

O NOVO ENSINO MÉDIO, A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA: uma discussão sobre a educação brasileira

THE NEW HIGH SCHOOL, THE BNCC AND THE TEACHING OF HISTORY: a discussion on brazilian education

Carolina Porto de JESUS¹
Matheus do Nascimento de PAULA²

Resumo: O presente artigo busca em sua essência analisar a política educacional do novo ensino médio, o retrospecto que fez com que tal medida fosse aprovada e os conteúdos que determinam o ensino de história na rede pública, alertando para a concepção de educação que está posta nas diretrizes curriculares e as consequências para os estudantes que se formam no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). A partir de documentos como a Base Nacional Comum Curricular, e obras de autores da área da educação brasileira, este artigo busca analisar criticamente os fatores que marcam a implementação da política do NEM na área da educação, e principalmente como tais políticas estão alinhadas à concepção de educação que contraria os preceitos da formação de cidadãos e se alinham cada vez mais com a ideia de formação técnica para o mundo do trabalho. Tal artigo, desta forma, visa contribuir para uma compreensão mais profunda dos impactos das recentes reformas educacionais, destacando as possíveis lacunas e limitações que essas políticas impõem ao ensino de história. Ao questionar a ênfase predominante na formação técnica em detrimento de uma educação mais abrangente e crítica, este estudo pretende fomentar um debate sobre a necessidade de uma formação que vá além da preparação para o mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento de sujeitos históricos e cidadãos conscientes.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; BNCC; História; Qualidade da Educação.

Abstract: This article aims to analyze the educational policy of the new high school curriculum, the background that led to its approval, and the content that defines the teaching of history in public schools. It raises concerns about the educational philosophy present in the curricular guidelines and the consequences for students graduating within the context of the New High School (NHS). Drawing from documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) and works by scholars in the field of Brazilian education, this article critically examines the factors that mark the implementation of NHS policy in education, especially how these policies align with an educational conception that contradicts the principles of citizen formation and increasingly focuses on technical training for the workforce. In this way, the article seeks to contribute to a deeper understanding of the impacts of recent educational reforms, highlighting the possible gaps and limitations that these policies impose on the teaching of history. By questioning the predominant emphasis on technical training at the expense of a more comprehensive and critical education, this study aims to foster a debate on the need for an education that goes beyond preparation for the labor market, promoting the development of historically aware and conscious citizens.

Keywords: High School Reform; BNCC; History; Quality of Education.

¹ Graduanda no curso de Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - campus de Franca. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante os anos de 2022 a 2024. Contato: carolina.jesus@unesp.br.

² Graduando no curso de Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP- campus Franca. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante os anos de 2022 a 2024. Contato: matheus.n.paula@unesp.br.

A educação, o neoliberalismo e a disputa pelo currículo

A educação, como um campo social e político, sempre esteve no centro de intensas disputas ideológicas, refletindo a estrutura e as relações de poder que dominam a sociedade. O currículo escolar, sendo uma das expressões mais diretas da educação, não escapa dessas tensões. No cenário brasileiro contemporâneo, a reforma do Ensino Médio e a introdução de uma Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelam como essas disputas se intensificaram, principalmente sob a influência de políticas neoliberais sob o currículo escolar. Esse modelo econômico, ao priorizar a lógica de mercado, eficiência e competitividade, modifica o currículo escolar e se alinha às necessidades do capital. A introdução dos itinerários formativos e a flexibilização curricular são instrumentos que, ao favorecer determinadas áreas do conhecimento, acabam subordinando a educação pública aos interesses de grandes corporações e agentes neoliberais. Dessa forma, a educação, em vez de ser um espaço de formação crítica e emancipatória, passa a servir ao projeto de formação de um trabalhador adaptado às exigências do mercado globalizado.

O currículo escolar, conforme destaca José Gimeno Sacristán (1998), pode ser compreendido como um conceito amplo e um instrumento fundamental, que organiza e orienta o conhecimento a ser transmitido e aprendido nas instituições educacionais. Ele abrange o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências educacionais que uma instituição ou um sistema de ensino consideram importantes para a formação dos estudantes, envolvendo a filosofia educacional, os objetivos de aprendizagem, as metodologias de ensino e as formas de avaliação. Desta forma, Sacristán (1998) sugere que o currículo não é apenas um conjunto neutro de saberes, mas sim uma construção social que reflete as dinâmicas de poder e os interesses vigentes em uma determinada sociedade.

Diante do contexto político brasileiro recente, o currículo escolar, enquanto documento que estrutura e organiza o conhecimento a ser transmitido e aprendido nas instituições educacionais, tem se mostrado um campo de intensas disputas políticas, econômicas e ideológicas, mostrando-se fruto de conflitos, negociações e transações. As disputas envolvendo este documento, giram em torno da definição de qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo. Como muito bem assinala Tomaz Tadeu da Silva (1999) no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*;

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (Silva, 1999, p.156).

De maneira semelhante ao que argumenta Tomaz Tadeu da Silva (1999), Michael Apple (2006), em sua obra *Ideologia e Currículo*, ressalta que o currículo não é um campo neutro, mas sim permeado por ideologias que servem a interesses dominantes. Para Apple (2006), o currículo é um espaço em que os grupos economicamente e politicamente poderosos conseguem inserir suas agendas, moldando o conteúdo de acordo com suas necessidades. Ele argumenta que, em uma sociedade capitalista, há uma tendência de adaptar o currículo às exigências do mercado de trabalho, favorecendo a formação de mão de obra qualificada para setores estratégicos da economia. Conforme o autor sugere:

Para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduos, do modo que as empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que 'causarão' nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento (Apple, 2006, p. 44).

Neste trecho, Michael Apple (2006) sugere que certas categorias dos currículos são moldadas para cumprir uma função específica na sociedade capitalista: formar indivíduos que aceitem, sem grande resistência, os papéis econômicos preestabelecidos. Ou seja, a educação, em vez de promover uma reflexão crítica, muitas vezes reforça estruturas de poder e controle social e, ao transmitir disposições e significados que sustentam o status quo, ela contribui para que os estudantes internalizem de forma quase automática, as exigências do mercado de trabalho e aceitem seu lugar na hierarquia social e econômica.

Neste sentido, o currículo do Ensino Médio, se mostra o antro de disputas políticas entre liberais e conservadores pelo peso que ocupa na configuração da própria sociedade, uma vez que a formação dos jovens que buscam o mercado de trabalho após concluírem seus estudos está completamente inserida na lógica de mercado que o neoliberalismo propõe. Desta forma, a importância de se investigar os mecanismos utilizados pelas empresas e corporações para promover seus interesses na definição dos conteúdos curriculares mostra-se um dos principais temas de pesquisas na área educacional.

Portanto, a reforma do Ensino Médio brasileiro evidencia uma fragmentação do ensino, estruturada pela lógica de que diferentes classes sociais devem seguir caminhos educativos distintos. Essa visão dualista reforça a ideia de que a educação deve preparar jovens para funções específicas no mercado, dependendo de sua posição socioeconômica. A introdução da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo claro de como essas disputas se manifestam, com a implementação de itinerários formativos e a flexibilização curricular atendendo diretamente às demandas do mercado. A lógica neoliberal, centrada em eficiência e competitividade, prioriza áreas do conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico, deixando em segundo plano disciplinas que promovem uma formação mais ampla e crítica. Assim, o currículo passa a servir mais aos interesses do mercado do que ao desenvolvimento integral do estudante.

O Novo Ensino Médio e sua implementação

O Novo Ensino Médio (NEM) constitui um marco significativo nas políticas públicas educacionais e em vista disso, educadores de todo o Brasil vem se posicionando tanto a favor quanto contra sua implementação. Embora haja um reconhecimento da importância de atualizar o currículo do Ensino Médio para melhor preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, a implementação dessas reformas tem sido frequentemente marcada por falhas significativas. Aspectos como a falta de recursos adequados, a ausência de formação adequada para os professores e a desconexão entre as diretrizes curriculares e as demandas reais do mercado de trabalho têm sido amplamente identificados como obstáculos à eficácia dessas políticas.

O processo de implementação do Novo Ensino Médio ocorreu em um contexto histórico marcado por debates intensos e por uma série de interesses políticos, econômicos e sociais em jogo. Para compreender adequadamente as implicações dessa reforma, é crucial analisar seu contexto histórico e as diversas perspectivas que influenciaram sua concepção e implementação, desde o cenário político brasileiro de 2017 até o conteúdo que foi escolhido para ser ensinado e que está presente na Base Nacional Comum Curricular. A medida provisória nº 746, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, foi apresentada em um momento de intensa polarização política e fragilidade institucional no Brasil, uma vez que o país ainda lidava com as sequelas do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e as incertezas políticas advindas desse processo. Nesse contexto, a medida provisória foi recebida com controvérsia e resistência por parte de diversos setores da sociedade, especialmente de educadores e pesquisadores do

tema, que criticavam a falta de debate público e participação democrática na formulação da reforma.

Como bem assinala Celso João Ferretti (2018), ainda que a implementação da Reforma do Ensino Médio por meio de medida provisória passe a impressão de ser uma ação abrupta do governo Temer, é importante ressaltar que a MP 746 não foi uma medida isolada, ela se insere em um contexto mais amplo de reformas estruturais implementadas pelo governo naquele ano. A primeira dessas reformas foi a Proposta de Emenda Constitucional 241, que, posteriormente, foi transformada no Projeto de Lei 55/2016 e, por fim, na PEC 95, estabelecendo o Novo Regime Fiscal. Esta reforma fiscal, com suas severas restrições às despesas primárias do país, esteve diretamente ligada ao ajuste fiscal que também moldou a Reforma do Ensino Médio, ambos seguindo a mesma lógica de contenção de gastos e reconfiguração de políticas públicas.

Em vista deste retrospecto, a MP 746 representa, na verdade, a fase intermediária de um processo iniciado ainda em 2013 por meio do Projeto de Lei 6840/2013 que já sugeria mudanças substanciais na estrutura do Ensino Médio brasileiro, com a intenção de torná-lo mais flexível e conectado com o mercado de trabalho. Embora o PL 6840 tenha sido alvo de críticas por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, é possível notar que elementos dele estão presentes na Lei 13.415, já indicando o projeto de educação que estava se consolidando e que “dava as caras” na política brasileira.

Dermeval Saviani (2018), em seu artigo *Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar*, traça um panorama abrangente das transformações na política educacional brasileira desde o fim do regime militar até os dias atuais. O autor destaca o processo de transição do período autoritário para a redemocratização e os desafios enfrentados na construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático. Para Saviani (2018), a implementação do Novo Ensino Médio como uma medida provisória é vista como um retrocesso nesse processo, uma vez que ela foi conduzida de forma pouco participativa e democrática, sem a devida consulta à comunidade escolar e aos especialistas em educação. Tais medidas, reforçam a empreitada do governo de Michel Temer em implementar reformas nas áreas de maior interesse do capital privado no Brasil, como foi o caso da reforma trabalhista de 2017, a reforma do ensino médio aqui discutida e a tentativa, ainda que frustrada, de reforma da previdência em 2016.

Além das críticas sobre a natureza antidemocrática da implementação da reforma, é importante destacar as alterações no ensino público trazidas pelo Novo Ensino Médio, que promoveram significativas mudanças, como a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral. Essas transformações questionaram a multiplicidade de disciplinas e a rigidez

na estrutura curricular vigentes até aquele momento no ensino público. A Lei 13.415 então propôs uma divisão clara entre uma parte de formação geral, compartilhada por todos os alunos, e uma outra parte mais diversificada, que segue itinerários formativos específicos em áreas como linguagens, matemática, ciências naturais, ciências humanas e educação profissional. Essa abordagem visou segmentar o acesso dos estudantes ao conhecimento, reduzindo o número de disciplinas obrigatórias e tornando os itinerários formativos mais atrativos para os alunos, mas por outro lado, a fragmentação dos conhecimentos em itinerários formativos específicos resultou em uma formação menos abrangente e completa para os estudantes, um assunto que será tratado posteriormente. Além disso, a Lei 13.415 flexibilizou a oferta de componentes curriculares como educação física, artes, sociologia e filosofia, que permanecem obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular, mas podem ter sua carga horária reduzida no Ensino Médio. Essas disciplinas podem estar mais presentes de maneira opcional, dependendo dos itinerários formativos escolhidos pelos alunos. Essa mudança reflete uma ênfase maior em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento dos estudantes, como conteúdos sobre empreendedorismo e formação técnica, que se alinham com interesses econômicos e com a busca por um melhor desempenho em avaliações internacionais. No entanto, ao reduzir o número de disciplinas obrigatórias e direcionar o foco para áreas específicas, corre-se o risco de limitar o desenvolvimento de habilidades transversais e a compreensão de conteúdos essenciais para a formação crítica e integral dos alunos. Além disso, essa abordagem reforça desigualdades sociais ao privilegiar determinadas áreas de conhecimento específico em detrimento de outras, pois os alunos das escolas públicas que utilizam o currículo do NEM, enfrentam barreiras para acessar conhecimentos essenciais das disciplinas que geralmente são cobradas em vestibulares, diferentemente de alunos de escolas particulares que dominam cada vez mais estes conteúdos.

Diante do complexo panorama delineado pela implementação do Novo Ensino Médio, é inegável que se trata de um marco significativo nas políticas educacionais do Brasil contemporâneo. A diversidade de perspectivas que permeiam o debate sobre sua eficácia e impacto, refletem a profundidade das transformações propostas e as controvérsias que as envolvem. Em vista destes pontos, este artigo revela não apenas as intenções de modernização e adaptação do currículo do Novo Ensino Médio aos desafios do século XXI, mas também as falhas e desafios enfrentados ao longo do processo de sua implementação.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento fundamental para a organização e o desenvolvimento da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Seu propósito é estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua trajetória educacional. A Base Nacional Comum Curricular desempenha um papel fundamental no contexto do Novo Ensino Médio, fornecendo diretrizes essenciais para a definição dos currículos das escolas em todo o país. Antes de se analisar o conteúdo da disciplina de história disposto na BNCC, este artigo se propõe a fazer uma análise histórica cronológica do documento, desde sua criação e motivação até sua configuração nos dias atuais.

A BNCC teve seu marco inicial em 2010, com a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece como uma de suas metas a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. Em 2015, foi criada a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o novo PNE e determinou que a BNCC deveria ser elaborada até 2016, o ano que também marca sua aprovação e homologação. Essa legislação estabeleceu as bases legais para a elaboração do documento, fornecendo diretrizes claras e institucionais para sua concepção e implementação. Com sua homologação, a BNCC tornou-se obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país, representando um marco histórico na unificação e no fortalecimento do currículo escolar brasileiro. A partir de 2017, teve início o desafiador processo de implementação da BNCC nas escolas brasileiras. Os sistemas de ensino estaduais e municipais iniciaram esforços para se adaptarem às novas diretrizes curriculares, promovendo a formação de professores e realizando ajustes nos currículos escolares para garantir a adequação às exigências da BNCC. Em 2018, o processo de implementação da BNCC continuou, com a realização de debates e ajustes nos currículos das escolas em todo o país. Paralelamente, foram conduzidos estudos e avaliações para monitorar o impacto da BNCC na prática educacional, identificando desafios e oportunidades para sua efetivação.

Nota-se que, a criação deste documento esteve intimamente ligada ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) e aglutinou uma série de interesses difusos. Esse Movimento surgiu em 2013, com o objetivo de discutir sobre a adoção de uma BNCC e apresentou-se como “um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuam para facilitar a construção de uma base de qualidade”. Dentro do contexto de criação desse Movimento, destacam-se algumas instituições brasileiras do setor educacional como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação- uma

organização não governamental, financiada por alguns dos principais grupos empresariais do Brasil. Estes grandes conglomerados estão se mobilizando e concentrando esforços na educação básica para atender às novas diretrizes estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio, onde a corresponsabilização no gerenciamento de assuntos educacionais é legitimada pelo financiamento de pesquisas cujos resultados são apresentados e divulgados como evidências que justificam e promovem suas propostas.

Em todo o caso, para além das discussões sobre qualidade de educação, o que se constata a partir dos dados fornecidos acima é que estes agentes, ditos filantrópicos, já estão imiscuídos em muitos projetos públicos nacionais, estaduais e municipais e estiveram presentes na elaboração da Base Nacional Comum Curricular desde seu início, levantando preocupações para diversos pesquisadores na área da educação sobre a influência de interesses privados na definição dos conteúdos e das diretrizes educacionais do Brasil. Tais interesses destes agentes são demonstrados no conteúdo das diretrizes que guiam as propostas curriculares, estas que são fundamentadas em competências que destacam uma visão de formação humana que busca principalmente se alinhar às exigências do mercado e se integrar à sociedade através de uma concepção abstrata de cidadania, muitas vezes vazia e superficial. Neste contexto, a próxima etapa de nossa investigação nos levará a uma análise mais detalhada dos conteúdos e diretrizes da disciplina de História na BNCC. Ao explorarmos as competências e itinerários formativos propostos, examinaremos como a disciplina se posiciona no contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como as implicações da abordagem adotada para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes diante das realidades histórico-sociais.

A disciplina de História na BNCC do Novo Ensino Médio

A priori, ao analisar a disciplina de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é importante refletir sobre os conteúdos selecionados e publicados para o currículo da disciplina e a trajetória da sua elaboração. O desenvolvimento do novo currículo de História para a BNCC inicia em 2015 com a sua primeira versão redigida por uma equipe de 12 profissionais elencados pelo MEC que visava o estudo de História nos Ensinos Fundamental e Médio a partir do rompimento com a história tradicional e um currículo crítico ao eurocentrismo, priorizando narrativas históricas afro-brasileiras, africanas, indígenas, americanas e asiáticas. Em detrimento às questões políticas do período destacado, a banca profissional foi dissolvida. No ano de 2016, uma segunda versão do currículo foi desenvolvida e modificada com a exposição de conteúdos generalizantes, conteudistas e que abordam a

História do Brasil a partir de uma perspectiva europeia. Em dezembro de 2017, no governo de Michel Temer, foi consolidada a terceira versão do currículo de História na BNCC com poucas alterações em comparação à versão anterior, destacando ainda o conteudismo e a história tradicional, rompendo com a visão crítica e epistemológica das Ciências Humanas. Logo, em 2018 ocorreu a homologação do currículo de História na Base Nacional Comum relativo aos Projetos de Lei para o Novo Ensino Médio. Com isso, a disciplina e o ensino de História tomaram novos rumos com o NEM.

No que diz respeito à organização curricular do Novo Ensino Médio, a BNCC é elaborada de maneira geral no desenvolvimento de Competências e Itinerários Formativos. A disciplina de História se encaixa dentro das seis Competências Específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) distribuídas ao longo dos três anos do Ensino Médio, como também é classificada como eletiva. Somado a isso, as CHSA nos parâmetros da Base têm por objetivo desenvolver a capacidade dos discentes em relação a sua atuação protagonista no mundo, expandir questões atreladas à noção de tempo em diferentes sociedades, bem como, “propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos”. Já para os docentes, a BNCC propõe a posição mediadora entre conteúdo estabelecido e análise crítica. A partir da imposição das novas Competências e Habilidades nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é possível observar que a História perde sua condição como disciplina autônoma e dá espaço para a execução da interdisciplinaridade das humanidades. Essa questão pode ser problematizada no meio historiográfico pois se trata de conteúdos que apenas fazem referência à História e não a encara como uma disciplina de caráter formador de cidadãos pensantes, críticos e conscientes historicamente, ou seja, o currículo das CHSA é moldado nos mesmos parâmetros tradicionais dos quais não explora o exercício do desenvolvimento da consciência crítica do discente diante as realidades histórico-sociais, além de não enfatizar o estudo da pluralidade étnico-cultural presente nas diferentes sociedades.

Em síntese, as discussões acerca da formulação da Base, bem como, de suas Competências Específicas é uma pauta recorrente e atual em meio dos estudos e pesquisas sobre Educação e Políticas Públicas no Brasil. A Educação Básica, principalmente os anos finais, encontra-se em uma posição subordinada ao caráter não plural do Currículo proposto pela Base. Logo, a proposta de interdisciplinaridade das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em destaque a disciplina de História, não dialoga com as competências propostas pelo currículo engessado, genérico e técnico. O conteúdo proposto não permite a capacidade da construção

crítica dos discentes, pois não fornece o exercício de alteridade diante as culturas, povos e sociedades, como também, dificulta o pensar histórico-sociológico das diferentes identidades presentes no Brasil e no mundo. Portanto, os moldes do Novo Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos na competência de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são alvo de condenação dentro dos pesquisadores da Educação brasileira e do ensino de história, uma vez que com a BNCC, a História perde seu caráter investigativo, crítico e plural e dá lugar à um estudo tradicional e europeizante que rompe com a historicidade dos mais diversos grupos sociais.

A concepção de educação

A construção crítica presente neste artigo evidencia o sucateamento da Educação Básica por meio do principal documento oficial, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dirige a organização curricular brasileira, bem como sua adequação no Novo Ensino Médio com as Competências e Itinerários Formativos. Os conteúdos e competências selecionados na BNCC, principalmente nos âmbitos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, insistem em uma versão tradicional da construção histórica, priorizando a perspectiva europeia e que exclui narrativas latino-americanas, afro-brasileiras, africanas e indígenas. Além do mais, o caráter empresarial e engessado da BNCC, instiga o aluno a se adequar ao mercado de trabalho, mas não fornece dispositivos de construção crítica, teórica e prática no exercício de um ser humano em sociedade. O papel do professor também é comprometido de acordo com as diretrizes da BNCC, que impõe a sua posição como um mero mediador do conhecimento, ou seja, não permite que o docente participe ativamente, junto dos alunos, na construção do aprendizado. Outro fator de mudança com o Novo Ensino Médio, é a carga horária e a divisão das aulas entre os Itinerários Formativos e as Competências específicas. Nas escolas de período integral a ampla seleção da carga horária sustenta os parâmetros da BNCC, já as que selecionam apenas um período para os três anos do Ensino Médio encaram com dificuldade a organização das aulas das competências e itinerários.

Vale ressaltar a diferença entre a chamada educação integral, que é um modelo educacional voltado para uma formação completa do estudante, ou seja, é um modelo de educação que trabalha diversas dimensões do aluno, como por exemplo o aprendizado intelectual, o desenvolvimento emocional e a diversidade de conhecimentos, culturas e identidades. Por outro lado, a educação em tempo integral e que vem sendo implementada nas escolas públicas, é o modelo de educação que prevê a permanência do aluno entre 7h e 9h por

dia na escola, onde são desenvolvidas diversas atividades que podem ou não estar no currículo. No geral, as escolas de tempo integral vêm ganhando cada vez mais notoriedade com a ampliação do NEM, mas tal modelo passa longe da ideia de educação integral idealizada pelos especialistas em educação, restringindo-se somente à ampliação da carga horária dos estudantes.

Em resumo, os estudos em Educação e Políticas Públicas no Brasil são de grande importância para combater as amarras neoliberais e conteudistas presentes na BNCC do Novo Ensino Médio além de fomentar a importância da formação do caráter crítico do discente como detentor de opinião e atuante na sociedade. Dessa maneira, é possível perceber a dificuldade do docente de se desprender das imposições da BNCC dentro das salas de aula da Educação Básica das quais limita a capacidade de construção do conhecimento entre aluno e professor. Assim, os novos fundamentos do Ensino Médio no Brasil assumem caráter tecnicista e empresarial, bem como, exigem atenção de especialistas e pesquisadores da área da Educação.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/novoensinomedio>. Acesso em: 6 jun. 2024.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Acesso em: 17 mar. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 25–42, 2018.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 07–27, 2016. DOI: 10.5433/2238-3018.2016v22n1p07. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 9, n. 1, p. 17–33, jan. 2019.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. Dossiê: Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/ entre a Educação Básica e a formação de

professores. BNCC e o Ensino de História: horizontes possíveis. *Educ. rev.*, v. 37, jun. 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.77056. Acesso em: 5 jun. 2024.

REGO, Frederico; QUEIROZ, Mailson; MORAIS, Pauliane. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. *Caderno de Diálogos*, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.faculdadefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/download/61/25>. Acesso em: 5 jun. 2024.

ROCHA, N. F. E. *Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores*. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8786/2/arquivototal.pdf>.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>.

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