



A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

THE NEOLIBERAL RATIONALITY IN THE REFERENCE CURRICULUM OF MINAS GERAIS: IMPLICATIONS FOR HISTORY TEACHING IN HIGH SCHOOL

Lucas da Silva Paiva¹

Davi Luiz Ribeiro²

José Fernandes da Silva³

DOI: 10.5281/zenodo.23124116

RESUMO

As recentes reformas do Ensino Médio e a atualização do Currículo Referência de Minas Gerais recolocam em debate os efeitos das políticas curriculares sobre a formação dos estudantes e o papel do Ensino de História. Neste contexto, o presente estudo analisa como a racionalidade neoliberal se manifesta no citado currículo e suas implicações para a formação crítica dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de análise documental. Os dados foram discutidos no escopo de três categorias: a lógica das competências na organização curricular, a produção de subjetividades e o protagonismo estudantil e o Ensino de História e a formação da consciência histórica. A análise evidencia que, apesar das alterações promovidas pela nova legislação, permanecem elementos associados à lógica das competências, da gestão por resultados, do protagonismo individual e da responsabilização dos estudantes pelo próprio percurso formativo. Os resultados indicam que a organização curricular por competências e a ênfase no protagonismo individual reconfiguram o lugar do conhecimento histórico, subordinando-o a finalidades instrumentais, sugerindo tensões com a formação crítica tradicionalmente atribuída à disciplina. Conclui-se que o currículo em tela reafirma uma racionalidade curricular alinhada ao neoliberalismo, na qual a formação histórica tende a ser subordinada ao desenvolvimento de competências e à produção de sujeitos adaptáveis às exigências contemporâneas do trabalho.

Palavras-chave: Neoliberalismo na Educação. Currículo Referência Minas Gerais. Ensino de História.

ABSTRACT

The recent reforms of High School and the update of the Reference Curriculum of Minas Gerais re-engage in debate the effects of curricular policies on student training and the role of History Teaching. In this context, the present study analyzes how neoliberal rationality is manifested in the aforementioned curriculum and its implications for the critical formation of subjects. It is a qualitative research, of exploratory character, developed through documentary analysis. The data were discussed in the scope of three categories: the logic of competencies in curricular organization, the production of subjectivities and student protagonism and the teaching of history and the formation of historical consciousness. The analysis shows that, despite the changes promoted by the new legislation, elements remain associated with the logic of skills, management for results, individual protagonism and students' responsibility for their own educational journey. The results indicate that the curricular organization by skills and the emphasis on individual protagonism reconfigure the place of historical knowledge, subordinating it to instrumental purposes, which suggests tensions with the critical formation traditionally attributed to the discipline. It is concluded that the canvas curriculum reaffirms a curricular rationality aligned with neoliberalism, in which historical formation tends to be subordinated to the development of skills and the production of subjects adaptable to the contemporary demands of work.

Keywords: Neoliberalism in Education. Reference Curriculum Minas Gerais. History Teaching.

¹ Instituto Federal de Minas Gerais – campus São João Evangelista e-mail: lucasnatalensesilva@gmail.com Formação: Licenciatura em História, Especialista em Ensino e Tecnologias Educacionais Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0836234118994273> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4492-7313>

² Instituto Federal de Minas Gerais – campus São João Evangelista e-mail: ribeiroprofdavi@gmail.com Formação: Licenciatura em História, Especialista em Ensino e Tecnologias Educacionais Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6190612889616285> Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4301-5065>

³ Instituto Federal de Minas Gerais – campus São João Evangelista; e-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br Formação: Licenciatura em Matemática e Pedagogia, Especialista em Ensino Superior, Mestre em Educação, Doutorado em Educação Matemática; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3777760667525907>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5798-5379>



1 INTRODUÇÃO

A educação pública contemporânea tem sido marcada por transformações decorrentes das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, as quais redefinem as finalidades da escola e reorganizam os currículos da educação básica. Conforme observa François Hartog (2014), ao discutir os regimes de historicidade, as crises que caracterizam o início do século XXI consolidam um contexto marcado pelo presentismo, no qual o presente se impõe como horizonte privilegiado de decisão, favorecendo respostas imediatas às demandas econômicas, sociais e políticas. Nesse cenário, as políticas curriculares passam a ser constantemente reformuladas em busca de maior adequação às transformações do mundo contemporâneo.

No contexto brasileiro, esse movimento intensificou-se a partir da segunda metade da década de 2010, especialmente com a reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), posteriormente complementada pela Lei nº 14.945/2024, que redefiniu aspectos da Política Nacional do Ensino Médio. Essas mudanças ultrapassam alterações administrativas ou organizacionais, inserindo-se em um conjunto mais amplo de transformações que têm sido interpretadas por diferentes autores como expressão da racionalidade neoliberal no campo das políticas públicas educacionais.

Sob essa perspectiva, Dardot e Laval (2016) compreendem o neoliberalismo não somente como uma doutrina econômica, mas como uma racionalidade política que estende a lógica da concorrência e do modelo empresarial às diferentes esferas da vida social. No campo educacional, essa racionalidade manifesta-se por meio da valorização das competências, da gestão por resultados, da responsabilização individual e da aproximação entre educação e mercado de trabalho, produzindo novas formas de organização curricular e novas expectativas em relação à formação dos estudantes.

No estado de Minas Gerais, essas diretrizes são materializadas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento elaborado em consonância com a BNCC e responsável por orientar a organização curricular da rede estadual de ensino. Ao privilegiar uma estrutura baseada em competências e habilidades, o documento suscita debates acerca das finalidades atribuídas à educação básica e, particularmente, ao Ensino de História. Nesse sentido, Saviani (2018) problematiza as políticas curriculares contemporâneas ao destacar que a organização do currículo não constitui uma escolha neutra, mas expressa determinadas concepções de formação humana e de sociedade.

As implicações dessas transformações tornam-se especialmente relevantes para o Ensino de História, cuja especificidade consiste em possibilitar aos estudantes a compreensão das experiências humanas no tempo e a construção de referenciais para interpretar criticamente a realidade social. Como afirma Marc Bloch (2001), “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”, evidenciando que o conhecimento histórico constitui elemento fundamental para compreender os processos sociais e políticos que configuram o



mundo contemporâneo. Assim, as alterações curriculares recentemente implementadas suscitam questionamentos sobre o espaço destinado aos conhecimentos históricos e sobre os sentidos atribuídos à formação crítica dos estudantes.

Embora a produção acadêmica brasileira tenha ampliado as discussões sobre neoliberalismo, currículo e políticas educacionais, ainda são reduzidos os estudos que analisam os desdobramentos das alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024 no Currículo Referência de Minas Gerais, especialmente no que se refere ao Ensino de História. Essa lacuna torna pertinente investigar de que maneira a racionalidade neoliberal se reconfigura nesse documento curricular e quais implicações essa reconfiguração pode produzir para a organização do ensino dessa disciplina. Ademais, a disciplina de História tem papel fundamental para a formação crítica reflexiva das juventudes, pois vivemos numa sociedade marcada pelas *fake news*, negacionismo, desprezo pela democracia e descrença na educação.

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como a racionalidade neoliberal se reconfigura no Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino de História após as alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024? Para tanto, o objetivo consiste em analisar como essa racionalidade se manifesta nas orientações do CRMG, identificando suas implicações para a organização do Ensino de História e para a formação crítica dos estudantes.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de análise documental do Currículo Referência de Minas Gerais, articulada à revisão da literatura sobre neoliberalismo, currículo e ensino de História. A investigação concentra-se nas diretrizes destinadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, considerando as modificações decorrentes da Lei nº 14.945/2024.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira discute os fundamentos teóricos que articulam neoliberalismo, currículo e Ensino de História; a segunda apresenta os procedimentos metodológicos adotados; a terceira analisa as diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais à luz do referencial teórico mobilizado; e a última reúne as considerações finais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Currículo, racionalidade neoliberal e políticas educacionais

As transformações observadas nas políticas curriculares brasileiras nas últimas décadas não podem ser compreendidas de forma dissociada das mudanças econômicas, políticas e sociais que caracterizam o capitalismo contemporâneo. As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 inserem-se em um contexto de reconfiguração do papel do Estado, redefinição das políticas públicas e reorganização das finalidades atribuídas à educação escolar. Nesse cenário, compreender o



currículo implica ultrapassar sua dimensão técnico-administrativa para reconhecê-lo como um espaço de disputas, no qual diferentes projetos de sociedade, concepções de conhecimento e perspectivas de formação humana são permanentemente tensionados.

Ao discutir os chamados “regimes de historicidade”, Hartog (2014) argumenta que as sociedades contemporâneas vivem sob a lógica do presentismo, caracterizada pela centralidade do presente como principal referência para a interpretação da realidade e para a tomada de decisões políticas. Diferentemente de períodos históricos nos quais o passado constituía a principal fonte de orientação ou o futuro representava um horizonte de expectativas coletivas, o presente passa a ocupar posição privilegiada, impondo respostas rápidas às demandas econômicas, tecnológicas e sociais. Essa condição produz impactos significativos sobre as políticas educacionais, frequentemente convocadas a responder, em curto prazo, às exigências impostas pelas transformações do mercado de trabalho e pelas novas formas de organização da economia.

No campo da educação, esse cenário favorece reformas curriculares orientadas pela necessidade de adaptação constante dos sistemas de ensino às mudanças econômicas. A escola passa a ser convocada a formar sujeitos capazes de responder às demandas de uma sociedade marcada pela flexibilidade produtiva, pela inovação tecnológica e pela competitividade. Consequentemente, o currículo deixa de ser compreendido somente como instrumento de transmissão do patrimônio cultural para assumir funções relacionadas à preparação dos indivíduos para contextos de constante transformação.

Essa reorganização das políticas educacionais está diretamente relacionada ao avanço do neoliberalismo como paradigma político e econômico. Conforme analisa Anderson (1995), o neoliberalismo consolidou-se internacionalmente como resposta à crise do Estado de Bem-Estar Social, defendendo a redução da intervenção estatal, a valorização da livre concorrência e a ampliação dos mecanismos de mercado para diferentes esferas da vida social. Embora inicialmente formulado como um conjunto de proposições econômicas, esse projeto ultrapassou os limites da política fiscal e passou a influenciar profundamente a organização das instituições públicas, entre elas a escola.

Entretanto, compreender o neoliberalismo somente como uma doutrina econômica revela-se insuficiente para explicar as transformações observadas nas políticas curriculares contemporâneas. Dardot e Laval (2016) propõem ampliar essa interpretação ao afirmar que o neoliberalismo constitui uma verdadeira racionalidade política, responsável por reorganizar as formas de governo, as relações sociais e os processos de subjetivação. Segundo os autores, a lógica da concorrência deixa de restringir-se ao funcionamento dos mercados para converter-se em princípio organizador das relações humanas, orientando instituições, práticas sociais e formas de constituição dos sujeitos.

Essa racionalidade produz efeitos que ultrapassam as estruturas econômicas. O indivíduo passa a ser permanentemente incentivado a gerir sua própria existência como uma empresa, tornando-se



responsável por investir continuamente em sua formação, desenvolver competências, administrar riscos e maximizar seu desempenho. Surge, assim, a figura do denominado empreendedor de si, conceito desenvolvido por Dardot e Laval (2016) para caracterizar um sujeito cuja identidade passa a ser construída em torno da lógica da performance, da eficiência e da competitividade.

Ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, a racionalidade neoliberal modifica profundamente a compreensão das políticas públicas. Problemas historicamente relacionados às desigualdades sociais tendem a ser interpretados como insuficiências individuais, reforçando processos de responsabilização pessoal e reduzindo a centralidade das condições estruturais que produzem tais desigualdades. Essa lógica também alcança a educação, redefinindo suas finalidades e reorganizando os currículos escolares.

É nesse contexto que a Teoria do Capital Humano adquire especial relevância. Conforme observa Anderson (1995), essa perspectiva compreende a educação como investimento destinado à ampliação da produtividade dos indivíduos, atribuindo ao conhecimento valor predominantemente econômico. A formação escolar deixa de ser concebida prioritariamente como direito social ou condição para a emancipação humana sendo justificada por sua capacidade de aumentar a empregabilidade, a competitividade e a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho.

As repercussões dessa racionalidade tornam-se particularmente evidentes nas políticas curriculares. A organização do currículo passa a privilegiar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes consideradas necessárias para a inserção produtiva dos estudantes. Termos como desempenho, eficiência, protagonismo, autonomia, projeto de vida e aprendizagem por competências passam a ocupar posição central nos documentos oficiais, evidenciando uma mudança significativa nas finalidades atribuídas à educação básica.

Entretanto, compreender essas transformações exige reconhecer que o currículo não constitui um documento neutro. Conforme argumenta Silva (1999), as teorias do currículo demonstram que toda proposta curricular resulta de escolhas históricas e políticas acerca dos conhecimentos considerados legítimos. Ao selecionar determinados conteúdos e excluir outros, o currículo produz identidades, estabelece formas específicas de compreender a realidade e participa da constituição dos sujeitos. Nessa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como uma prática cultural permeada por relações de poder, na qual se expressam projetos distintos de sociedade e de formação humana.

Silva (1999) observa ainda que as teorias tradicionais do currículo concentravam-se na definição de objetivos, conteúdos e métodos de ensino, concebendo o currículo como instrumento técnico de organização da aprendizagem. As teorias críticas, por sua vez, deslocaram o foco para a análise das relações entre currículo, cultura, ideologia e poder, demonstrando que a seleção dos conhecimentos escolares nunca ocorre desinteressadamente. As abordagens pós-críticas ampliaram esse debate ao



incorporar questões relacionadas às identidades, às diferenças culturais e aos processos de subjetivação, reforçando a compreensão de que o currículo participa ativamente da produção de modos de ser, pensar e agir.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Saviani (2016), para quem o currículo deve ser entendido em sentido ampliado, abrangendo o conjunto das atividades, das relações pedagógicas, dos recursos materiais e das práticas educativas desenvolvidas pela escola. Para o autor, reduzir o currículo à simples organização de disciplinas significa desconsiderar sua dimensão formativa e seu papel na socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A escola existe para assegurar às novas gerações o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais acumulados historicamente, condição indispensável para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e nela intervir.

Sob essa perspectiva, o currículo não pode ser orientado exclusivamente por demandas imediatas do mercado de trabalho. Sua função ultrapassa a preparação para o exercício profissional, envolvendo a formação intelectual, ética, política e cultural dos estudantes. Ao defender a centralidade da transmissão dos conhecimentos sistematizados, Saviani (2016) chama atenção para o risco de reformas curriculares que subordinem a formação escolar a interesses conjunturais, deslocando para segundo plano o acesso aos saberes produzidos historicamente.

É justamente nessa tensão entre formação humana e adaptação às exigências econômicas que se inserem as atuais reformas curriculares brasileiras. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular e, posteriormente, dos currículos estaduais, entre eles o Currículo Referência de Minas Gerais, representa um momento significativo desse processo de reorganização das políticas educacionais. Contudo, antes de analisar como essas diretrizes se materializam no CRMG, torna-se necessário compreender de que maneira tais mudanças repercutem sobre uma área específica do conhecimento: o Ensino de História, cuja finalidade formativa apresenta características próprias e cuja contribuição para a constituição da consciência histórica ultrapassa o desenvolvimento de competências instrumentais.

As discussões apresentadas por Silva (1999), Saviani (2016), Anderson (1995) e Dardot e Laval (2016) permitem compreender que as reformas curriculares não constituem fenômenos isolados, tampouco se limitam à atualização dos conteúdos escolares. Ao contrário, elas integram um conjunto mais amplo de transformações nas políticas públicas, nas quais a educação passa a assumir papel estratégico para a formação de sujeitos capazes de responder às exigências impostas pelo capitalismo contemporâneo. Sob essa perspectiva, a elaboração dos currículos escolares passa a expressar determinadas concepções de sociedade, de cidadania e de desenvolvimento humano.

No Brasil, esse movimento ganha maior intensidade a partir das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, culminando com a homologação da Base Nacional Comum



Curricular (BNCC). Apresentada como instrumento voltado à garantia do direito à aprendizagem e à redução das desigualdades educacionais, a BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, organizando-as a partir de competências gerais e específicas. Em seu discurso oficial, o documento busca articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício da cidadania, à continuidade dos estudos e à inserção no mundo do trabalho.

Embora tais objetivos sejam apresentados como mecanismos de fortalecimento da qualidade da educação, sua implementação tem suscitado amplo debate no campo das políticas curriculares. Diversos pesquisadores têm chamado atenção para o fato de que a centralidade atribuída às competências desloca o foco do currículo dos conhecimentos historicamente produzidos para o desenvolvimento de capacidades consideradas úteis às demandas sociais e econômicas do presente. Não se trata de negar a importância das competências no processo educativo, mas de problematizar os pressupostos políticos e epistemológicos que orientam sua centralidade na organização curricular.

Nesse sentido, Saviani (2018) argumenta que as reformas educacionais brasileiras, particularmente aquelas relacionadas à BNCC, encontram-se inseridas em um movimento internacional de reorganização da educação, fortemente influenciado por organismos multilaterais e por concepções gerencialistas da administração pública. Para o autor, a ênfase na flexibilização curricular, na avaliação por resultados e na organização do ensino por competências tende a aproximar a educação de uma lógica pragmática, na qual os conhecimentos escolares passam a ser legitimados prioritariamente por sua utilidade imediata.

Essa reorganização curricular pode ser interpretada à luz da racionalidade neoliberal discutida por Dardot e Laval (2016). Ao priorizar o desenvolvimento de competências voltadas à adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, os currículos passam a incorporar categorias como protagonismo, autonomia, empreendedorismo e projeto de vida como elementos constitutivos de uma determinada concepção de sujeito. A educação deixa de ser compreendida exclusivamente como processo de formação humana para assumir, progressivamente, a função de preparar indivíduos capazes de gerir sua própria trajetória em contextos marcados pela concorrência permanente.

É importante destacar que a utilização dessas categorias não implica, por si só, a adoção de uma perspectiva neoliberal. Conceitos como autonomia e protagonismo possuem longa tradição no pensamento educacional e podem assumir significados distintos conforme o referencial teórico que os fundamenta. Entretanto, quando articulados a uma lógica de responsabilização individual e de adaptação às demandas produtivas, esses conceitos passam a dialogar com a racionalidade descrita por Dardot e Laval (2016), na qual o sujeito é continuamente convocado a investir em si mesmo e a responder individualmente pelos resultados de sua formação.



Essa discussão torna-se particularmente relevante diante das alterações promovidas pela Lei nº 14.945/2024, que redefiniu aspectos da Política Nacional do Ensino Médio. A nova legislação introduziu mudanças na organização curricular dessa etapa da Educação Básica, ampliando a carga horária destinada à Formação Geral Básica e reorganizando aspectos relacionados aos itinerários formativos. Embora tais alterações tenham sido apresentadas como respostas às críticas dirigidas à reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, permanecem em debate os pressupostos que orientam a organização curricular e as concepções de formação humana subjacentes às políticas implementadas.

No estado de Minas Gerais, essas diretrizes materializam-se no CRMG, documento que orienta a organização curricular da rede estadual de ensino em consonância com a BNCC e com as diretrizes nacionais para a Educação Básica. Assim como outros currículos estaduais, o CRMG resulta de um processo de contextualização das orientações nacionais às especificidades da realidade mineira, constituindo-se como referência para a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e para a organização das práticas docentes.

Todavia, compreender o CRMG exige reconhecer que documentos curriculares não podem ser analisados somente em sua dimensão normativa. Conforme discutido anteriormente, o currículo expressa escolhas políticas acerca dos conhecimentos considerados relevantes para a formação das novas gerações. Ao selecionar conteúdos, definir competências, estabelecer habilidades e organizar percursos formativos, esses documentos produzem determinadas formas de compreender a educação, o trabalho, a cidadania e o papel da escola na sociedade.

Nessa perspectiva, a análise do Currículo Referência de Minas Gerais proposta neste estudo não parte do pressuposto de que o documento represente, integralmente, uma expressão da racionalidade neoliberal. Ao contrário, busca compreender como determinadas categorias presentes na literatura, tais como competências, protagonismo, projeto de vida, empreendedorismo, autonomia e preparação para o mundo do trabalho, aparecem articuladas na organização curricular destinada ao Ensino de História, especialmente após as alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024.

Essa análise torna-se ainda mais relevante quando se considera que a História ocupa lugar singular na formação escolar. O ensino de História fundamenta-se na compreensão das experiências humanas no tempo, na construção da consciência histórica e na interpretação crítica da realidade social.

2.2 Ensino de História, consciência histórica e formação humana

As discussões acerca das políticas curriculares e das reformas educacionais tornam-se mais importantes quando articuladas à compreensão das especificidades epistemológicas das áreas do conhecimento que compõem a Educação Básica. No caso do Ensino de História, essa discussão assume relevância, uma vez que sua finalidade ultrapassa a transmissão de informações sobre acontecimentos



passados, voltando-se para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, compreender a historicidade dos processos sociais e atribuir sentido às experiências humanas no tempo. Assim, analisar as orientações curriculares destinadas a essa disciplina implica reconhecer que o conhecimento histórico possui características próprias, construídas ao longo do desenvolvimento da historiografia e da Didática da História.

Historicamente, a disciplina História ocupou posição central na formação escolar em razão de sua contribuição para a compreensão da constituição das sociedades, da organização das instituições e das transformações culturais, políticas e econômicas que marcaram diferentes períodos históricos. Entretanto, sua função educativa não se restringe à apresentação cronológica de fatos ou personagens considerados relevantes. Conforme observa Marc Bloch (2001), a História constitui, antes de tudo, a ciência dos homens no tempo. Essa definição rompe com interpretações restritas ao estudo do passado e desloca o foco da investigação para a compreensão das experiências humanas em sua dimensão temporal, evidenciando que o objeto da História não são os acontecimentos isolados, mas as relações construídas pelos sujeitos ao longo de sua existência.

A concepção proposta por Bloch representa uma ruptura com perspectivas positivistas que compreendiam a História como simples reconstituição objetiva dos fatos. Ao enfatizar a dimensão temporal das experiências humanas, o autor demonstra que o trabalho historiográfico consiste em interpretar permanências, mudanças, continuidades e rupturas que caracterizam os processos históricos. O tempo deixa de ser uma sequência cronológica para tornar-se categoria explicativa fundamental da realidade social. Consequentemente, ensinar História significa possibilitar aos estudantes compreenderem que o presente resulta de processos históricos complexos e que as estruturas sociais não constituem realidades naturais ou imutáveis.

Essa compreensão torna-se ainda mais evidente quando Bloch (2001) afirma que a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Longe de sugerir uma valorização nostálgica da tradição, essa afirmação evidencia que a interpretação dos problemas contemporâneos depende da compreensão dos processos históricos que lhes deram origem. O passado, portanto, não constitui um objeto encerrado em si mesmo, mas um instrumento intelectual indispensável para compreender os conflitos, as desigualdades e as transformações que caracterizam o presente. A História assume, assim, uma função social que ultrapassa o interesse acadêmico, tornando-se condição para o exercício da cidadania e da reflexão crítica.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões desenvolvidas por François Hartog (2014) acerca dos regimes de historicidade. O autor argumenta que as sociedades contemporâneas vivem sob a lógica do presentismo, na qual o presente tende a ocupar posição dominante na organização das experiências humanas. Nesse contexto, a aceleração das transformações econômicas, tecnológicas e culturais favorece



uma percepção imediatista da realidade, reduzindo os espaços destinados à reflexão sobre o passado e limitando a construção de projetos coletivos voltados ao futuro.

Ao relacionar as reflexões de Hartog (2014) às contribuições de Bloch (2001), possibilita-se compreender que o Ensino de História desempenha papel fundamental na superação dessa lógica presentista. Ao favorecer a compreensão das múltiplas temporalidades que estruturam a vida social, a disciplina contribui para os estudantes reconhecerem a historicidade das instituições, das relações de poder e das desigualdades sociais. Em outras palavras, a História oferece instrumentos para compreender que os fenômenos contemporâneos não surgem espontaneamente, mas resultam de processos históricos marcados por disputas, permanências e transformações.

Essa compreensão ganha novo aprofundamento nas contribuições de Jörn Rüsen (2010; 2018), cuja produção constitui uma das principais referências da Didática da História contemporânea. Para o autor, o conhecimento histórico possui uma função essencialmente orientadora. Os indivíduos recorrem constantemente ao passado para interpretar suas experiências, compreender mudanças e construir expectativas em relação ao futuro.

Segundo Rüsen (2018), a aprendizagem histórica ocorre mediante a constituição da consciência histórica, entendida como a capacidade de interpretar temporalmente a realidade e produzir sentidos para a experiência humana. Essa consciência não corresponde ao simples acúmulo de informações históricas, mas ao desenvolvimento de competências narrativas que permitem aos sujeitos articular passado, presente e futuro em processos contínuos de interpretação. Aprender História significa, portanto, desenvolver formas específicas de pensar historicamente, reconhecendo que toda realidade social possui uma dimensão temporal e as ações humanas somente podem ser compreendidas quando situadas em seu contexto histórico.

Ao discutir a formação da consciência histórica, Rüsen (2010) destaca que a narrativa ocupa papel central nesse processo. É por meio dela que os indivíduos organizam acontecimentos, estabelecem relações de causalidade, identificam permanências e atribuem significado às experiências vividas. A narrativa histórica não constitui mera descrição dos fatos, mas um procedimento intelectual que permite construir interpretações sobre a realidade e orientar ações futuras. Dessa forma, o Ensino de História deixa de ser entendido como simples transmissão de conteúdos para assumir uma função formativa voltada ao desenvolvimento da capacidade interpretativa dos estudantes.

Essa perspectiva apresenta importantes implicações para a organização curricular da disciplina. Se a finalidade do Ensino de História consiste na formação da consciência histórica, sua contribuição para a Educação Básica não pode ser reduzida ao desenvolvimento de competências operacionais ou à preparação imediata para o mundo do trabalho. O conhecimento histórico possui uma função própria, relacionada à compreensão crítica da realidade, à interpretação das experiências humanas e à formação



de sujeitos capazes de reconhecer a historicidade das relações sociais.

Essa especificidade torna-se particularmente relevante diante das discussões apresentadas sobre a reorganização das políticas curriculares contemporâneas. Quando documentos oficiais enfatizam competências gerais, protagonismo, projeto de vida e preparação para o mercado de trabalho, torna-se necessário investigar de que maneira essas orientações dialogam com as finalidades historicamente atribuídas ao Ensino de História. Essa questão constitui um dos eixos centrais da presente pesquisa e orienta a análise do Currículo Referência de Minas Gerais, desenvolvida nas seções posteriores.

A compreensão da consciência histórica proposta por Rüsen (2010; 2018) encontra importante aprofundamento nas reflexões de Paul Ricoeur (1994) sobre a relação entre tempo, memória e narrativa. Embora desenvolvidas no campo da filosofia hermenêutica, suas contribuições oferecem importantes subsídios para compreender como o conhecimento histórico é construído e apropriado pelos sujeitos. Para Ricoeur, o tempo humano somente adquire significado quando organizado narrativamente. Isso significa que os acontecimentos, isoladamente, não produzem sentido; é por meio da narrativa que as experiências são articuladas, interpretadas e inseridas em um horizonte compreensivo.

Essa perspectiva rompe com a ideia de que a História consiste na simples reprodução objetiva do passado. O conhecimento histórico passa a ser compreendido como uma construção interpretativa, produzida a partir da articulação entre os vestígios deixados pelas ações humanas e as perguntas formuladas pelos historiadores em determinado contexto histórico. A narrativa histórica, portanto, não representa uma ficção, tampouco uma reprodução mecânica dos acontecimentos, mas uma forma específica de organizar temporalmente a experiência humana, atribuindo-lhe coerência e inteligibilidade.

Essa compreensão é sistematizada por Ricoeur (1994) na teoria das três mímeseis, conceito que se tornou uma das principais contribuições do autor para os estudos históricos. A primeira mimesis (Mimesis I) corresponde ao mundo da ação, isto é, às experiências vividas pelos sujeitos antes mesmo de sua transformação em narrativa. Trata-se do universo das práticas sociais, dos valores, das instituições e das relações históricas que constituem a existência humana. É nesse plano que se situam os acontecimentos que posteriormente serão interpretados pela historiografia.

A segunda mimesis (Mimesis II) refere-se ao processo de configuração narrativa. Nesse momento, os acontecimentos deixam de constituir experiências dispersas para serem organizados em uma estrutura narrativa dotada de sentido. O historiador seleciona fontes, estabelece relações entre os fatos, identifica permanências, rupturas e continuidades, produzindo uma narrativa que busca explicar determinado processo histórico. A escrita da História constitui, portanto, um trabalho interpretativo fundamentado em procedimentos metodológicos e referenciais teóricos.

Por fim, a terceira mimesis (Mimesis III) realiza-se no momento da leitura. É quando o leitor interpreta a narrativa histórica e a incorpora ao seu próprio universo de experiências. Nesse processo, o



conhecimento histórico deixa de pertencer exclusivamente ao historiador e produz novos sentidos para quem entra em contato com a narrativa. A História cumpre, assim, sua função formativa, possibilitando que os sujeitos ressignifiquem sua compreensão do presente e ampliem sua capacidade de interpretar o mundo.

Essa concepção possui importantes implicações para o Ensino de História. Se o conhecimento histórico resulta de processos narrativos e interpretativos, a aprendizagem não pode restringir-se à memorização de informações ou à reprodução de conteúdos escolares. Ensinar História significa favorecer a construção de interpretações, estimular a leitura crítica das narrativas históricas e possibilitar que os estudantes compreendam como o conhecimento sobre o passado é produzido. Mais do que conhecer acontecimentos, espera-se que os estudantes desenvolvam capacidades de problematização, argumentação e interpretação da realidade histórica.

As reflexões de Ricoeur são aprofundadas por Barros (2013), que analisa as contribuições da hermenêutica para a historiografia contemporânea. Segundo o autor, a escrita da História constitui um processo de mediação entre as fontes, o historiador e os leitores. Toda narrativa histórica envolve escolhas teóricas, metodológicas e interpretativas que condicionam a forma como os acontecimentos serão apresentados. Desse modo, não existe produção historiográfica desprovida de interpretação, assim como não existe leitura histórica completamente neutra.

Barros (2013) destaca ainda que o historiador produz narrativas situadas historicamente, influenciadas pelas questões colocadas por seu próprio tempo. Cada geração formula novas perguntas ao passado, produzindo diferentes interpretações para acontecimentos anteriormente conhecidos. Essa característica confere dinamismo à História enquanto campo científico e reforça a necessidade de desenvolver, na Educação Básica, uma compreensão crítica acerca da produção do conhecimento histórico.

Essa discussão possui implicações diretas para a organização curricular. Currículos, livros didáticos e materiais pedagógicos não constituem simples repositórios de conteúdos. Eles também representam narrativas historicamente produzidas, elaboradas a partir de determinadas escolhas epistemológicas, políticas e culturais. Os conteúdos selecionados, a forma de organizá-los e os objetivos atribuídos ao Ensino de História expressam concepções específicas acerca do papel da disciplina na formação dos estudantes. Assim, analisar um currículo significa compreender quais perspectivas históricas são privilegiadas e quais permanecem silenciadas.

Essa preocupação aproxima-se das reflexões de Catelli Júnior (2019) sobre o lugar da História na Educação Básica. Para o autor, enriquecer um currículo de História significa ampliar sua capacidade de favorecer a compreensão crítica do presente. O passado interessa ao ensino escolar porque permite compreender a origem das estruturas sociais, das instituições políticas, das relações econômicas e das



manifestações culturais que constituem a realidade contemporânea. A disciplina História, portanto, não se justifica pela acumulação de informações cronológicas, mas pela possibilidade de desenvolver formas de pensamento capazes de interpretar criticamente os processos históricos.

Ao discutir a função social do Ensino de História, Catelli Júnior (2019) chama atenção para a necessidade de preservar a identidade epistemológica da disciplina diante das reorganizações curriculares contemporâneas. Embora a interdisciplinaridade represente importante princípio pedagógico, ela não deve significar a diluição das especificidades do conhecimento histórico. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento amplia as possibilidades de compreensão da realidade, mas não elimina a necessidade de reconhecer as particularidades metodológicas, conceituais e epistemológicas que caracterizam cada campo científico.

Em sentido semelhante, Cavalcante (2021) ressalta que o passado possui função prática na vida cotidiana dos indivíduos. Antes mesmo de servir à pesquisa acadêmica, o conhecimento histórico orienta decisões, fundamenta identidades coletivas e possibilita interpretar experiências vividas. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Rüsen ao reconhecer que a História desempenha papel orientador na vida social, permitindo aos sujeitos atribuir sentido às mudanças históricas e posicionar-se criticamente diante das transformações do presente.

As contribuições desses autores permitem compreender que o Ensino de História possui uma finalidade formativa que ultrapassa o desenvolvimento de competências instrumentais. Sua função consiste em favorecer a constituição da consciência histórica, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar temporalmente a realidade, compreender a historicidade das relações sociais e reconhecer que as estruturas políticas, econômicas e culturais resultam de processos históricos passíveis de transformação. Trata-se, portanto, de uma formação voltada à construção de sujeitos capazes de problematizar a realidade e participar criticamente da vida social.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando articulada às discussões desenvolvidas na seção anterior acerca da racionalidade neoliberal e das políticas curriculares. Se, por um lado, as reformas educacionais contemporâneas tendem a enfatizar competências, desempenho, protagonismo e preparação para o mundo do trabalho, por outro, o Ensino de História fundamenta-se na construção da consciência histórica, na interpretação crítica das experiências humanas e na compreensão das múltiplas temporalidades que constituem a vida social. Não se trata de estabelecer uma oposição simplista entre competências e formação histórica, mas de reconhecer que a centralidade atribuída a determinadas categorias curriculares pode produzir deslocamentos nas finalidades tradicionalmente atribuídas à disciplina.

3 METODOLOGIA



A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa documental, apoiada em revisão bibliográfica. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais constituem processos históricos, sociais e políticos que demandam interpretação contextualizada, permitindo compreender os significados presentes nas políticas curriculares e as concepções que orientam sua elaboração. Conforme destaca Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos valores, das crenças e das relações sociais, buscando compreender fenômenos que não podem ser reduzidos à mensuração quantitativa.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que busca ampliar a compreensão acerca da racionalidade neoliberal presente nas orientações do CRMG para o Ensino de História, especialmente após as alterações promovidas pela Lei nº 14.945/2024. Segundo Gil (2019), pesquisas exploratórias têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, favorecendo a construção de interpretações sobre fenômenos ainda pouco estudados ou que demandam novas abordagens analíticas.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a investigação caracteriza-se como pesquisa documental, tendo como principal corpus de análise o CRMG, documento oficial que orienta a organização curricular da rede estadual de ensino. A revisão bibliográfica desempenhou função complementar, subsidiando a construção do referencial teórico e oferecendo os fundamentos conceituais necessários à interpretação do documento.

A opção pela pesquisa documental justifica-se pelo fato de que documentos oficiais constituem importantes fontes para a investigação das políticas educacionais, uma vez que expressam concepções, intencionalidades e projetos que orientam a ação do Estado. Conforme afirmam Lüdke e André (2018), os documentos representam fontes relevantes para a pesquisa em Educação porque registram decisões, princípios e orientações produzidos em determinados contextos históricos, possibilitando compreender os significados atribuídos às políticas públicas. Na mesma direção, Cellard (2008) ressalta que a análise documental ultrapassa a simples descrição do conteúdo dos documentos, exigindo sua contextualização histórica, política e institucional, bem como a interpretação das condições em que foram produzidos.

A análise do CRMG foi desenvolvida em uma perspectiva interpretativa, compreendendo o currículo como uma produção histórica, política e cultural. Assim, o documento não foi tomado como expressão de um projeto formativo que materializa determinadas concepções de educação, currículo e formação humana. O processo analítico concentrou-se na leitura sistemática das orientações destinadas ao Ensino de História, buscando identificar os princípios que estruturam sua organização curricular e compreender como esses princípios dialogam com as discussões contemporâneas sobre currículo, racionalidade neoliberal e formação histórica.



As interpretações produzidas ao longo da pesquisa foram construídas mediante o diálogo entre o texto do documento e o referencial teórico apresentado nas seções anteriores. Nessa perspectiva, a análise procurou compreender os sentidos atribuídos às orientações curriculares e suas possíveis implicações para a organização do Ensino de História, sem a pretensão de avaliar sua implementação nas escolas ou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da rede estadual.

Para orientar esse processo interpretativo, foram definidas categorias analíticas a priori, construídas a partir do problema de pesquisa e do referencial teórico. Essas categorias constituíram os eixos orientadores da análise documental e permitiram examinar como a racionalidade neoliberal se manifesta nas diretrizes destinadas ao Ensino de História.

Considerando os objetivos da investigação, a análise foi organizada em três categorias:

- a) A lógica das competências na organização curricular, buscando compreender como competências, habilidades e organização curricular estruturam a formação proposta pelo CRMG;
- b) A produção de subjetividades e o protagonismo estudantil, analisando as orientações relacionadas ao projeto de vida, à autonomia e à responsabilização individual presentes no documento;
- c) O Ensino de História e a formação da consciência histórica, examinando as implicações dessas orientações para a especificidade epistemológica da disciplina e para sua contribuição à formação humana.

A interpretação dessas categorias foi realizada mediante o diálogo entre o texto do CRMG e o referencial teórico construído para a pesquisa, permitindo compreender aproximações, tensionamentos e possíveis implicações das orientações curriculares para o Ensino de História.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.1 A lógica das competências na organização curricular

A análise do CRMG evidencia que a organização da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está fundamentada na pedagogia das competências, assumindo esse conceito como eixo estruturador da formação escolar. Logo na apresentação da área, o documento afirma que seu foco consiste em **“propiciar aos estudantes a compreensão de si, enquanto sujeitos autônomos e protagonistas de sua formação escolar”**, promovendo **“o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação intelectual, ética e cidadã do sujeito”** (CRMG, 2021, p. 205). Essa formulação revela que as competências deixam de representar somente um recurso didático para constituírem o princípio organizador da formação escolar.

A centralidade atribuída às competências revela uma mudança significativa na organização curricular. Diferentemente de modelos estruturados prioritariamente pelos conhecimentos disciplinares, o currículo passa a orientar a formação pelo desenvolvimento de capacidades consideradas necessárias



para responder às demandas da vida social contemporânea. Essa orientação torna-se ainda mais evidente quando o documento afirma ser necessário **“romper com uma tradição escolar, que se vale da fragmentação, da compartimentalização e da hierarquização dos saberes”**, defendendo também **“a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento”**, bem como **“o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”** (CRMG, 2021, p. 205). Contudo, é importante atentar para o aspecto do esvaziamento da formação, focalizando o mercado de trabalho.

Sob a perspectiva de Apple (2006), o currículo não constitui uma seleção neutra de conhecimentos, mas uma construção política e ideológica que expressa projetos sociais específicos. Nesse sentido, a reorganização curricular proposta pelo CRMG não representa somente uma mudança metodológica, mas uma redefinição da função atribuída ao conhecimento escolar. Ao deslocar o eixo organizador do currículo para competências e habilidades, o documento redefine os critérios pelos quais os saberes escolares adquirem legitimidade.

Essa interpretação aproxima-se das reflexões de Silva (1999), para quem o currículo representa um espaço de produção de significados e de disputas em torno dos conhecimentos considerados legítimos. Assim, a opção pela organização por competências não elimina os conteúdos disciplinares, mas altera sua posição no processo educativo. O conhecimento histórico continua presente, porém é mobilizado em função do desenvolvimento de competências previamente definidas.

Essa racionalidade aparece de forma explícita quando o CRMG, em consonância com a BNCC, define competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (CRMG, 2021, p. 209).

O excerto evidencia que o conhecimento deixa de ser apresentado como patrimônio cultural cuja apropriação constitui finalidade da escolarização, sendo compreendido como recurso mobilizado para responder a situações concretas. Nessa lógica, os conteúdos escolares adquirem sentido na medida em que contribuem para resolver problemas, desenvolver competências e atender às demandas da vida cotidiana e do mercado de trabalho. Essa orientação vai de encontro aos pressupostos de Frigotto (2010) quando aponta o deslocamento da centralidade do conhecimento da finalidade social, cultural e científica, para as exigências do capitalismo contemporâneo.

Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, essa reorganização merece problematização. Saviani (2016; 2018) defende que a função social da escola consiste em assegurar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e históricos produzidos pela humanidade, possibilitando-lhes compreender criticamente a realidade social. O conhecimento sistematizado não constitui somente um instrumento para solucionar problemas imediatos, mas condição para a formação



humana e para a emancipação intelectual. Desse modo, quando o currículo passa a organizar a formação prioritariamente por competências, observa-se uma inversão na relação entre conteúdo e finalidade educativa: os conhecimentos permanecem presentes, porém subordinados ao desenvolvimento de capacidades previamente definidas.

Essa reorganização também pode ser observada na forma como o CRMG justifica a integração das disciplinas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O documento afirma que a articulação entre Filosofia, Geografia, História e Sociologia não implica sua eliminação, esclarecendo que “a junção da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia em uma única Área do Conhecimento não representa a supressão de nenhum desses quatro componentes curriculares e de suas especificidades” (CRMG, 2021, p. 205).

Esse aspecto revela uma importante contradição do documento. Ao mesmo tempo em que reorganiza o currículo segundo uma lógica interdisciplinar orientada por competências, o próprio CRMG reconhece a necessidade de preservar a especificidade epistemológica das disciplinas escolares. Em uma leitura materialista histórico-dialética, essa contradição não deve ser compreendida como incoerência, mas como expressão das disputas presentes nas políticas curriculares. Conforme argumenta Kuenzer (2007), as reformas educacionais contemporâneas são marcadas pela tentativa de conciliar a formação geral com as exigências de flexibilidade impostas pelas transformações do trabalho, produzindo currículos marcados pela precarização, em especial, para os filhos da classe trabalhadora.

No caso específico da História, essa tensão torna-se particularmente significativa. Embora a disciplina mantenha seus objetos de conhecimento e categorias analíticas, sua organização passa a subordinar-se a uma arquitetura curricular cuja racionalidade privilegia competências comuns à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso pode ser observado na organização do componente curricular, em que habilidades e objetos de conhecimento são sistematicamente vinculados ao desenvolvimento das competências específicas da área.

4.2 Produção de subjetividades e protagonismo estudantil

A análise do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) evidencia que a organização curricular não se limita à definição de competências e habilidades, mas explicita uma determinada concepção de sujeito e de formação humana. Ao longo do documento, observa-se a recorrência de expressões como autonomia, protagonismo, projeto de vida, participação e responsabilidade, indicando que o currículo atribui centralidade ao desenvolvimento de capacidades individuais como elemento constitutivo da formação escolar.

Logo na apresentação da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento afirma que seu propósito consiste em “propiciar aos estudantes a compreensão de si, enquanto sujeitos



autônomos e protagonistas de sua formação escolar”, fomentando “o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação intelectual, ética e cidadã do sujeito” (CRMG, 2021, p. 205). Na mesma direção, o currículo defende “o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (CRMG, 2021, p. 205), indicando que essas categorias assumem papel estruturante na proposta curricular.

Essas orientações reaparecem entre as competências específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando o documento propõe que os estudantes possam realizar escolhas “alinhadas ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (CRMG, 2021, p. 210). A recorrência desses conceitos demonstra que o protagonismo estudantil deixa de constituir uma estratégia didático-pedagógica para tornar-se um princípio organizador da formação proposta pelo currículo, apontando para a noção de empreendedor de si (Gonçalves; Silva, 2024; Sardinha; Sardinha; Silva; Oliveira, 2026).

Sob uma perspectiva crítica, essa concepção pode ser compreendida como parte das transformações que marcaram as políticas educacionais nas últimas décadas. Apple (2006) argumenta que as reformas curriculares contemporâneas não se limitam à reorganização dos conteúdos escolares; elas também procuram produzir determinados modos de pensar, agir e compreender a realidade. O currículo constitui, portanto, um espaço privilegiado de produção de subjetividades, uma vez que define quais conhecimentos, valores e comportamentos são considerados desejáveis em determinado contexto histórico (Mordente; Portugal, 2024).

Nessa direção, a ênfase atribuída ao protagonismo e ao projeto de vida pode ser interpretada como expressão de uma concepção de formação que desloca parte da responsabilidade pelo percurso educativo para o próprio estudante. Não se trata apenas de reconhecer sua participação ativa no processo de aprendizagem, aspecto amplamente discutido pelas teorias pedagógicas contemporâneas, mas de atribuir-lhe um papel central na construção de sua trajetória escolar e social. Essa orientação aproxima-se das análises de Dardot e Laval (2016), para quem a racionalidade neoliberal produz sujeitos permanentemente convocados a administrar sua própria existência, convertendo autonomia, desempenho e responsabilidade em imperativos individuais. É a busca pelo estado mínimo.

Nesse sentido, Saviani (2016) adverte que a emancipação humana não decorre exclusivamente do desenvolvimento de capacidades individuais, mas da apropriação crítica do patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade e pelas políticas públicas. A autonomia, nessa perspectiva, não constitui um atributo espontâneo do sujeito, tampouco resulta somente da capacidade de realizar escolhas. Ela depende do acesso ao conhecimento científico, filosófico, artístico, histórico e da coletividade, condição necessária para compreender criticamente a realidade e intervir nela.



Essa reflexão aproxima-se das análises de Frigotto (2010), ao afirmar que as políticas educacionais inspiradas na teoria do capital humano tendem a enfatizar competências individuais como resposta às demandas econômicas e sociais, deslocando para os sujeitos responsabilidades que possuem origem nas próprias contradições estruturais da sociedade capitalista. Sob essa lógica, categorias como empregabilidade, empreendedorismo, autonomia e protagonismo passam a ocupar posição central nas políticas públicas educacionais, produzindo uma compreensão da formação fortemente vinculada à adaptação dos indivíduos às exigências neoliberais.

Essa racionalidade manifesta-se de forma explícita quando o CRMG define competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (CRMG, 2021, p. 209). Embora a articulação entre escola e sociedade seja constitutiva da educação, a aproximação entre formação escolar e demandas do trabalho revela uma concepção segundo a qual o conhecimento passa a ser legitimado, também, por sua capacidade de preparar os estudantes para responder às exigências da vida produtiva.

Kuenzer (2007) observa que essa característica constitui um dos traços marcantes das reformas educacionais implementadas no contexto da reestruturação produtiva. Segundo a autora, a formação escolar deixa de privilegiar a construção do conhecimento científico, crítico e reflexivo e enfatiza capacidades como flexibilidade e adaptação, cujo foco é a precarização da mão de obra contemporânea.

Sob a perspectiva de Mészáros (2008), uma educação verdadeiramente emancipadora exige compreender as determinações históricas e sociais que produzem as desigualdades, ultrapassando interpretações centradas exclusivamente na iniciativa individual. Quando categorias como autonomia, protagonismo e projeto de vida assumem posição central na organização curricular, existe o risco de que processos estruturais sejam reinterpretados como desafios individuais, deslocando para os sujeitos responsabilidades que pertencem às relações sociais mais amplas, em especial, o papel do Estado.

No âmbito do Ensino de História, essa discussão assume especial relevância. A formação histórica possui como finalidade desenvolver a capacidade de compreender processos sociais, conflitos, permanências e transformações que constituem a sociedade. Dessa forma, a autonomia defendida pelo currículo somente alcança sentido emancipador quando articulada ao desenvolvimento da consciência histórica e à compreensão crítica das determinações econômicas, políticas e culturais que estruturam a vida social.

4.3 O Ensino de História e a formação da consciência histórica

A análise do componente curricular História evidencia que o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) procura articular as orientações gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às



especificidades epistemológicas da disciplina. Ao apresentar os fundamentos do componente curricular, o documento destaca que, a partir da década de 1980, o ensino de História passou por mudanças decorrentes da renovação historiográfica, afirmando que “o cotidiano do estudante passou a integrar o processo de ensino e aprendizagem”, ampliando as possibilidades de contextualização e atribuição de significado ao conhecimento histórico (CRMG, 2021, p. 216).

Esse excerto demonstra que o currículo compreende o conhecimento histórico como instrumento de interpretação da realidade e não só como conjunto de informações sobre o passado. Tal concepção aproxima-se das reflexões de Marc Bloch (2001), para quem a História constitui a ciência dos homens no tempo. Ao compreender os processos históricos como construções humanas situadas em determinados contextos sociais, o ensino deixa de privilegiar a simples sucessão cronológica dos acontecimentos e favorece a compreensão das permanências, rupturas e transformações que caracterizam a vida em sociedade.

Essa perspectiva também se manifesta na organização das habilidades e dos objetos de conhecimento. Na habilidade EM13CHS101, o CRMG propõe o “reconhecimento das concepções de tempo e espaço do período de transição da Idade da Pré-História para a Idade da História”, a “análise das diversas fontes da historiografia: fontes escritas, iconografia, pictóricos, artefatos, arqueológicas etc.” e a “análise da memória, cultura e identidade” (CRMG, 2021, p. 233).

Esses objetos de conhecimento preservam categorias fundamentais da epistemologia histórica. O tempo histórico permanece como categoria estruturante da compreensão das experiências humanas; as fontes são apresentadas como fundamento da produção do conhecimento; e memória, cultura e identidade constituem dimensões essenciais para interpretar os diferentes processos históricos.

Sob a perspectiva de Rüsen (2018), essas orientações favorecem a constituição da consciência histórica, compreendida como a capacidade de interpretar o presente mediante a articulação entre passado, presente e futuro. Para o autor, aprender História significa desenvolver formas específicas de orientação temporal que permitam compreender criticamente a realidade social. Nesse aspecto, observa-se que o CRMG preserva importantes fundamentos da Didática da História ao estimular a investigação, a contextualização e a interpretação dos fenômenos históricos.

Contudo, essa preservação convive com uma organização curricular estruturada pelas competências e habilidades. As habilidades do componente História são formuladas predominantemente por verbos como analisar, comparar, identificar, avaliar, argumentar e interpretar, indicando que os conteúdos históricos são mobilizados para desenvolver capacidades previstas para toda a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CRMG, 2021, p. 233-241).

Essa característica revela uma mudança importante na função atribuída ao conhecimento histórico. Conforme argumentam Schmidt e Barca (2009), a aprendizagem histórica pressupõe o



desenvolvimento do pensamento histórico mediante a problematização das evidências, da construção de narrativas e da compreensão da historicidade das relações sociais. Quando esses procedimentos passam a ser organizados prioritariamente por competências, existe o risco de que sua especificidade epistemológica seja parcialmente subsumida por habilidades comuns às diferentes disciplinas da área.

Essa observação, entretanto, não significa afirmar que o CRMG descaracteriza o Ensino de História. Ao contrário, o documento preserva temas fundamentais para a formação histórica ao propor, entre seus objetos de conhecimento, a “análise da memória, cultura e patrimônio”, o “reconhecimento do patrimônio material e imaterial”, a “análise das relações de trabalho e sua organização” (CRMG, 2021, p. 237), além da “análise dos processos migratórios”, do “reconhecimento da noção de cidadania” (CRMG, 2021, p. 239) e da “análise das concepções de organização de territórios na África, Ásia e América” (CRMG, 2021, p. 241).

Esses elementos dialogam diretamente com Barros (2013), ao reconhecer que o conhecimento histórico resulta da interpretação crítica das experiências humanas e da produção de narrativas historicamente situadas. A incorporação de diferentes sujeitos históricos, patrimônios, relações de trabalho e processos migratórios amplia o repertório interpretativo da disciplina e contribui para superar perspectivas centradas exclusivamente na história política tradicional.

Entretanto, é necessário problematizar a forma como esses conteúdos são organizados no currículo. Saviani (2016) argumenta que a formação humana pressupõe a apropriação do conhecimento sistematizado como condição para compreender criticamente a realidade e transformar as condições concretas de existência. O acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente constitui, portanto, elemento central do processo educativo.

No CRMG, embora os conteúdos históricos permaneçam presentes e preservem categorias fundamentais da historiografia, sua organização passa a responder prioritariamente ao desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa forma, o conhecimento histórico tende a assumir uma função instrumental, orientada para a formação de capacidades gerais de análise, argumentação e resolução de problemas. Sob essa lógica, a consciência histórica pode ser compreendida predominantemente como competência cognitiva, e não como processo de compreensão das contradições históricas que estruturam a sociedade. Essa discussão aproxima-se das análises de Apple (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), para quem o currículo constitui um espaço de disputa em torno dos conhecimentos considerados legítimos.

Observa-se que o Ensino de História ocupa uma posição contraditória no documento. De um lado, preserva categorias fundamentais da historiografia contemporânea e incorpora temas relacionados à memória, ao patrimônio, às relações de trabalho, às desigualdades sociais, aos direitos humanos e à diversidade cultural, fortalecendo a dimensão crítica da formação histórica. De outro, esses mesmos



conteúdos são reorganizados em uma arquitetura curricular orientada pela pedagogia das competências, característica das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, cujo foco se alinha a aspectos de desvalorização da classe trabalhadora.

Desse modo, a análise permite concluir que o Ensino de História permanece como espaço privilegiado para a constituição da consciência histórica e para a compreensão crítica das relações sociais. Entretanto, sua inserção em uma organização curricular fundamentada nas competências redefine sua função pedagógica, produzindo tensões entre a apropriação do conhecimento histórico como patrimônio cultural da humanidade e sua mobilização como instrumento para o desenvolvimento de uma formação humana e integral que articule escola e mundo do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as concepções de formação presentes no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com ênfase no componente curricular História, buscando compreender em que medida sua organização curricular expressa elementos da racionalidade neoliberal e quais as implicações desse processo para a formação da consciência histórica e para a formação humana.

A análise documental permitiu identificar que o CRMG estrutura sua proposta curricular a partir da centralidade das competências e habilidades, reorganizando o conhecimento escolar em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Essa reorganização desloca parcialmente a centralidade dos conhecimentos disciplinares para o desenvolvimento de capacidades consideradas essenciais à participação social, ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Sob uma perspectiva crítica, esse movimento evidencia incorporar pressupostos característicos das reformas educacionais contemporâneas, nas quais a formação tende a ser orientada por critérios de flexibilidade, adaptação e responsabilização individual.

Entretanto, os resultados também evidenciam que o currículo não pode ser compreendido de forma homogênea ou reduzido exclusivamente à racionalidade neoliberal. Ao lado da organização por competências, o documento preserva princípios relacionados à formação cidadã, aos direitos humanos, à diversidade, à memória, ao patrimônio e à participação democrática. Essa coexistência revela que o currículo constitui um espaço de disputas, no qual diferentes concepções de educação, conhecimento e formação humana se articulam e, muitas vezes, entram em tensão.

Contudo, esses conhecimentos passam a ser organizados em uma arquitetura curricular com fragilidades quanto aos aspectos de formação integral e emancipatória, produzindo tensões entre a especificidade epistemológica da disciplina e uma lógica formativa voltada ao mercado de trabalho.



As análises realizadas indicam que o Currículo Referência de Minas Gerais reafirma uma racionalidade curricular alinhada aos pressupostos do neoliberalismo, na medida em que subordina a formação escolar às exigências da acumulação capitalista contemporânea. Embora o documento incorpore referências à cidadania, à diversidade e aos direitos humanos, essas categorias permanecem subordinadas a uma arquitetura curricular estruturada pela lógica das competências, da empregabilidade, do protagonismo individual, da autonomia e do projeto de vida. Nesse contexto, a formação humana é progressivamente deslocada para uma perspectiva instrumental, orientada pela adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho. Tal orientação contribui para a constituição de sujeitos individualmente responsabilizados por sua inserção social e profissional, obscurecendo os condicionantes históricos, econômicos e estruturais das desigualdades sociais. No caso dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, essa racionalidade curricular tende a privilegiar uma formação voltada ao desenvolvimento de competências funcionais requeridas pelo mercado, reforçando processos de adequação da força de trabalho às formas contemporâneas de exploração do trabalho e limitando o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, indispensáveis à formação crítica e à emancipação humana.

Como toda investigação, este estudo apresenta limitações. A pesquisa concentrou-se na análise do currículo prescrito, não contemplando sua materialização nas práticas pedagógicas, nem as interpretações produzidas pelos professores, estudantes e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Considerando que o currículo é permanentemente reinterpretado nos contextos escolares, a análise documental permite compreender uma dimensão desse fenômeno.

Diante disso, pesquisas futuras poderão ampliar esta investigação por meio de estudos empíricos que analisem como os professores de História interpretam e implementam o CRMG em suas práticas pedagógicas, bem como as estratégias construídas para conciliar as orientações curriculares com a especificidade da disciplina. Também são relevantes estudos comparativos entre currículos estaduais e pesquisas que investiguem os efeitos da organização curricular por competências na constituição da consciência histórica dos estudantes e na formação docente.

Por fim, considera-se que a defesa de uma formação histórica crítica não implica negar a necessidade de atualização dos currículos, mas reafirmar que o conhecimento histórico ocupa um lugar insubstituível na compreensão das contradições sociais, na problematização das desigualdades e na formação de sujeitos capazes de interpretar historicamente a realidade e participar de sua transformação. Nesse sentido, fortalecer o Ensino de História significa fortalecer uma educação comprometida com a formação humana em sua dimensão crítica, histórica e emancipatória.

REFERÊNCIAS



ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, J. D'A. **A expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a Política Nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, B. O.; SILVA, J. F. da. O sujeito empreendedor de si no Novo Ensino Médio: uma análise a partir do currículo mineiro. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 17, n. 3, e71539, 2024.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, e23175, 2024.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

RÜSEN, J. **História viva**. Brasília: Ed. UnB, 2010.

RÜSEN, J. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.



SARDINHA, A. N. C.; SARDINHA, J. C. O.; SILVA, J. F.; OLIVEIRA, E. R. Empreendedorismo no Ensino Médio: uma análise do Currículo Referência de Minas Gerais. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 65, n. 1, p. 51–76, maio/jul. 2026

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I. (org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.