente, preservando el diálogo con Apple, Barretto,

Benito, Caimi, Sacristán, Tonegutti y Young. Se sostiene que la BNCC amplía el espacio de operaciones intelectuales relevantes para el pensamiento histórico — identificación, selección, comparación, contextualización, análisis, interpretación, argumentación y crítica de fuentes y narrativas — y favorece enfoques interdisciplinarios. Al mismo tiempo, la formulación de competencias y habilidades en el nivel del área, sin explicitar objetos de conocimiento propios de la Historia, genera tensiones en cuanto a la selección, progresión y garantía de los conocimientos históricos escolares. Se concluye que la concreción de las potencialidades formativas del documento depende de currículos y prácticas pedagógicas capaces de articular interdisciplinariedad, conocimiento disciplinar, trabajo con fuentes, temporalidad, alteridad, derechos humanos y formación crítica.

Palabras clave: BNCC. Enseñanza Media. Enseñanza de la Historia. Currículo. Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas.

I INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículos oficiais envolve mais do que a definição de conteúdos a ensinar. Toda seleção curricular estabelece prioridades, organiza formas de conhecimento, define expectativas de aprendizagem e interfere nas relações entre escola, cultura, sociedade e políticas públicas. Por isso, analisar a Base Nacional Comum Curricular exige considerar tanto aquilo que o documento explicita quanto os modos pelos quais organiza, hierarquiza e articula os conhecimentos escolares. No caso da História no Ensino Médio, essa tarefa adquire relevância particular, uma vez que o componente passa a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao lado de Geografia, Filosofia e Sociologia, e deixa de apresentar, no texto da Base, um conjunto autônomo de competências e habilidades.

Alves (2019) examinou o processo de elaboração da BNCC, sua articulação com a reforma do Ensino Médio e os primeiros contornos atribuídos à História na organização por áreas. Nesse estudo, destacou a tensão entre a possibilidade de interdisciplinaridade e o risco de enfraquecimento da identidade das disciplinas, sobretudo porque as competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não definem conteúdos ou temas específicos para História. A questão permanece produtiva e pode ser aprofundada a partir de uma leitura mais detida do próprio texto da BNCC.

Este trabalho tem como objetivo analisar de que modo a BNCC do Ensino Médio configura o conhecimento histórico no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, examinando suas categorias estruturadoras, competências e habilidades e discutindo as implicações dessa arquitetura curricular para o ensino de História. Interessa compreender não apenas o que o documento deixa de prescrever, mas também quais operações intelectuais, perspectivas formativas e possibilidades metodológicas podem ser apropriadas pelo professor de História.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica. A fonte documental principal é a seção da BNCC dedicada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. A análise dialoga com o artigo de Alves (2019) e preserva o conjunto central de referências então mobilizado, especialmente Apple (2002), Barretto (2000), Benito (2006), Caimi (2016), Sacristán (2011), Tonegutti (2016) e Young (2011). A releitura procura evitar uma oposição simplificadora entre área e disciplina: considera que a interdisciplinaridade pode ampliar problemas e escalas de análise, mas sustenta que sua consistência depende da presença de conhecimentos disciplinares que ofereçam conceitos, procedimentos e critérios de validação.

A hipótese orientadora é que a BNCC apresenta uma dupla configuração para a História. De um lado, oferece condições favoráveis ao desenvolvimento de procedimentos associados à investigação e ao pensamento histórico, ao enfatizar fontes, narrativas, contextualização, comparação, argumentação, temporalidade, alteridade e análise crítica. De outro, ao formular competências e habilidades para a área e não para o componente, transfere para currículos locais, materiais didáticos e práticas docentes uma parcela decisiva da seleção e da progressão dos conhecimentos históricos. É nessa tensão que se situa a análise desenvolvida a seguir.

Essa tensão torna-se mais nítida quando a BNCC é lida em articulação com a reforma do Ensino Médio. Pereira, Silveira e Almeida (2025) argumentam que a reorganização curricular promovida pela Lei nº 13.415/2017 reduziu a visibilidade e a autonomia da História ao inseri-la na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao mesmo tempo em que ampliou o peso de uma organização curricular por competências e Itinerários Formativos. Para os autores, a discussão sobre a Base não pode ser dissociada das disputas em torno do conhecimento escolar e das finalidades atribuídas à formação dos jovens.

Os Itinerários Formativos são:

O conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (MEC, 2024).

A revisão do Ensino Médio pela Lei nº 14.945/2024 introduziu, contudo, uma nova configuração normativa. A legislação passou a explicitar a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, ampliou a carga horária destinada à formação geral e manteve a proposição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como área integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A nova reforma do Ensino Médio não elimina as tensões produzidas pela organização por áreas, mas altera o quadro em que elas precisam ser analisadas. Seravali, Silva e Paz (2026), ao examinarem os impactos do Novo Ensino Médio sobre o ensino de História em escolas públicas, destacam que a recomposição da Formação Geral Básica representa uma inflexão importante, embora permaneçam desafios ligados às desigualdades de oferta, às condições materiais das escolas e à formação docente.

2 CURRÍCULO, CONHECIMENTO E BNCC: FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA

5

A BNCC se apresenta como documento normativo que define aprendizagens essenciais para a Educação Básica. Essa condição a distingue de um currículo escolar completo: ela estabelece referências comuns, mas sua concretização depende da elaboração dos currículos das redes e instituições, dos projetos pedagógicos, dos materiais didáticos e, finalmente, das escolhas realizadas no cotidiano escolar. A distinção é importante porque impede atribuir ao texto da Base, isoladamente, tudo aquilo que efetivamente será ensinado. Ao mesmo tempo, seu caráter normativo confere forte capacidade de indução, pois competências, habilidades e categorias organizadoras passam a orientar a produção curricular, a formação docente, os materiais e os processos de avaliação.

Apple (2002) oferece uma chave relevante para compreender esse processo. O currículo não constitui um repertório neutro de conhecimentos, mas uma seleção socialmente produzida, atravessada por disputas sobre o que deve ser reconhecido como conhecimento legítimo. Essa

perspectiva permite deslocar a discussão da pergunta “quais conteúdos aparecem?” para outras questões: quais conhecimentos ganham centralidade, quais formas de raciocínio são valorizadas, quem participa da seleção e quais efeitos podem decorrer das escolhas realizadas.

Barretto (2000) já assinalava a relação entre propostas curriculares oficiais e livros didáticos. Esse autor, ao discutir o “currículo editado”, evidencia que a cultura escolar é mediada por materiais e dispositivos que reinterpretam o currículo prescrito. Caimi (2016), por sua vez, chama atenção para o fato de que, no ensino de História, documentos oficiais convivem com programas escolares frequentemente estruturados por livros didáticos e sistemas apostilados. Essa mediação ganha especial importância quando o documento nacional oferece orientações amplas e deixa em aberto a seleção de conteúdos específicos.

Por essa razão, a ausência de uma lista de conteúdos históricos na BNCC não significa ausência de orientação. O documento orienta por meio de competências, habilidades, categorias e operações cognitivas. A questão analítica passa a ser, portanto, como essa forma de prescrição organiza o conhecimento e quais decisões permanecem abertas. Sacristán (2011) adverte para a polissemia do conceito de competência e para os riscos de convertê-lo em fórmula aparentemente autoexplicativa. A competência somente adquire sentido pedagógico quando articulada a conhecimentos, práticas, situações e critérios de progressão.

6

Young (2011), ao defender a importância do conhecimento disciplinar, contribui para problematizar outro aspecto. A ampliação da interdisciplinaridade não torna dispensáveis as disciplinas; ao contrário, o diálogo entre áreas exige referenciais conceituais e procedimentos capazes de sustentar análises rigorosas. Para o ensino de História, isso significa que categorias amplas como política, trabalho, cultura, território ou ética ganham densidade histórica quando relacionadas a temporalidades, contextos, fontes, processos, sujeitos e interpretações.

Assim, a análise da BNCC não deve se limitar a classificá-la como favorável ou desfavorável ao ensino de História. Mais produtivo é identificar as possibilidades formativas inscritas no documento e, simultaneamente, os pontos que demandam mediação curricular e docente para que a especificidade do conhecimento histórico não se dilua em formulações genéricas.

3 A ORGANIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO

Na BNCC do Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. O documento afirma que a área deve ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas no Ensino Fundamental e propõe uma formação orientada pela compreensão das diferenças, pelo respeito aos direitos humanos, pela interculturalidade e pelo enfrentamento dos preconceitos. A integração das disciplinas é apresentada como oportunidade de produzir leituras mais complexas da realidade social.

Essa organização se apoia em cinco conjuntos categoriais: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Não se trata de uma simples enumeração temática. As categorias funcionam como eixos conceituais capazes de atravessar fenômenos históricos, geográficos, filosóficos, políticos, econômicos e sociológicos. Sua amplitude favorece a construção de problemas comuns à área, mas exige que cada componente explicita como os aborda a partir de seus próprios métodos e tradições de conhecimento.

A BNCC também atribui centralidade ao diálogo entre indivíduos, grupos sociais e culturas. O reconhecimento do Outro aparece associado à compreensão das diferenças, à construção de argumentos, ao respeito aos direitos humanos e à participação no debate público. Para História, essa orientação pode favorecer abordagens que problematizem identidades, memórias, conflitos, silenciamentos e relações de poder, desde que a dimensão ética não substitua a análise histórica dos processos que produziram essas experiências.

Outro elemento relevante é a valorização de múltiplas linguagens e recursos: textos, imagens, manifestações artísticas, registros digitais, mapas, gráficos, entrevistas, observações e consultas a acervos. Tal orientação abre espaço para práticas de ensino baseadas em fontes diversificadas e aproxima o trabalho escolar de procedimentos fundamentais da produção do conhecimento histórico. Contudo, utilizar fontes não equivale automaticamente a desenvolver pensamento histórico. É necessário problematizar autoria, temporalidade, contexto de produção, circulação, intencionalidade, silêncios, relações entre evidência e interpretação e confronto entre versões.

A área também enfatiza a elaboração de hipóteses e argumentos. A BNCC espera que os estudantes selecionem e sistematizem dados, construam hipóteses, argumentem e questionem

conclusões. Essa formulação é particularmente fecunda para História porque permite superar uma concepção do ensino como transmissão de narrativas prontas. O conhecimento histórico escolar pode ser organizado em torno de problemas, análise de evidências e comparação de interpretações, sem confundir a sala de aula com o trabalho profissional do historiador.

Entretanto, a amplitude das formulações também produz um desafio. Quando competências e habilidades são dirigidas à área, a presença efetiva de procedimentos históricos dependerá do modo como redes e escolas distribuirão os objetos de conhecimento e os tempos de ensino entre os componentes. A integração curricular pode promover colaboração entre disciplinas, mas pode igualmente resultar em justaposição ou em abordagens genéricas se não houver clareza sobre as contribuições específicas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A experiência de implementação do Novo Ensino Médio reforçou a importância dessa questão. Pereira, Silveira e Almeida (2025) observam que a oferta dos Itinerários Formativos, especialmente nas redes públicas, não correspondeu necessariamente a uma escolha ampla e efetiva dos estudantes, pois esteve condicionada às possibilidades concretas dos sistemas e das escolas. Nessa perspectiva, a flexibilidade curricular pode assumir sentidos distintos conforme as condições locais de oferta, o que torna a discussão sobre o direito ao conhecimento histórico também uma discussão sobre desigualdade curricular.

Esse problema é enfatizado por Seravali, Silva e Paz (2026) ao focalizarem escolas públicas situadas em contextos periféricos. Os autores associam a redução anteriormente ocorrida na Formação Geral Básica e a expansão de componentes flexíveis a dificuldades de acesso continuado aos conhecimentos humanísticos, sobretudo em instituições com infraestrutura e recursos pedagógicos limitados. A contribuição desse debate para a análise da BNCC está em evidenciar que a abertura curricular não opera em condições abstratas: seus efeitos dependem das condições institucionais, da distribuição da carga horária, da disponibilidade de professores habilitados e das possibilidades efetivas de cada rede.

4 O LUGAR DA HISTÓRIA NA BNCC: PENSAMENTO HISTÓRICO, FONTES E TEMPORALIDADE

Embora a BNCC do Ensino Médio não apresente uma seção autônoma de competências de História, o texto da área mobiliza operações diretamente relacionadas à construção do conhecimento histórico. Identificar, selecionar, organizar, comparar, analisar, interpretar e

compreender são apresentadas como ações necessárias à produção de significados sobre objetos de conhecimento situados em tempos, lugares e circunstâncias específicas. Essas operações deslocam o estudante da mera memorização de informações para uma relação investigativa com o conhecimento.

A identificação e a seleção são etapas decisivas porque todo conhecimento histórico é produzido a partir de recortes. Selecionar uma fonte, um acontecimento, um sujeito ou uma escala temporal implica estabelecer critérios. Em sala de aula, tornar esses critérios visíveis ajuda o estudante a compreender que narrativas históricas não são reproduções integrais do passado, mas construções fundamentadas em vestígios, perguntas e procedimentos de análise.

A comparação, por sua vez, permite perceber semelhanças, diferenças, permanências e transformações. Quando articulada à contextualização, evita analogias imediatistas e favorece a compreensão da historicidade. Comparar sociedades, processos políticos, relações de trabalho ou formas de organização cultural exige considerar as condições específicas de cada contexto. A comparação histórica não deve produzir equivalências simplificadoras, mas perguntas sobre temporalidades, escalas e relações.

A interpretação ocupa posição igualmente importante. A habilidade EM13CHS101, ao propor análise e comparação de diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, cria uma abertura significativa para o ensino de História. Ela permite trabalhar com documentos escritos, iconografia, patrimônio, relatos orais, mapas, objetos, estatísticas, produções audiovisuais e ambientes digitais. O ponto central não é apenas diversificar recursos, mas ensinar o estudante a interrogá-los criticamente.

A temporalidade constitui dimensão indispensável. A categoria Tempo e Espaço permite explorar sucessão, duração, simultaneidade, mudança, permanência, ritmos históricos e articulação entre escalas. O texto da BNCC reconhece que, na História, o tempo possui significados variados e que os estudantes precisam desenvolver noções capazes de ultrapassar uma compreensão meramente cronológica. Esse aspecto merece destaque porque o domínio da cronologia, embora necessário, não é suficiente para pensar historicamente.

Pensar historicamente requer também compreender relações entre presente e passado. Questões do presente orientam perguntas feitas ao passado, mas o passado não pode ser reduzido às categorias atuais. A contextualização protege a análise contra anacronismos e ajuda o estudante a perceber que valores, instituições, identidades e práticas se transformam. Nessa

perspectiva, o ensino de História pode contribuir para uma consciência temporal mais complexa, na qual experiências pretéritas são compreendidas em sua alteridade.

A BNCC associa ainda o trabalho intelectual à argumentação. Para História, argumentar significa sustentar interpretações mediante evidências e conceitos, reconhecer limites das fontes, comparar explicações e distinguir afirmações fundamentadas de opiniões sem sustentação. Essa dimensão torna-se especialmente importante em contextos de circulação acelerada de informações e de narrativas históricas nas redes digitais.

A incorporação crítica das tecnologias, prevista no documento, pode ampliar o acesso a acervos, museus, arquivos, mapas, bancos de dados e produções audiovisuais. Contudo, também demanda educação para a avaliação de procedência, autoria e confiabilidade. A formação histórica, nesse sentido, pode colaborar para a leitura crítica da informação pública, não por oferecer respostas prontas, mas por ensinar procedimentos de verificação, contextualização e confronto de fontes.

5 AS CATEGORIAS ESTRUTURADORAS E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

5.1 Tempo e Espaço

10

Tempo e espaço são dimensões constitutivas da experiência histórica. A BNCC propõe que sua análise ultrapasse a localização cronológica ou cartográfica e se volte à compreensão de processos, relações e transformações. No ensino de História, essa perspectiva permite trabalhar diferentes durações, simultaneidades e ritmos, relacionando experiências locais, regionais, nacionais e globais.

A articulação entre tempo e espaço também favorece a problematização das escalas. Um processo histórico pode assumir sentidos distintos quando observado na comunidade, no território nacional ou em conexões transnacionais. Essa variação ajuda a evitar narrativas lineares e homogêneas e permite incorporar experiências de grupos que, em sínteses tradicionais, aparecem de forma marginal.

5.2 Território e Fronteira

Território e fronteira são apresentados como construções históricas, políticas e culturais, e não apenas como delimitações físicas. Para História, essa abordagem possibilita examinar

formação de Estados, colonização, migrações, disputas territoriais, pertencimentos, identidades e relações de poder. Fronteiras podem ser compreendidas simultaneamente como linhas de separação, zonas de contato, negociação e conflito.

Essa categoria também favorece a análise crítica de processos de ocupação e apropriação territorial, especialmente quando articulada às experiências de povos indígenas, populações tradicionais, comunidades locais e diferentes formas de mobilidade. A abordagem histórica deve mostrar que territórios são produzidos por relações sociais e que seus significados se transformam.

5.3 Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética

A articulação entre indivíduo, natureza e sociedade amplia o campo de análise para relações entre experiências humanas, ambiente e formas de organização coletiva. Historicamente, permite investigar como diferentes sociedades produziram conhecimentos, técnicas, modos de uso da natureza e representações sobre o mundo natural. Evita-se, assim, tratar questões ambientais como problemas exclusivamente contemporâneos ou separados das relações econômicas e políticas.

Cultura e ética introduzem questões relativas a valores, identidades, diferenças, representações e formas de convivência. Para o ensino de História, são categorias produtivas para discutir alteridade e historicidade dos valores. O desafio consiste em articular a defesa de princípios democráticos e dos direitos humanos com a compreensão histórica das sociedades, evitando tanto o relativismo absoluto quanto o julgamento anacrônico.

11

5.4 Política e Trabalho

Política e trabalho ocupam posição central na compreensão das relações sociais. A BNCC amplia a noção de política para além das instituições estatais, incluindo formas de participação, cidadania, conflitos, poder e organização coletiva. No ensino de História, essa perspectiva permite relacionar instituições, movimentos sociais, disputas por direitos e diferentes formas de exercício do poder.

O trabalho, por sua vez, pode ser abordado como experiência histórica marcada por distintas formas de produção, divisão social, tecnologias, relações de exploração, resistência e organização. A competência específica dedicada às relações entre produção, capital e trabalho

oferece possibilidades para articular História econômica, social e política, desde que os conteúdos selecionados permitam compreender transformações em diferentes tempos e sociedades.

6 AS SEIS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA SOB A PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

As seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas organizam um amplo campo formativo. A primeira, voltada à análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diferentes escalas e tempos, é diretamente compatível com a contextualização histórica. Sua potência reside na possibilidade de articular múltiplas causalidades e evitar explicações monocausais. Para que isso ocorra, é necessário que os currículos selecionem processos concretos capazes de sustentar a análise.

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BNCC, 2018, p. 570).

A segunda competência, “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” dedicada à formação de territórios e fronteiras, mobiliza conflito, negociação, desigualdade, igualdade, exclusão, inclusão e poder. A História pode contribuir demonstrando que fronteiras e territórios resultam de processos e que suas configurações são historicamente contingentes. O componente oferece, portanto, instrumentos para compreender gêneses, transformações e disputas (BNCC, 2018, p. 570).

A terceira competência relaciona sociedades, natureza, impactos econômicos e socioambientais. A contribuição histórica consiste em situar problemas ambientais em processos de longa duração, transformações tecnológicas, formas de produção e regimes de apropriação dos recursos. Isso impede que a questão ambiental seja tratada apenas como escolha individual e permite compreender suas dimensões históricas e coletivas.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BNCC, 2018, p. 570).

A quarta competência, “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” apresenta afinidade evidente com problemas clássicos da História. Seu desenvolvimento pode envolver diferentes sistemas produtivos, relações de trabalho, escravidão, industrialização, capitalismo, transformações tecnológicas, organização dos trabalhadores e mudanças nas formas de emprego. A amplitude da competência, contudo, não substitui a necessidade de uma progressão de objetos de conhecimento (BNCC, 2018, p. 570).

A quinta competência “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” apresenta temas que ganham consistência quando estudados por meio de processos históricos específicos: produção e contestação de hierarquias, lutas por direitos, experiências autoritárias, discriminações, resistências e ampliação da cidadania. A historicização é essencial para evitar que valores sejam apresentados de forma descontextualizada.

A sexta competência “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” enfatiza a participação no debate público, a cidadania, a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade. A História pode contribuir para essa formação ao oferecer instrumentos para compreender a historicidade das instituições políticas, dos direitos e das formas de participação. O objetivo não deve ser conduzir o estudante a uma posição previamente determinada, mas qualificá-lo para formular perguntas, avaliar evidências, reconhecer divergências interpretativas e argumentar de maneira fundamentada (BNCC, 2018, p. 570).

Em conjunto, as competências indicam um perfil de estudante capaz de analisar problemas complexos e atuar de maneira reflexiva. Entretanto, sua formulação ampla não define, por si só, quais conhecimentos históricos são indispensáveis para que essa capacidade seja construída. A competência não precede o conhecimento; ela se realiza por meio dele. Esse ponto é decisivo para a elaboração dos currículos.

Uma das questões centrais colocadas pela BNCC é a relação entre competências e conteúdos. A ênfase nas ações cognitivas pode representar avanço quando rompe com práticas

centradas na acumulação de informações. Entretanto, analisar, comparar, interpretar ou argumentar são ações que sempre incidem sobre algum conhecimento. Não há competência histórica sem conhecimento histórico.

Por isso, a seleção de objetos de conhecimento continua sendo uma tarefa curricular incontornável. Redes e escolas precisam decidir quais processos, conceitos, sujeitos, temporalidades e problemas serão estudados e como se articularão ao longo do Ensino Médio. Essas escolhas devem considerar relevância social e historiográfica, diversidade de experiências, continuidade com o Ensino Fundamental e possibilidade de aprofundamento.

A progressão também precisa ser explicitada. Repetir o verbo “analisar” em diferentes habilidades não garante aumento de complexidade. A progressão pode ocorrer pela ampliação das escalas, pela complexidade das fontes, pelo confronto de interpretações, pela autonomia do estudante na formulação de hipóteses e pela mobilização de conceitos mais elaborados.

Essa discussão reforça a crítica de Sacristán (2011) ao uso pouco definido do conceito de competência. Se competências forem tratadas como resultados abstratos, corre-se o risco de esvaziar o conhecimento. Se, ao contrário, forem entendidas como capacidade de mobilizar conhecimentos e procedimentos em situações intelectualmente significativas, podem contribuir para reorganizar práticas pedagógicas.

14

Para História, uma articulação consistente pode combinar sequências cronológicas e temáticas, estudos de caso, problemas históricos, comparação entre temporalidades, investigação de fontes e projetos interdisciplinares. Não é necessário escolher entre conteúdo e competência; o desafio é organizar conteúdos de modo que produzam operações intelectuais historicamente qualificadas.

7 INTERDISCIPLINARIDADE E ESPECIFICIDADE DISCIPLINAR: UMA TENSÃO PRODUTIVA

A organização por áreas pode favorecer abordagens interdisciplinares, sobretudo quando o objeto estudado exige diferentes perspectivas. Migrações, desigualdades, mudanças ambientais, relações de trabalho, formação de territórios e conflitos políticos dificilmente são compreendidos de maneira satisfatória por uma única disciplina. A integração pode, portanto, enriquecer a aprendizagem.

Entretanto, interdisciplinaridade não significa indistinção epistemológica. A História possui perguntas, conceitos, procedimentos e formas de validação que não se confundem integralmente com os de Geografia, Filosofia ou Sociologia. Quando essas especificidades são apagadas, a interdisciplinaridade corre o risco de se tornar apenas uma reunião temática de conteúdos.

Young (2011) ajuda a compreender por que o conhecimento disciplinar permanece relevante. As disciplinas oferecem acesso a formas especializadas de conhecimento que permitem ultrapassar a experiência imediata. No caso da História, isso envolve aprender a lidar com temporalidade, fontes, evidências, causalidade, contexto, mudança, permanência e interpretação. Tais ferramentas intelectuais permitem que o estudante examine criticamente narrativas sobre o passado e o presente.

A crítica formulada por Alves (2019) à ausência de competências e habilidades específicas de História pode, assim, ser reformulada em termos mais precisos: o problema não é a existência da área, mas a necessidade de assegurar que a implementação da área não elimine a progressão do conhecimento histórico. Cabe aos currículos explicitar objetos, conceitos e procedimentos, estabelecer articulações entre séries e garantir tempo pedagógico para o trabalho disciplinar e interdisciplinar.

15

Também é necessário considerar as condições materiais da implementação. Tonegutti (2016) chamou atenção para infraestrutura, condições de trabalho e valorização docente. Projetos interdisciplinares exigem planejamento coletivo, tempos institucionais, formação e acesso a recursos. Sem essas condições, propostas integradoras podem permanecer no plano formal.

A formação de professores é, portanto, estratégica. O docente de História precisa dominar conhecimentos históricos e historiográficos, didática específica e, ao mesmo tempo, desenvolver capacidade de diálogo com outros campos. A interdisciplinaridade mais consistente nasce do encontro entre disciplinas fortalecidas, e não de sua dissolução.

8 FONTES, NARRATIVAS, ALTERIDADE E DIREITOS HUMANOS

Entre as contribuições mais significativas da BNCC para o ensino de História está a valorização de diferentes fontes e narrativas. A habilidade de comparar versões e linguagens permite trabalhar a ideia de que o passado pode ser interpretado a partir de perspectivas

distintas, sem que isso signifique equivalência automática entre todas as interpretações. A crítica histórica exige evidências, coerência argumentativa e contextualização.

A pluralidade de narrativas também abre espaço para sujeitos historicamente sub-representados. A incorporação de experiências indígenas, afro-brasileiras, africanas, de mulheres, trabalhadores, populações locais e outros grupos pode ampliar a compreensão da sociedade brasileira e questionar narrativas excessivamente homogêneas. Para isso, não basta acrescentar personagens; é necessário analisar relações de poder, produção de silêncios, conflitos de memória e condições de preservação das fontes.

O reconhecimento do Outro, enfatizado pela BNCC, encontra no ensino de História um campo privilegiado. Compreender sociedades do passado requer suspender a tendência de tomar valores presentes como medida universal. Esse exercício de alteridade não significa abdicar de princípios éticos, mas compreender a historicidade das ações humanas antes de avaliá-las.

A articulação com direitos humanos pode ser desenvolvida historicamente por meio do estudo da formação de direitos, de sua negação, de lutas sociais, instituições, legislações e experiências de violência. Essa abordagem permite mostrar que direitos são conquistas históricas, objetos de disputas e processos inacabados. O ensino de História contribui, assim, para uma educação ética sem abandonar a análise histórica.

16

A circulação de discursos históricos em ambientes digitais torna esse trabalho ainda mais necessário. Narrativas simplificadas, conteúdos descontextualizados e usos públicos do passado fazem parte do universo informacional dos estudantes. A escola pode responder não com a substituição de uma narrativa pronta por outra, mas ensinando procedimentos de leitura, verificação, comparação e argumentação.

9 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RECONFIGURAÇÃO DE 2024: REPERCUSSÕES PARA A HISTÓRIA

A leitura da BNCC do Ensino Médio ganha maior precisão quando situada na trajetória normativa da reforma. A Lei nº 13.415/2017 articulou a Formação Geral Básica aos Itinerários Formativos e estabeleceu, naquele desenho, limite de 1.800 horas para a formação vinculada à BNCC. Esse arranjo produziu forte debate no campo do ensino de História porque a disciplina deixou de aparecer, no texto curricular nacional, como componente autônomo dotado de

competências e habilidades próprias, passando a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Pereira, Silveira e Almeida (2025) interpretam esse processo como uma subalternização das Ciências Humanas no currículo, relacionando-o à valorização de competências de caráter pragmático e à aproximação entre formação escolar e demandas do mundo do trabalho. A contribuição dos autores permite aprofundar uma dimensão já presente nesta análise: a organização por competências não é apenas uma opção técnica de redação curricular, pois interfere na maneira pela qual os conhecimentos são selecionados, hierarquizados e convertidos em expectativas de aprendizagem.

A Lei nº 14.945/2024 modificou parte desse desenho. A nova redação da LDB passou a prever a composição do Ensino Médio por Formação Geral Básica e itinerários formativos, com 2.400 horas de Formação Geral Básica no percurso regular, e explicitou que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Os itinerários formativos passaram a ter, em regra, carga horária mínima de 600 horas e a aprofundar ao menos uma área do conhecimento, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional. A alteração amplia o tempo destinado à formação comum, mas mantém a necessidade de definir, nos currículos das redes, como os conhecimentos históricos serão distribuídos e progressivamente aprofundados.

17

Seravali, Silva e Paz (2026) chamam atenção para o fato de que a recomposição da carga horária não resolve, isoladamente, problemas acumulados durante a implementação do Novo Ensino Médio. Em escolas públicas e periféricas, condições de infraestrutura, investimentos, oferta curricular e formação continuada interferem diretamente nas possibilidades de concretização do currículo. Desse modo, a discussão sobre o lugar da História precisa articular três níveis: o texto da BNCC, a legislação que organiza o Ensino Médio e as condições concretas de implementação nas redes e escolas.

Essa articulação também permite evitar duas simplificações. A primeira seria atribuir à BNCC, isoladamente, todos os efeitos da reforma; a segunda, supor que a ampliação legal da Formação Geral Básica assegura automaticamente a especificidade da História. A legislação de 2024 recompõe espaço curricular e explicita a presença da área, mas permanece decisivo o trabalho de seleção, sequenciamento e historicização dos objetos de conhecimento. O direito ao

conhecimento histórico depende, portanto, tanto da arquitetura normativa quanto das escolhas curriculares e das condições de trabalho docente.

10 IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE E PARA OS CURRÍCULOS

A leitura aprofundada da BNCC indica que sua implementação demanda decisões que o documento nacional deliberadamente não resolve. A primeira diz respeito à seleção de conhecimentos históricos. A segunda envolve a distribuição desses conhecimentos no tempo escolar. A terceira refere-se à articulação entre momentos disciplinares e interdisciplinares. A quarta concerne às formas de avaliação.

A avaliação coerente com as operações propostas pela BNCC precisa ir além da reprodução de informações. Pode incluir análise de fontes, comparação de narrativas, produção de argumentos, elaboração de linhas do tempo interpretativas, construção de problemas, leitura de mapas históricos, estudos de patrimônio e produção de sínteses. Isso não exclui a verificação de conhecimentos factuais, mas os integra a tarefas de maior complexidade.

O uso de diferentes linguagens também exige planejamento. Uma imagem histórica, um filme, um mapa ou um objeto museológico não devem funcionar apenas como ilustração. Cada linguagem possui formas específicas de produção de sentido e precisa ser interrogada como documento. A diversificação de recursos torna-se pedagogicamente relevante quando está vinculada a perguntas históricas.

18

A consulta a acervos e o trabalho de campo, valorizados pela BNCC, oferecem oportunidades para aproximar o currículo das histórias locais e do patrimônio. Arquivos, museus, monumentos, espaços de memória, relatos orais e paisagens podem ser transformados em fontes de investigação. Essa aproximação fortalece vínculos entre escalas locais e processos mais amplos e pode ampliar o protagonismo dos estudantes.

Por fim, o professor ocupa posição decisiva na mediação curricular. A abertura da BNCC não reduz a importância da docência; ao contrário, aumenta a responsabilidade intelectual de selecionar, sequenciar, contextualizar e problematizar conhecimentos. Essa tarefa requer formação sólida, condições de trabalho e autonomia profissional.

As contribuições dos dois estudos incorporados reforçam ainda que a mediação docente depende de condições institucionais concretas. A autonomia intelectual requerida para selecionar e articular conhecimentos históricos não pode ser dissociada de formação inicial e

continuada, tempo de planejamento, recursos pedagógicos e estabilidade da oferta curricular. Em contextos marcados por desigualdades educacionais, a garantia de uma formação histórica consistente exige políticas capazes de aproximar a prescrição curricular das condições reais de sua realização (PEREIRA; SILVEIRA; ALMEIDA, 2025; SERAVALI; SILVA; PAZ, 2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A releitura da História na BNCC do Ensino Médio permite qualificar algumas das questões formuladas no estudo de 2019. A organização por áreas efetivamente produz uma tensão entre interdisciplinaridade e identidade disciplinar, mas essa tensão não precisa ser compreendida apenas como perda. O documento contém operações intelectuais e orientações que podem fortalecer o ensino de História, sobretudo quando valoriza análise de fontes e narrativas, contextualização, comparação, argumentação, investigação, temporalidade, alteridade e participação crítica.

A principal limitação permanece na ausência de uma explicitação de objetos de conhecimento e de competências específicas de História no Ensino Médio. As competências da área indicam finalidades amplas, mas não asseguram, por si mesmas, uma seleção equilibrada e progressiva de conhecimentos históricos. Essa tarefa é deslocada para os currículos das redes, instituições, materiais e professores.

19

Tal abertura pode favorecer contextualizações regionais e projetos interdisciplinares, mas também pode ampliar desigualdades curriculares e a dependência de materiais didáticos ou avaliações externas, preocupação já indicada por Barretto (2000), Benito (2006) e Caimi (2016). A garantia do direito ao conhecimento exige que a flexibilidade seja acompanhada de critérios claros para a seleção e a progressão das aprendizagens.

A análise das categorias estruturadoras mostra que Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho oferecem um campo fecundo para o ensino de História. Seu potencial, contudo, depende da historicização. Sem temporalidade, fontes, contextos e processos, essas categorias podem permanecer abstratas. Com mediação histórica, tornam-se ferramentas para compreender a complexidade das experiências humanas.

A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, deve ser construída a partir da contribuição efetiva de cada campo. A História participa da área não apenas oferecendo temas, mas modos

específicos de produzir conhecimento sobre a experiência humana no tempo. Preservar essa especificidade é condição para que o diálogo interdisciplinar tenha densidade.

A incorporação dos estudos de Pereira, Silveira e Almeida (2025) e Seravali, Silva e Paz (2026) amplia essa conclusão ao situar a BNCC no processo mais amplo de reforma e revisão do Ensino Médio. O primeiro estudo evidencia os riscos de esvaziamento da especificidade histórica em um currículo organizado por áreas, competências e itinerários; o segundo chama atenção para os efeitos desiguais da implementação e para a relevância da recomposição da Formação Geral Básica promovida em 2024. Em conjunto, essas análises mostram que o debate sobre a História no Ensino Médio envolve simultaneamente conhecimento, tempo curricular, condições de oferta e desigualdades entre redes e escolas.

Conclui-se que a BNCC deve ser compreendida como ponto de partida de uma construção curricular, e não como solução acabada. A qualidade do ensino de História dependerá da capacidade de transformar competências amplas em experiências de aprendizagem sustentadas por conhecimento histórico rigoroso, diversidade de fontes, pluralidade de sujeitos e argumentação fundamentada. Dependerá igualmente da formação e das condições de trabalho dos professores, pois são eles que, no cotidiano escolar, articulam currículo prescrito, conhecimento disciplinar e experiências concretas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. M. S. História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: alguns apontamentos. *Escritas*, v. 11, n. 1, p. 99-115, 2019.

APPLE, M. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

BENITO, A. E. (ed.). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Perguntas Frequentes, Novo Ensino Médio, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/informacoes/perguntas-frequentes> Acesso: 20/09/2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. 21

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

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

PELLISSONI, A. M. S. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. Anuário da Produção Acadêmica Docente, Valinhos, SP, v. 3, n. 5, p. 129-139, 2009.

PEREIRA, A. C. da S.; SILVEIRA, É. da S.; ALMEIDA, D. O. D. B. Apontamentos sobre o ensino de História em tempos de BNCC e reforma do Ensino Médio. Temporalidades Revista de História, v. 16, n. 2, p. 207-230, out. 2024/abr. 2025.

SACRISTÁN, J. G. (org.). Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SERAVALI, V. G. de L.; SILVA, L. G. de; PAZ, M. O novo ensino médio e o impacto no ensino de História nas escolas públicas. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 15, n. 55, p. 120-132, 2026.

TONEGUTTI, C. A. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica. 2016.

YOUNG, M. 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, p. 609-625, set./dez. 2011.