



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB**  
**CAMPUS I**  
**CENTRO ACADÊMICO**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**JULIANNE CAROLINNE RIBEIRO DIAS**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DA  
DISCIPLINA DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES**

**CAMPINA GRANDE**

**2024**

JULIANNE CAROLINNE RIBEIRO DIAS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DA  
DISCIPLINA DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Licenciatura em História da Universidade  
Estadual da Paraíba como requisito parcial  
à obtenção do título de Licenciada em  
História.

**Orientadora:** Professora Ma. Josilene Pacheco

**CAMPINA GRANDE  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D541i Dias, Julianne Carolinne Ribeiro.

A implementação do novo Ensino Médio sob a perspectiva da disciplina de História [manuscrito] : desafios e percepções. / Julianne Carolinne Ribeiro Dias. - 2024. 22 p.

Digitado. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2025. "Orientação : Prof. Me. Josilene Pereira Pacheco, Coordenação do Curso de História - CEDUC. "

1. Ensino Médio. 2. Ensino de História. 3. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. I. Título

21. ed. CDD 370

JULIANNE CAROLINNE RIBEIRO DIAS

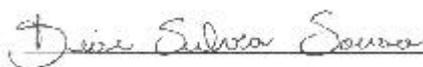
**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DA  
DISCIPLINA DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES.**

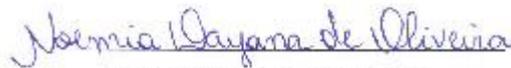
Trabalho de Conclusão de Curso de  
Licenciatura em História da Universidade  
Estadual da Paraíba como requisito parcial à  
obtenção do título de Licenciada em História.

Aprovada em: 14/08/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Josilene Pereira Pacheco (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Deise Silva Sousa  
Avaliador Externo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Neemia Dayana Oliveira  
Avaliador Interno

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>A EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS, REFORMAS E RETROCESSOS.....</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>DISPUTAS DE PODER NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>DESAFIOS E PERCEPÇÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA .....</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>17</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>18</b>

## A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES.

### THE IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF THE DISCIPLINE OF HISTORY: CHALLENGES AND PERCEPTIONS.

Julianne Carolinne Ribeiro Dias<sup>1</sup>

#### RESUMO

O Novo Ensino Médio, instituído pela lei 13.415/2017, promoveu grande reforma na educação brasileira, com o objetivo de flexibilizar o currículo e torná-lo mais relevante para as necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. No ensino de História, as mudanças são expressivas, pois a disciplina deixa de ser obrigatória durante todo o ensino médio, sendo integrada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA. Neste trabalho irei descrever as principais mudanças que afetam diretamente o ensino de História, o impacto que causam nas vivências educacionais e como a elaboração de ensino por competências e habilidades negligencia a diversidade brasileira, interferindo na formação dos alunos, além da excessiva demanda para os professores sem devida adaptação ao modelo de ensino proposto. Partindo de uma análise qualitativa, utilizaremos uma revisão bibliográfica, extraíndo os principais impactos e desafios diante o novo ensino, com suporte teórico-metodológico de diversos autores, como Moehlecke (2012) recapitulando as principais reformas do ensino médio no Brasil, Azevedo; Castro (2022) que propõe observar acerca do impacto negativo no ensino de História, e Hernandes (2019) que incita a reflexão da ampliação da desigualdade social após a reforma. As propostas incorporadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compõe diretrizes que garantem direitos e objetivos para a etapa final da educação básica, entretanto, após homologação, permanece em meio a duras críticas por não adequar a realidade do país, fortalecendo disparidades na sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Ensino de História.

#### ABSTRACT

The New High School Education, established by Law 13.415/2017, introduced a significant reform in Brazilian education with the aim of making the curriculum more flexible and relevant to the needs of students and the job market. In the teaching of History, the changes are substantial, as the subject is no longer mandatory throughout high school, and is integrated into the Human and Social Sciences Applied (CHSA). In this paper, I will describe the main changes that directly affect the teaching of History, the impact they have on educational experiences, and how the focus on teaching competencies and skills neglects Brazilian diversity, interfering with student formation, as well as the excessive demands placed on teachers without proper adaptation to the proposed teaching model. Using a qualitative analysis, we will conduct a literature review to extract the main impacts and challenges of the new education model, supported by theoretical and methodological perspectives from various authors, such as Moehlecke (2012), who recaps the main reforms in Brazilian high school education, Azevedo and Castro (2022), who propose examining the negative impact on the teaching of History, and Hernandes

---

<sup>1</sup> Graduanda em História. Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, Paraíba, Campina Grande, Brasil. E-mail: [diasjulianne0@gmail.com](mailto:diasjulianne0@gmail.com).

(2019), who prompts reflection on the widening social inequality following the reform. The proposals incorporated into the National Common Curriculum Base (BNCC) provide guidelines that ensure rights and objectives for the final stage of basic education; however, after its approval, it remains under harsh criticism for failing to adapt to the reality of the country, thereby reinforcing societal disparities.

**Keywords:** High School; National Common Curriculum Base; Teaching of History.

## 1. INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio tem sido um assunto fortemente discutido atualmente por promover uma reforma educacional que propõe um currículo flexível e oferta de diferentes itinerários formativos, desencadeando o objetivo desse trabalho que visa compreender os desafios da implementação. A Lei 13.415, homologada em fevereiro de 2017, compõe um conjunto de reformas para o Ensino Médio e outras resoluções, estabelecendo mudanças no modelo tradicional, buscando uma perspectiva mais integrada e contextualizada, a exemplo a incorporação da formação técnica anexada à formação geral. Apesar do intuito de desenvolver uma nova relação entre a escola e alunos é necessário questionar o suporte dado durante a transição para todos que constituem o âmbito escolar.

Neste contexto surge a constante necessidade em abordar a reforma do Novo Ensino Médio na tentativa de compreender os meios que conduziram a formular esta perspectiva que acredita ser contundente a um projeto de educação mais eficiente. A emergência de reformas para a educação básica há muito é discutida, especialmente, para o ensino médio que demanda excessivamente nesta fase definitiva. Anterior a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, o currículo era mais rígido e centralizado, estruturado em disciplinas isoladas com foco predominante no aspecto acadêmico, além de diversas críticas à falta de integração entre teoria e prática.

Visando a transformação e melhoria dessa etapa de ensino com a elaboração de direitos e objetivos de aprendizagem, currículo flexível e inserção de competências e habilidades em busca da formação integral do aluno, a aprovação e implementação se deu após longo debate e elaboração de três versões que buscavam qualificar diante as demandas que a educação brasileira carecia, entretanto, ocasionou um impacto negativo por não suprir com as necessidades impostas para estudantes e para professores que se veem desamparados em meio às mudanças propostas.

Após a inserção da BNCC surge a possibilidade de flexibilização curricular e interação entre o ensino médio e o mercado de trabalho fortalecendo o modo de produção atual, o capitalismo, com falso discurso de atender as demandas da classe trabalhadora, entretanto, desconsidera o impacto amplo e significativo que contribui em diversos aspectos para estimular ainda mais a desigualdade social. Desta forma, buscamos estabelecer a urgência e importância de questionar esta reforma de modo aprofundado e sistemático.

Com ênfase no ensino de História que, posterior a validação desta nova nomenclatura perde sua autonomia, pois passa a ser incluído como parte da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA, em conjunto a Geografia, Filosofia e Sociologia. A imposição da gradativa ausência da disciplina prejudicará o desenvolvimento dos alunos, pois, a disciplina é parte indispensável, contribuindo integralmente para a evolução intelectual, identitária e reflexiva dos mesmos. A partir desta perspectiva torna-se relevante ampliar as pesquisas que abordam as temáticas desta reforma, especialmente a interferência direta no ensino de História.

No entanto, a problemática deste trabalho vai além dos destaques evidenciados, como a incorporação das ciências e redução dos conteúdos, pois envolve questões intrínsecas como o ensino-aprendizagem, buscando a possibilidade de equilibrar a transmissão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades. Este artigo tem como objetivo descrever as principais perspectivas e abordagens adotadas após a reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, compreendendo os desafios a partir das reformas curriculares existentes, com enfoque no ensino de História que passa a ter lugar de “não obrigatoriedade” (Azevedo; Castro, 2022). Com base nesse objetivo principal, os seguintes objetivos específicos serão abordados: (1) Identificar como as mudanças propostas na BNCC afetam o currículo de História; (2) Compreender como o ensino por competências e habilidades desconsidera a diversidade e disparidades da sociedade; (3) Descrever o impacto das reformas curriculares para o ensino médio nas vivências educacionais.

Ao atingir esses objetivos, esperamos contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos efeitos da reforma do novo ensino médio, auxiliando a explorar as melhores maneiras de ajustar a qualidade do ensino, especialmente, de História.

Para a construção metodológica deste trabalho, utilizaremos da revisão bibliográfica com cunho exploratório de análise qualitativa. A revisão bibliográfica realizada foi abrangente com o principal objetivo de compreender as transformações e desafios enfrentados pela disciplina de História na implementação do Novo Ensino Médio, com recorte temporal do período de 2012 a 2024. Foram selecionados diversos artigos científicos na plataforma do periódico capes, google acadêmico e no scielo, também foi utilizado como aporte teórico, documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam as mudanças constituídas durante os anos vigentes.

A coleta dos dados envolveu uma análise e leitura minuciosa, extraindo as mudanças, desafios e impactos, organizando as informações em busca de identificar os principais pontos do debate e formular uma visão crítica sobre a reforma. A partir da discussão teórica são obtidos resultados para uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios e concepções abordados na implementação do Novo Ensino Médio na disciplina de História.

Esta pesquisa se baseia nas contribuições de diversos autores que expressam a necessidade de problematizar a reforma do Novo Ensino Médio e compreender as lacunas existentes após uma implementação sem a colaboração dos principais agentes da educação. Moehlecke (2012) sintetiza as principais variações ocorridas no ensino médio ao passar das décadas, permitindo compreender que as reivindicações desta etapa do ensino a muito tempo são requeridas. Mesquita; Lelis (2015), corroboram as perspectivas expostas, demonstrando os cenários que a educação brasileira está inserida, enquanto Silva (2016), discute o espaço destinado ao ensino de História a partir do ensino integrado.

Lisboa (2024) constitui um apanhado de informações que constroem uma linha do tempo que direciona aos principais eventos da elaboração a homologação do novo sistema de ensino. Azevedo; Castro (2022) apresentam a percepção das implicações que a BNCC resultará no ensino de História, causando a progressiva ausência da disciplina. Rego; Queiroz; Moraes (2022) reforçam a ideia de que com a implementação da reforma na BNCC a disciplina de História é comprometida, posicionando em um lugar de não obrigatoriedade, influenciando na formação intelectual e social do aluno.

Hernandes (2019) argumenta como a nova composição da BNCC produz um panorama que contribui para a desigualdade no âmbito escolar, fortalecendo barreiras constantes para alunos de escolas mantidas pelo Poder Público. Além disso serão utilizados documentos oficiais do Ministério da Educação como a Lei de Diretrizes e

Bases (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) Medida Provisória 746 (2016); Lei 13.415 (2017); Base Nacional Comum Curricular (2018); entre outros autores que auxiliaram para fundamentar teoricamente e analisar as mudanças e desafios do Novo Ensino Médio e as implicações para o ensino.

A análise dessa reforma educacional é essencial para compreender as implicações práticas e teóricas que surgem da implementação do Novo Ensino Médio. Ao investigar as mudanças propostas e os desafios enfrentados por professores e alunos, este trabalho busca fornecer uma visão crítica e fundamentada sobre como essas transformações impactam a qualidade e a equidade do ensino, especialmente no que diz respeito ao ensino de História.

Esperamos, assim, contribuir para um debate mais amplo sobre a necessidade de políticas educacionais que realmente atendam às demandas da sociedade brasileira, promovendo uma educação que seja crítica e capaz de formar cidadãos plenamente conscientes de seu papel social.

## **2. A EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS, REFORMAS E RETROCESSOS**

A educação brasileira surge como espaço destinado a uma pequena parcela da sociedade, “[...] durante os períodos Colonial e Imperial tinham por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais” (Nascimento, 2007, p. 79), assim como o ensino médio, etapa restrita para a preparação da elite que almejava cursos superiores (Moehlecke, 2012). Apenas com a redemocratização do país, após o fim da ditadura militar (1964), surge a possibilidade de democratização da educação brasileira, um contexto amplo com várias mudanças significativas no cenário político, social e educacional, além da inserção definitiva do ensino médio, anteriormente destinado a poucos.

Com a perspectiva de compreender a função do ensino médio, houve a possibilidade de beneficiar uma parte reclusa da sociedade, que antes era limitada ao ensino profissionalizante, como a reforma de Francisco Campos <sup>2</sup> na década de 1930, destinado aos “menos favorecidos” (Moehlecke, 2012). A elaboração de reformas nesta direção comportou parte significativa da construção do ensino nas próximas décadas, relacionando a educação profissional.

Salienta-se que as reformas no ensino básico dos anos 1970 vinculavam-se a outras reformas, como as da educação profissional e superior, e aos discursos dos governos militares sobre a necessidade de formar trabalhadores para atuar na indústria e adaptar o país ao cenário econômico internacional (Silva, 2016, p.31).

Após a definição da nova Constituição Federal, promulgada em 1988 houve investidas reais de um ensino médio abrangente a toda população, pois, garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo principalmente igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

---

<sup>2</sup> Francisco Campos foi responsável por uma significativa reforma educacional em 1930, que buscava centralizar e modernizar o sistema educacional brasileiro, implementando o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”.

Moehlecke (2012) afirma que o ensino médio poderia ser considerado como um espaço indefinido por ainda estar em busca de sua identidade, constatamos a volatilidade desta etapa ao observar as inúmeras investidas em reformas que geralmente foram malsucedidas por não levar em conta a diversidade brasileira. Com a inserção da LDB, em 1996, é definitivamente integrado e validado o ensino médio como etapa final da educação básica estabelecendo objetivos efetivos.

Art.35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (Brasil, 1996)

Com a incorporação da LDB surge a possibilidade de romper uma classificação social e política enraizada no país que era reproduzida nesta etapa da educação, com expressões que favoreciam ainda mais a separação da comunidade estreitando o acesso de uma parte previamente excluída da sociedade. Assim, demanda desta formulação a quebra de paradigmas com uma nova percepção de ensino médio como integrante da educação básica, disponível a toda população.

[...] englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior (Moehlecke, 2012, P. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 2000, foram desenvolvidas para reduzir as problemáticas que enfraqueciam o ensino médio, como desinteresse e desmotivação dos alunos, ausência de formação contínua e valorização dos professores, infraestrutura deficiente e desigualdade econômica e social, onde estudantes muitas vezes necessitavam abandonar a escola para ajudar a sustentar sua família.

Estes documentos tinham objetivos e diretrizes específicos para orientar as práticas educativas e a estrutura curricular trazendo uma proposta de novo ensino adaptado às carências da sociedade, entretanto, sofreram duras críticas durante a criação e efetivação, com propostas incompatíveis ao cenário educacional, elencando medidas que inviabilizaram ainda mais a universalização do ensino médio ao sugerir propostas que não sustentaram a implementação, como a falta de capacitação e/ou resistência de professores ao adotar novas práticas, desigualdade de recursos a depender da região, e apesar da flexibilização curricular estabelecida ainda não atendia a demanda da realidade e necessidade dos alunos.

Todavia, apesar da indiscutível expansão do ensino médio durante a década de 1990, consecutivamente nas décadas seguintes detém considerável estagnação do percentual de alunos e matrículas.

No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%. É importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina. (PCNEM, 2000, p. 6)

A principal condição dessas reformas era a ampliação da etapa final da educação básica baseado na proporção que havia e a necessidade de igualar a países mais desenvolvidos, pretendia assim interação com medidas que promovesse o crescimento dos índices, a problemática envolta se dava nas condições propostas que na prática se apresentavam inacessíveis aos jovens, entretanto, com a flexibilização do ensino médio, a autonomia e descentralização do currículo, em conjunto a idealização de ensino por competências e habilidades, possibilitando a fusão das disciplinas com o conceito de interdisciplinaridade.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (PCNEM, 2000, p. 4)

A percepção de uma educação autônoma, flexível e descentralizada encanta por proporcionar um ideal que aproxima o jovem, porém, a realidade vai além da necessidade de mudanças apenas no contexto educacional, o foco deve ser nos obstáculos encontrados pelos jovens durante sua formação básica, ocasionando evasão escolar e reprovação, principalmente, com foco no ensino médio que apresenta maiores índices impossibilitando muitas vezes de concluir esta etapa ou concluir fora da faixa etária ideal (15 a 17 anos).

Segundo Mesquita; Lelis (2015), durante a expansão de políticas que buscavam a melhoria do ensino médio desde o fim da década de 1990 constata-se um período de forte expansão de 143% (9.169.357) entre os anos de 1994 a 2004, entretanto houve evidente declínio seguido de estagnação nos anos seguintes, dificultando o ideal de democratização pretendido para este nível de ensino. Assim, “[...] os anos de 2004 a 2007 caracterizam-se por ser um período de queda no número destas matrículas, em torno de 9%. Nos anos subsequentes, 2008 a 2010, registra-se uma tendência à estabilização, totalizando 8.401.829 matrículas em 2011” (Mesquita; Lelis, 2015, p. 826).

A demanda por modificações que contribuam para fortalecer esta etapa traz diversos questionamentos que permanecem nas próximas décadas, com a urgência de reformas alinhadas ao contexto da sociedade, entre elas surge o Plano Nacional de Educação (PNE), um conjunto de diretrizes, metas e estratégias que orientam a política educacional no Brasil em um período de dez anos e elaboração de novas

DCNs em busca de atenuar os obstáculos que impedem a ampliação dos índices de jovens no Ensino Médio.

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino

Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética

e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (DCN, 2010, p. 9)

Entre as adversidades relatadas surge a necessidade de maneiras para “suavizar” a grade curricular, desenvolvendo projetos que a torne mais atraente aos jovens, uma flexibilização que promete aprimorar o currículo engessado que afeta a qualidade do ensino. Mas os obstáculos cercam mais que propostas de política educacional, condiz a uma sociedade constituída por estereótipos que fortalecem uma parte e incapacita tantos outros causando tamanha deficiência.

A perspectiva em questão não é unicamente por reformas para a expansão da educação abrangendo mais jovens, mas para uma qualificação do ensino. Assim, “[...] além da necessidade de ampliação do acesso à educação secundária, a questão da qualidade do ensino é uma realidade a ser enfrentada no cenário atual” (Mesquita; Lelis, 2015). A procura de uma orientação equiparada à realidade brasileira constitui a possibilidade de buscar ideais afinados a uma educação igualitária, dando voz aos principais interessados, a sociedade civil.

Em 17 de junho de 2015, a Portaria nº 592, institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade, de organizações e entidades científicas, iniciando a criação de uma base que possibilita alinhar o contexto atual com as demandas da educação brasileira.

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participaram dessa comissão profissionais de todas as unidades da Federação indicada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. (Brasil, 2015)

A reivindicação por uma educação democrática e universal a muito solicitado provém com uma série de mudanças fundamentais na estrutura do ensino. Dentre elas a estrutura curricular, considerada como desconectada com a realidade, com um

currículo fragmentado que prejudica a interação dos jovens, além das desigualdades regionais e socioeconômicas inviabilizando o acesso das classes baixas, como a qualidade da educação pública influenciando o desempenho dos alunos, contribuindo com a ascensão de uma pequena parte da sociedade.

[...] a permanência do estudante no ensino médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e ao seu alunado precisa ser pensada de modo que considere, integradamente, esses múltiplos aspectos. (Moehlecke, 2012, P. 44).

Apresenta-se como imprescindíveis novas compreensões acerca do ensino, especialmente, quando se trata do ensino médio que vivencia o acúmulo de obstáculos durante sua trajetória, a necessidade em questão é uma organização curricular que possa garantir recursos minimamente dignos para os jovens, os professores e toda sociedade, sem promessas de uma política educacional que geralmente tem prazo de validade.

Essencial ressaltar que a educação vai além da concentração de conteúdo e material didático, mas implica em partes fundamentais para a construção de seres atuantes da sociedade utilizando o ensino para apresentar e proporcionar ferramentas possíveis para a evolução dos jovens. “O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente[...]” (Freire, 1987, p.81).

A partir de 2015, com a Portaria nº 592 inicia o processo de elaboração da Base que busca englobar toda necessidade dos indivíduos com o apoio e participação de algumas organizações brasileiras do cenário federal, estadual e municipal. Após o desenvolvimento de 3 versões durante os anos de 2016 a 2017, surge a terceira versão em 2017, fundamentado numa nova estrutura curricular, trazendo demandas e implicações que fomentam discussões e necessidade de alinhamento até os dias atuais. Em conjuntura com a homologação da reforma educacional foi promulgada a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, provendo sustentação para a inserção das orientações curriculares.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. (Brasil, 2018)

Assim estabelecido com pontos que requerem novas possibilidades de valorização da educação do país, em busca de torná-lo mais competitivo no panorama internacional, com novas lógicas de trabalho e pretensão de uma formação integrada e dinâmica fortalecendo o viés atrativo do ensino para os jovens.

A disciplina de História no Brasil foi inserida em um cenário de constantes transformações, perdurando a busca de espaço e alcance para expressar a importância e necessidade de interação ao ensino médio.

Durante o século XIX, o ensino de História, ofertado em escolas tanto públicas quanto confessionais, integrava o chamado “currículo humanístico”, que pressupunha, segundo Bittencourt (2011, p. 79), “uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata” e voltava-se à formação cívica e moral das elites brasileiras. Esse modelo de currículo foi duramente criticado no final do século XIX, quando o Brasil iniciou sua modernização e industrialização. Em seu lugar, projetou-se o “currículo científico”, que dava ênfase ao discurso que conferia maior importância às ciências da natureza para a formação das novas gerações. Tal perspectiva acentuou-se ao longo do século XX, ganhando novos contornos especialmente a partir da década de 1970 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1971, que estabeleceu de forma compulsória a profissionalização técnica no ensino médio, praticamente eliminando as disciplinas das Ciências Humanas dos currículos do chamado 2º grau.” (Silva, 2016, p. 30)

A trajetória da expansão das Ciências Humanas durante o século XX, compõe nuances que explicitam os impasses que afetam diretamente na disciplina de história, inicialmente com orientação de currículo humanístico, utilizado para alta sociedade, foi sendo introduzido nas camadas sociais de forma gradual, entretanto houve grande impacto com a efetivação do ideal de integração entre a formação curricular e formação profissional, sintetizando a possibilidade de ampliação no contexto educacional.

A percepção de agregar as formações expandiu durante as décadas seguintes, intimamente ligada ao período evidenciado no país de ditadura militar (1964) que enfatizava a necessidade de formar trabalhadores para adaptar ao momento de crescimento das indústrias no país, esta concepção se perpetuou mesmo após o fim da ditadura. “A partir da década de 1990, tal pragmatismo, sem deixar necessariamente o tecnicismo de lado se explicitaria por meio da Pedagogia das Competências” (Silva, 2016, p. 31).

A distinção de uma educação por resultados, como afirma Silva (2016), constrói um panorama de um ensino direcionado a um único resultado, com esta nomenclatura o ensino de história passa a ser dispensável, esta definição perpassa as décadas sendo integrado nas reformas subsequentes como os PCNEM (2000) e DCNEM (1998), com o viés de formação voltada a competências e habilidades com alegações de modernização que apenas enfraquece o sentido de uma educação estruturada e norteador na formação integral do aluno.

### **3. DISPUTAS DE PODER NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A educação básica brasileira reflete disputas de poder que naufragam a construção e manutenção que leve o discente ao papel de protagonista no âmbito educacional e exercício da cidadania. Conforme art. 35 da LDB: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

A orientação de uma educação que o forme integralmente propõe a elaboração de um ensino além das salas de aula, um preparo para a vida em sociedade, ofertando instrumentos para o desenvolvimento global do aluno. Freire (1968) afirma que a criatividade só é possibilitada através do pensamento crítico e esse pensamento só é desenvolvido em sala, a partir das vozes dos estudantes, da escuta minuciosa do professor e da compreensão do contexto social, não se trata meramente de realizar uma educação bancária, na qual os alunos apenas recebem o conhecimento que ali é depositado. É necessário quebrar essas barreiras que historicamente foram colocadas na educação no tocante ao ensino de história, que cada vez mais vem perdendo espaço no currículo.

Diante desta conjuntura surge o discurso de criar novas propostas baseadas em uma sociedade plural, na preparação e flexibilização do aluno e no aperfeiçoamento das circunstâncias inseridas além do desenvolvimento intelectual e ético, entretanto, a execução é utilizada de maneira a contrariar o intuito inicial. A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), trata de um conjunto de reformas para o Ensino Médio e outras deliberações, esta determina medidas que buscam renovar o contexto desta fase, como a ampliação progressiva da carga horária anual e o ensino passa a ser por áreas de conhecimento, com argumento de melhor atender aos interesses dos jovens, visto o abandono e reprovação desta etapa da educação básica.

Parte-se do pressuposto de que a lei 13.415 impõe ao Ensino Médio, na realidade, uma contrarreforma, assim designada por Elisa B. Ferreira (2017), por ser um retrocesso a reformas ditas neoliberais propostas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como política pública, forma e conteúdo jurídico e ideológico, a lei 13.415 se expressa no interior de uma totalidade social e defende os interesses da classe empresarial. (Hernandes, 2019, p.3)

A reforma inicialmente implementada por medida provisória (nº 746/2016), sancionada no governo do presidente Michel Temer prossegue um conjunto de ideias já estabelecidas anteriormente, abordadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicadas a partir de 1997, neste aproxima-se as proposituras que definem competências e habilidades a serem desenvolvidas, além da distribuição das disciplinas em áreas de saber, semelhante a proposta atual.

Acrescido, o currículo passa a ser definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizada de forma obrigatória como referência nacional para a elaboração de propostas pedagógicas buscando elevar a capacidade e nível do ensino, correlacionando a demandas de cada região, possibilitando assim, autonomia de acordo com as necessidades e perspectivas. Entretanto, as orientações da Base deixam a desejar em diversos aspectos, que após três versões desconsideram a pluralidade do país.

Segundo Azevedo; Castro (2022), a terceira versão poderia ser considerada a primeira versão de um novo documento, pelas discrepâncias em relação às versões anteriores, gerado especialmente após a mudança de organização político-administrativa, com a posse do vice-presidente Michel Temer, surgindo assim a possibilidade de ampla participação dos agentes de setores privados.

Para Hernandez (2019), esta reforma educacional traz um discurso que mascara seu real interesse de ajustar o ensino à lógica do capital, com os sistemas de ensino integrados, elencando orientações que validam a efetivação de comportamentos sociais que sustentam o capitalismo, logo favorece uma elite, beneficiando um contexto distante da realidade da educação pública brasileira. A partir

desta formulação constatamos uma inclinação para a privatização com grande apoio do empresariado e setores privados.

Um dos principais pontos onde aparece o ideal neoliberal da classe empresarial se dá na medida com que eles utilizam os grandes ideais da universalização da educação, garantias de acesso à educação como direito, porém a medida com que manifestam isso na prática as incoerências também surgem de acordo com Zank e Malanchen (2020) o foco é a reforma curricular e quando isso não vem acompanhado do olhar sobre as necessidades materiais das escolas, do aperfeiçoamento da classe trabalhadora em educação e sem se preocupar com a condição de vida dos estudantes demonstra somente o caráter dos interesses do mercado e do capital. O currículo por si só não corresponde aos reais interesses da formação plena do sujeito. (Baruffi, 2023, p.8)

O currículo do ensino médio se torna campo de disputas e conflitos que em sua maioria impactam o ensino, orientando uma proposta acelerada que prospera apenas parte da sociedade, uma parte dita neoliberal. Esta reforma evidencia a necessidade de mudanças substanciais nas políticas públicas que adequem às necessidades dos indivíduos, “A escola deve adequar suas práticas e estratégias pedagógicas, sem deixar de levar em conta a enorme desigualdade socioeconômica do país.” (Rego; Queiroz; Morais, 2022, p.46). Desta forma, a real necessidade vai além de um currículo cativante ao aluno, mas toda a problemática envolve a sociedade que resulta na onda de reprovação e abandono dos jovens.

De acordo com a BNCC, competirá aos sistemas e escolas formular a organização do currículo que melhor corresponda às condições e contextos da região, favorecendo interesses e áreas mais atrativas. Pois, “é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (DCN, 2013, p. 183).” (Brasil, 2017, p. 470).

A implicação da elaboração de novos currículos de forma precipitada conduz ao declínio das vivências pedagógicas, este posicionamento não é favorável aos discentes e impossibilita a execução dos docentes. Assim, fazendo uso do discurso de “inovação” as alterações inviabilizam o protagonismo dos principais agentes do processo, os professores. A falta de diálogo com as figuras essenciais para uma educação, impede ainda mais a chegar a uma elaboração de acordo com a realidade que possa ser benéfica para ambos os envolvidos.

A percepção do professor como mero coadjuvante reforça a falta de interação do mesmo na construção da reforma. A condição proposta não favorece os docentes por serem negligenciados em diversos sentidos, desde a formulação do projeto, a falta de auxílio na implementação, mesmo sendo parte essencial para o sucesso da reforma educacional.

O currículo que anteriormente compunham treze disciplinas obrigatórias passa a ser reestruturado, agora havendo obrigatoriedade apenas para as disciplinas de português, matemática e inglês, sendo dividido em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Nesta configuração a carga horária atribuída ao cumprimento da BNCC é de até 1.800 horas de acordo com os sistemas de ensino.

A partir desta disposição o currículo busca a quebra de um padrão tradicional, anexando uma demanda muito questionada pelos ditos neoliberais, a “modernização” da educação brasileira. Segundo Silva; Santos; Fernandes (2019) a partir da disseminação do discurso oficial da Base, se percebe a preocupação em demonstrar

a capacidade em sintetizar os conhecimentos como forma de assegurar melhorias para a educação. Surge assim, questionamentos acerca da estruturação do currículo que provém a partir da condensação de conteúdo, uma nomenclatura que priva o ensino e aprendizagem de múltiplos conteúdos relevantes que impactam a formação durante o Ensino Médio. Assim, “Aquilo que deveria ser considerado direitos de aprendizagem ficou reduzido a 60% (1.800hs) do currículo e ainda transformado em competências e habilidades” (Azevedo; Castro, 2022, p. 10), com a nova estrutura as áreas de aprendizagem essencial, resultam em áreas de conhecimento e passam a ser limitadas, ligadas aos itinerários formativos que comportam 40% (1.200hs), com a parcela flexível do currículo, tratando ao preparo para a formação ou ao mercado de trabalho.

Anterior a Base homologada em dezembro de 2017, duas outras versões foram publicadas, desenvolvendo todo o processo de criação, revisão e divulgação, entretanto, bombardeadas por críticas da oposição ao governo vigente, principalmente em 2016, ano do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Após a homologação da terceira versão do documento se fez claro os objetivos da implementação de uma base norteadora superficial, que não atende às demandas necessárias.

Diferente das versões anteriores, cujo ensino era orientado por direitos e objetivos de aprendizagem, esse passou a ser tomado como meio para a promoção de “competências e “habilidades”, modelo mundialmente criticado por secundarizar o conhecimento como eixo da formação, como núcleo do currículo voltado para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos. (Azevedo; Castro, 2022, p. 8)

A definição de competências e habilidades denota as aprendizagens essenciais que asseguram aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Assim, para a BNCC,

[...] competência é definida 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. (Brasil, 2017, p.8)

A defesa de uma formação por competências e habilidades, caracteriza um indivíduo que se adequa às mudanças da sociedade, partindo do pressuposto que podemos nos ajustar nas diferentes variações. “[...] requerem a construção de um novo sujeito, capaz de conviver de modo adaptativo diante das mudanças, oferecendo o que supostamente teria de melhor e sem questionar as injustas e limitantes estruturas sociais” (Azevedo; Castro, 2022, p. 18).

A abordagem por competências e habilidades é limitante por proporcionar ao aluno a mesma configuração de um padrão tradicional de aprendizagem, com métodos convencionais que não atendem à demanda de uma sociedade em constante mudança.

#### **4. DESAFIOS E PERCEPÇÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

O Novo Ensino Médio, como demonstramos, foi uma reforma significativa que buscou adaptar o sistema educacional brasileiro às demandas contemporâneas e neoliberais, promovendo, em tese, uma formação mais flexível e personalizada para os alunos. Entre as várias mudanças propostas, a disciplina de História passa a ter um papel crucial, refletindo o novo enfoque da educação no país.

A crítica a abordagens lineares e enciclopédicas da História, ainda presentes na educação básica, muitas vezes pautadas pela desconexão com a realidade dos estudantes. Com o Novo Ensino Médio, essa abordagem seria reformulada para tornar o ensino mais dinâmico e relevante. A nova estrutura propõe um ensino mais interdisciplinar e contextualizado, permitindo que a História seja explorada não apenas como uma sucessão de eventos, mas como um campo de conhecimento que dialoga com outras áreas do saber, como Sociologia, Filosofia e Geografia.

Um dos principais objetivos dessa mudança seria o de promover uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre o passado e suas implicações no presente. Os alunos seriam incentivados a analisar eventos históricos sob diferentes perspectivas e a entender como esses eventos moldaram a sociedade atual. Essa abordagem mais integrada e crítica visaria desenvolver habilidades de análise, pesquisa e argumentação, essenciais para a formação de cidadãos informados e participativos.

Além disso, o Novo Ensino Médio introduziria a possibilidade de escolha de itinerários formativos, permitindo que os estudantes escolhessem áreas de aprofundamento que mais lhes interessam, inclusive relacionados à área de História. Nesse contexto, a História poderia ser explorada de maneiras variadas, seja através do estudo de temas específicos como a História da Arte, a História das Relações étnico-raciais ou a História das Relações Internacionais. Isso proporcionaria uma maior conexão dos interesses individuais dos alunos e com as suas futuras trajetórias profissionais e acadêmicas.

Outra inovação importante seria a ênfase na aprendizagem por projetos e na pesquisa. Em vez de se limitar ao estudo de fatos e datas, os alunos seriam incentivados a desenvolver projetos de pesquisa sobre temas históricos, promovendo uma compreensão mais aprofundada e uma aplicação prática do conhecimento. Esses projetos também poderiam promover a interação com a comunidade, através de parcerias com instituições culturais e históricas, enriquecendo ainda mais a experiência educacional.

Embora o Novo Ensino Médio aparentemente represente um avanço significativo em muitos aspectos, sua implementação enfrenta desafios que afetam a disciplina de História, assim como outras áreas do currículo. Dentre eles encontram-se os seguintes problemas: Currículo fragmentado; Desigualdade na oferta de disciplinas; Carga horária reduzida; Formação de professores; Desconexão com a realidade; Distanciamento da comunidade.

A introdução dos itinerários formativos no currículo do Novo Ensino Médio permitiu maior flexibilidade na escolha das disciplinas, inclusive a História. No entanto, essa flexibilidade pode levar a uma fragmentação do currículo de História. A diversidade de enfoques e a especialização podem dificultar uma visão abrangente e coesa do passado, essencial para a formação de uma compreensão histórica completa, engajada e relacionada aos conteúdos da contemporaneidade. Essas escolas desencadearam o acirramento das desigualdades regionais e

socioeconômicas. Escolas com mais recursos poderiam oferecer um ensino de História mais diversificado e aprofundado, enquanto instituições com menos condições ficariam limitadas em termos de acesso a uma formação de qualidade. Essa disparidade prejudicaria a formação histórica de estudantes de áreas menos favorecidas. A proposta de ensinar História de forma mais interdisciplinar e contextualizada foi positiva, mas demonstra uma desconexão entre a teoria e a prática. A falta de recursos e materiais adequados dificultaria a aplicação efetiva desses métodos, prejudicando a capacidade dos alunos de relacionar o conhecimento histórico com o contexto atual.

A nova estrutura do Ensino Médio também resultou em uma redução da carga horária dedicada à História. A demanda por outras disciplinas e a necessidade de preparar os alunos para exames de ingresso no ensino superior diminuíram o tempo disponível para o estudo aprofundado da História, afetando o desempenho com o conhecimento histórico adquirido pelos alunos.

O fator apresentado anteriormente, poderia ser um sinal de problemas também com a formação dos professores. A implementação eficaz das novas diretrizes exige uma atualização significativa na formação e na capacitação dos docentes, levando tempo e dedicação para ser efetivada. Muitos docentes enfrentaram dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas às novas exigências e metodologias propostas pelo Novo Ensino Médio, o que impacta a qualidade do ensino de História e é alvo de várias críticas na atualidade. A exigência básica de novas formas de avaliação que reflitam a abordagem mais integrada e crítica da proposta demonstram deficiências. O sistema de avaliação atual não está totalmente preparado para medir de maneira eficaz as novas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, resultando em uma avaliação que não capture a verdadeira compreensão histórica dos estudantes.

Dentre os exames que podem ser citados como exemplo, os de ingresso no ensino superior ainda possuem grande influência. Se o foco desses exames não se alinham com a nova abordagem do ensino de História, os alunos podem sentir-se pressionados a focar em uma preparação mais tradicional, em detrimento da abordagem mais crítica e interdisciplinar proposta. Para que esse envolvimento possa ser efetivado, a implementação bem-sucedida do Novo Ensino Médio depende do envolvimento ativo de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, pais e alunos. A falta de comunicação e de entendimento sobre as mudanças pode gerar resistência e dificuldades na adaptação ao novo modelo, afetando o ensino e a aprendizagem de História. Sendo o Novo Ensino Médio uma proposta que não passou por um debate extenso, a participação da comunidade escolar se torna cada vez mais difícil e distante.

Sendo assim, para que o Novo Ensino Médio e o ensino de História alcancem seu potencial máximo, é essencial que esses desafios sejam abordados de maneira eficaz. A implementação bem-sucedida requer um esforço coordenado entre autoridades educacionais, escolas, professores e a comunidade, garantindo que a reforma ofereça uma educação histórica rica e significativa para todos os alunos. Em resumo, o Novo Ensino Médio traga uma abordagem renovada para a disciplina de História, alinhada com as necessidades e expectativas do século XXI, é necessário promover um ensino mais integrado, crítico e personalizado, buscando não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania e a construção de um futuro mais consciente e reflexivo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da percepção e aprofundamento das propostas do novo ensino médio torna-se perceptível como as políticas educacionais criam reformas que ampliam ainda mais o desequilíbrio da sociedade brasileira, sugerindo uma educação “transformadora” que prossegue uma estratificação socioeconômica enraizada no país, definindo o porvir a partir da sua posição social. Assim, aquele que usufruir de educação de qualidade depara-se com melhores possibilidades, enquanto os demais estão destinados a uma educação que o prepara para o mercado de trabalho. A expectativa por flexibilização curricular motivada há décadas, traz a sugestão de modernizar com a ruptura de um padrão tradicional, viabilizando uma educação totalizante, baseada em competências e habilidades, apesar do discurso estimulante, proporciona lacunas diversas, da elaboração a execução de propostas que não condiz com o cenário desigual.

O ensino de história se faz parte repelida de um processo que não dá espaço ao debate, incapaz de prover uma solução contundente ao projeto de educação requerido. Entre todas as incertezas, as ciências humanas sentem maior impacto por proporcionarem um ensino revolucionário, mesmo com a possibilidade de adequar as reivindicações de uma sociedade tão plural é revelada como dispensável. Na ainda evidente imprecisão do novo ensino médio, os jovens são parte de um complexo ensino que utiliza o educando e educador como experimento para reestruturações futuras, sem questionar aqueles que vivenciam na prática as carências desta etapa final da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BARUFFI, Pedro Paulo. **O NOVO ENSINO MÉDIO EMPRESARIADO E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS DA ATUALIDADE**. Revista Professare, 2023.

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

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 20 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_y\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_y_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**.

2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> . Acesso em: 20 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 1998.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) . Acesso em: 20 de maio de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) . Acesso em: 20 de maio de 2024.

BRASIL, **Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015**: Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de maio de 2024.

BRASIL, **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**: Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2431/portaria-mec-n-331>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, 17/02/2017.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> . Acesso em: 15 de março de 2024.

BRASIL, **Medida Provisória 746**, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, 22/09/2016.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe> . Acesso em: 15 de março de 2024.

Castro, D. Q. B. da C., & Azevedo, C. B. de. (2022). **A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio**. *Ensino Em Re-Vista*, 29(Continua), e038. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-38>. Acesso em: 20 de março de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. *Educação*, 44, e58/ 1–19. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644434731>. Acesso em: 20 de março de 2024.

LISBOA, Sofia. **Por que precisamos reconstruir o Ensino Médio**. Jacobina, 2024.

Disponível em: <https://jacobin.com.br/2024/03/por-que-precisamos-reconstruir-o-ensino-medio/?s=08>. Acesso em: 21 de março de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. **Cenários do Ensino Médio no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares: entre recorrências e novas inquietações**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n.49, jan-abr. 2012.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS**. *UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts*, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun.2007

REGO, Frederico Guilherme Monturil; QUEIROZ, Mailson Santos; MORAIS, Pauliane Aparecida. **A BASE**

**NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO;  
Caderno de Diálogos; 2022.**

SILVA, Adriano Larentes da. **Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente.** Revista História Hoje, v. 5, n° 10, p. 26-45. 2016.

SILVA, Francisco José Balduino; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. **BNCC E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: interpretações docentes no contexto da prática.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez, 2019.

### **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste trabalho é fruto de uma jornada repleta de desafios e aprendizados, e não poderia ter sido realizada sem o apoio e a colaboração de várias pessoas. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste TCC.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela saúde, sabedoria e força para superar os obstáculos encontrados ao longo do caminho, que me fizeram mais forte e me impulsionaram a buscar meus sonhos.

À minha orientadora, Josilene Pacheco, por sua orientação, com paciência e valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Suas orientações foram fundamentais para o aprimoramento deste estudo, e me tranquilizaram em meio à turbulência deste período.

À minha família, especialmente aos meus pais, Ana e João, pelo amor incondicional, incentivo e compreensão em todos os momentos. Vocês sempre foram meu suporte e inspiração para alcançar meus objetivos, não poderia ir tão longe sem o apoio de vocês. À minha avó, Marinalva, que sempre me apoiou nos meus momentos de aflição, como minhas irmãs, Vitória, Cinthya e Eulalya que jamais descreditaram e me fizeram mais forte.

Ao meu noivo, Victor Fidelis que sempre segurou minha mão nos momentos mais desafiadores, minha fonte de motivação e amor.

Aos meus amigos de graduação, Maíra, Matheus, Rafaela, Magdyele, Eduardo, Tamiris e Thaís, por compartilharem momentos de estudo, discussões produtivas e apoio mútuo. A amizade e companheirismo de vocês tornaram essa jornada mais leve e significativa, nossos momentos foram cruciais durante essa trajetória. À minha tia Maria, que me auxiliou desde a inscrição no curso a finalização do trabalho de conclusão, seu apoio foi fundamental nesta caminhada.

Aos professores e funcionários da UEPB, por proporcionarem um ambiente de aprendizado e crescimento. Suas aulas e experiências foram essenciais para minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada palavra de incentivo e gesto de apoio foi de imenso valor para a conclusão deste TCC.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.