

FLUXO CONTÍNUO – ARTIGO

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

National Common Curricular Base For High School: an analysis in light Of Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology

Base Curricular Común Nacional para la Educación Media: un análisis a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Psicología Histórico-Cultural

Jerline da Silva Rocha¹, Ricardo Eleutério dos Anjos² e Cláudia Tavares do Amaral³

Resumo

O artigo analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Examina-se a trajetória histórica dessa etapa, marcada pela persistência da dualidade educacional e, mais recentemente, pela Reforma do Ensino Médio, que ampliou a presença de agentes privados e a incidência de interesses mercadológicos sobre o currículo público. A análise evidencia que a ênfase nas competências, a flexibilização por itinerários formativos e a centralidade atribuída ao componente Projeto de Vida tendem a deslocar o eixo da formação escolar, produzindo o esvaziamento de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em favor de habilidades pragmáticas e instrumentais. Sob a racionalidade neoliberal, tal reconfiguração converte a formação humana em preparação para o mercado, reforçando processos de individualização e responsabilização do estudante pelo sucesso ou fracasso escolar. Conclui-se pela necessidade de reafirmar a função social da escola na socialização do saber sistematizado, como condição para o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Palavras-chave: BNCC; Ensino Médio; Pedagogia Histórico-crítica; Psicologia Histórico-cultural.

Abstract

The article analyzes the National Common Curricular Base (BNCC) for High School in light of Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology. The historical trajectory of this educational stage is examined, marked by the persistence of educational duality and, more recently, by the High School Reform, which expanded the presence of private agents and the incidence of market-driven interests over the public curriculum. The analysis shows that the emphasis on competencies, the flexibilization through formative itineraries, and the centrality attributed to the Life Project component tend to shift the axis of school education, producing the emptying of scientific, philosophical, and artistic knowledge in favor of pragmatic and instrumental skills. Under neoliberal rationality, such reconfiguration converts human formation into preparation for the market, reinforcing processes of individualization and the student's accountability for academic success or failure. It concludes by affirming the need to reaffirm the social function of the school in the socialization of systematized knowledge, as a condition for human development in its highest possibilities.

Keywords: BNCC; High School; Historical-Critical Pedagogy; Cultural-Historical Psychology.

Resumen

O artigo analiza la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de la Educación Media a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Psicología Histórico-Cultural. Se examina la trayectoria histórica de esta etapa, marcada por la persistencia de la dualidad educativa y, más recientemente, por la Reforma de la Educación Media, que amplió la presencia de agentes privados y la incidencia de intereses mercadológicos sobre el currículo público. El análisis evidencia que el énfasis en las competencias, la flexibilización por itinerarios formativos y la centralidad atribuida al componente Proyecto de Vida tienden a desplazar el eje de la formación escolar, produciendo el vaciamiento de conocimientos científicos, filosóficos y artísticos en favor de habilidades pragmáticas e instrumentales. Bajo la racionalidad neoliberal, tal reconfiguración convierte la formación humana en preparación para el mercado, reforzando procesos de individualización y responsabilización del estudiante por el éxito o fracaso escolar. Se concluye por la necesidad de reafirmar la función social de la escuela en la socialización del saber sistematizado, como condición para el desarrollo humano en sus máximas posibilidades.

Palabras clave: BNCC; Educación Media; Pedagogía Histórico-Crítica; Psicología Histórico-Cultural.

¹Universidade Federal de Catalão (UFCAT) , Catalão, Goiás, Brasil . E-mail: rochajerline@gmail.com

²Universidade Estadual Paulista (UNESP) , Rio Claro, São Paulo, Brasil . E-mail: ricardo.eleuterio@unesp.br

³Universidade Federal de Catalão (UFCAT) , Catalão, Goiás, Brasil . E-mail: claudia.amaral@ufcat.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio ocupa, na arquitetura da Educação Básica brasileira, uma posição estratégica porque encerra a formação escolar fundamental e, simultaneamente, funciona como fronteira institucional entre a escolarização obrigatória e as exigências sociais relativas ao trabalho, à cidadania e à continuidade dos estudos. Essa posição histórica explica por que o Ensino Médio, mais do que outras etapas, tem sido reiteradamente reconfigurado por reformas que pretendem responder a demandas econômicas, políticas e culturais de cada período. Assim, analisar a BNCC do Ensino Médio implica compreender a política curricular não como um texto técnico isolado, mas como síntese provisória de disputas sociais e de projetos formativos em conflito.

Nessa direção, este artigo examina a trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio a partir de três movimentos analíticos articulados. Primeiro, reconstrói-se o contexto histórico do Ensino Médio, evidenciando a persistência de uma dualidade educacional e a crescente associação entre escolarização e demandas do mercado. Em seguida, situa-se a BNCC no processo histórico-político recente, marcado pela Reforma do Ensino Médio e pela atuação de diferentes agentes institucionais e privados na definição curricular. Por fim, apresenta-se uma análise crítica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, interrogando o sentido da flexibilização, da centralidade das competências e da reorganização curricular em itinerários e Projeto de Vida, bem como seus efeitos sobre a socialização do conhecimento e a formação humana.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 35, configura-se como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Suas finalidades são: consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar para o trabalho e para o exercício da cidadania; formar eticamente o educando, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico; e possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas disciplinas escolares (Brasil, 1996). Ainda que se trate de um direito constitucional hoje assegurado por dispositivos legais complementares à LDB e à BNCC, a educação básica no Brasil é resultado de um longo processo de reformas, marcado por acesso seletivo e por fortes desigualdades, sobretudo para a classe trabalhadora.

Conforme Alves, Silva e Jucá (2022), em 1889, com a Proclamação da República, o ensino secundário era requisito preparatório para cursos superiores. Os períodos seguintes foram atravessados por reformas e expansão do ensino privado em torno dessa demanda, enquanto a oferta pública permaneceu insuficiente para responder às necessidades sociais de escolarização ampla e acessível. Para compreender os percursos da educação vigente, torna-se necessário retomar as primeiras formulações de educação pública relativas ao Ensino Médio. Nos anos 1930, novas normativas incluíram seriação, ciclos, frequência obrigatória e caráter de curso regular, com abrangência nacional. A partir de 1930, no governo Getúlio Vargas, intensificou-se a atenção à estruturação e organização do ensino secundário em nível nacional.

Saviani (2021) destaca que, em 1932, a educação foi defendida como princípio atrelado à obrigatoriedade estatal, especialmente no contexto do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha uma educação laica, financiada pelo Estado e, por isso, gratuita e obrigatória. Contudo, esse princípio não se consolidou imediatamente, sendo incorporado ao texto constitucional apenas em 1934. Historicamente, o ensino primário fora inicialmente concebido como responsabilidade privada da família, ofertado no interior dos lares, sem garantia de espaços escolares específicos. Essa perspectiva sofreu retrocesso em 1937, com a nova Constituição, restringindo a

gratuidade aos mais necessitados e atribuindo aos pais com melhores condições financeiras o custeio da educação dos filhos (Saviani, 2021).

Na década de 1940, instituiu-se outra modalidade, qual seja: o ensino profissional, oferecido pela indústria com o objetivo de formar tecnicamente os filhos dos trabalhadores e atender às demandas do mercado. A educação primária para filhos de trabalhadores da indústria, quando o número de funcionários excedesse 100 (cem) passou a ser de responsabilidade das empresas, com apoio financeiro do Estado. Ainda no contexto da era Vargas, foi promulgada, em 1942, a Reforma Capanema, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Os cursos colegiais organizavam-se em duas perspectivas, clássica e científica, com duração de três anos e direcionamento preparatório ao Ensino Superior. Apesar das reformas, o ensino profissional predominou como alternativa que respondia às demandas produtivas (Ciavatta; Ramos, 2012).

Somente em 1946, no bojo de nova Constituinte, incluiu-se a necessidade de legislação ampla para a educação, materializada, em 1961, na primeira LDB (Lei nº 4.024/1961). O Ensino Médio passa a ser definido no Art. 33 como etapa destinada à formação de adolescentes em continuidade ao ensino primário, ao menos no plano normativo, sem a finalidade explícita de separar aqueles que seguiriam ao Ensino Superior, embora, na prática, persistisse a dualidade educacional (Brasil, 1961). No período da ditadura militar, acordos internacionais reorientaram decisivamente o campo educacional para uma lógica de instrumentalização do trabalho como eixo do desenvolvimento industrial e como mecanismo de controle ideológico. O Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) firmaram doze acordos de cooperação técnica entre 1964 e 1968 (Codato, 2005), inserindo diretrizes que, sob retórica desenvolvimentista, modelavam a política educacional segundo necessidades do capitalismo norte-americano. Nesse quadro, a LDB nº 5.692/1971 reformulou o 2º grau para atender à demanda de formação profissionalizante, introduzida como compulsória (Brasil, 1971), estratégia também voltada à diminuição da pressão sobre o Ensino Superior (Brasil, 2000).

Nesse período, o 2º grau direcionava-se à profissionalização e não era obrigatório para a faixa etária de 7 a 14 anos, correspondente ao 1º grau. Entre desdobramentos do alinhamento Brasil-Estados Unidos, destaca-se a inclusão da língua inglesa como ensino obrigatório no 2º grau. Na década de 1980, em meio à luta pela redemocratização e ampliação de direitos civis, promulgou-se a Constituição de 1988. A Carta Constitucional estabelece, no Art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). No Art. 208, define-se como dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurada inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, além de afirmar a universalidade do Ensino Médio gratuito e obrigatório (Brasil, 1988).

A partir de 1988, instituíram-se diretrizes posteriores, especialmente a LDB de 1996. Marchand, Bairros e Amaral (2018) observa que os governos Collor e Itamar Franco e, posteriormente, Fernando Henrique Cardoso, foram atravessados por reformas com impactos significativos como a intensificação de políticas de redução do Estado sob hegemonia neoliberal e um processo de debate insuficiente, com reflexos na implementação do Ensino Médio. Nesse cenário, a atuação estatal concentrou esforços no Ensino Fundamental, com programas e investimentos (como merenda e transporte), enquanto o Ensino Médio permaneceu relativamente negligenciado, seja por falta de políticas específicas, seja por restrição de recursos.

Com a reorganização da década de 1990, o Ensino Médio integra a Educação Básica, deslocando-se formalmente de uma formação puramente técnica. A LDB/1996 estabelece duração de três anos e finalidades que reafirmam a consolidação de conhecimentos, a preparação para trabalho e cidadania, a formação ética e autonomia intelectual, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos articulando teoria e prática (Brasil, 1996). Ainda que o texto legal contemple dimensões formativas amplas, observa-se, historicamente, a tendência de subordinar o ensino às exigências do mercado de trabalho, intensificando-se, no âmbito do Ensino

Médio, o discurso da flexibilidade ocupacional associado à influência neoliberal que ganha força desde a década de 1960 e se consolida em governos posteriores.

Com a universalização do Ensino Fundamental, a formação passa a ser considerada insuficiente diante das exigências produtivas, e o Ensino Médio torna-se progressivamente valorizado como pré-requisito. Zank e Malanchen (2020) apontam que, no final dos anos 1990, PCNEM (Brasil, 2000) e DCNEM (Brasil, 1998) sustentavam proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo, organizando expectativas, habilidades e competências voltadas ao desempenho do egresso no mercado de trabalho. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, articulam áreas do conhecimento e competências e habilidades a serem desenvolvidas. Em 2002, o documento é atualizado com orientações sobre formação docente, currículo e projeto político-pedagógico (Ciavatta; Ramos, 2012).

Programas e políticas educacionais subsequentes reforçaram a centralidade de avaliações e reorganizações curriculares. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), normatizado pela Portaria nº 109/2009 (Brasil, 2009), passou a substituir vestibulares de forma gradativa e obrigatória em muitos processos seletivos. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil, 2013) propôs bases com enfoque na flexibilização curricular. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, inclui estratégia de “programa nacional de renovação do ensino médio” para incentivar abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis e diversificados, com conteúdos obrigatórios e eletivos articulados a dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte (Brasil, 2014). Esse acúmulo normativo e discursivo pavimenta o terreno para a proposta que, em 2017, se tornaria conhecida como Novo Ensino Médio.

2.1 Contexto histórico da BNCC do Ensino Médio

A implementação da BNCC do Ensino Médio ocorreu em contexto político conturbado, marcado por reformas controversas e crescente influência de atores privados. A BNCC foi aprovada em 2018, após a Reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016a) e convertida na Lei nº 13.415/2017. Reforma e BNCC desencadearam críticas sobre legitimidade, transparência e rumos da educação nacional (Johann, 2021). Nesse cenário, a participação de empresas e fundações privadas, como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco, é frequentemente apontada como elemento que tensiona a finalidade pública do currículo, sugerindo priorização de interesses econômicos e adequação às demandas do mercado de trabalho, com risco de precarização do ensino e de formação com lacunas em áreas essenciais (Johann, 2021).

A discussão sobre uma base nacional comum remonta à década de 1970. Saviani (2016) afirma que o debate ganha força no movimento pela reformulação das bases da formação de educadores, que buscava definir um princípio norteador para a docência. A I Conferência Brasileira de Educação (1980) impulsionou a organização de comissões e associações nacionais, fortalecendo grupos que, na década de 1990, influenciariam o debate da LDB/1996. A LDB, em seu Art. 26, prevê a necessidade de uma base nacional comum, sem detalhar a forma de sistematização e integração ao sistema educacional e à formação docente (Brasil, 1996). As implicações desse princípio, entretanto, extrapolam a formação de professores e se estendem ao conjunto das políticas educacionais, particularmente quando, na década de 1990, a educação se torna eixo estratégico de reformas neoliberais, vinculadas à Nova Gestão Pública (NGP), que introduz racionalidades tecnicistas e mecanismos de gestão por resultados (Ferreira, 2012). Nesse modelo, diretrizes autodeclaradas “neutras” passam a operar como controle de desempenho e aprendizagem via avaliações em larga escala, reconfigurando gradualmente a identidade e a função social da escola.

Do ponto de vista legal, observa-se movimento pendular entre separação e integração entre ensino técnico e Ensino Médio. O Decreto nº 2.208/1997 desvinculou o ensino técnico do Ensino Médio (Brasil, 1997), enquanto o Decreto nº 5.154/2004 retomou a possibilidade de integração (Brasil, 2004). Em 2013, propôs-se alteração da

LDB indicando educação profissional e técnica articulada ao Ensino Médio (concomitante ou subsequente) e inclusão de temas transversais, como prevenção ao uso de drogas e álcool, educação ambiental, trânsito, educação sexual, cultura da paz, empreendedorismo, noções da Constituição Federal, do CDC, cidadania, ética na política, participação política e democracia (Brasil, 2013). Essa proposta não alterava substantivamente as disciplinas básicas, concentrando-se na possibilidade de formação técnica, temas transversais e no componente ENEM obrigatório (Brasil, 2013).

A MP nº 746/2016 intensifica a Reforma do Ensino Médio, trazendo mudanças consideradas mais profundas do que o PL nº 6.840/2013. Silva e Scheibe (2017) destacam que a divisão curricular em cinco itinerários formativos e a possibilidade de o estudante cursar apenas um deles pode negar o direito à formação básica comum e reforçar desigualdades educacionais. As alterações legais influenciam a formulação da BNCC desde o primeiro texto de 2015 e demais versões subsequentes 2016, 2017, 2018, em alinhamento com objetivos do PNE. A meta 7 do PNE aponta estratégias de implementação por “pactuação interfederativa”, diretrizes pedagógicas e base nacional comum dos currículos (Brasil, 2001).

Na primeira versão de 2015, segundo Zank e Malanchen (2020) e Marsiglia *et al.* (2017), a BNCC foi conduzida pelo MEC em parceria com universidades, envolvendo representantes municipais, CONSED e UNDIME, além de participação do terceiro setor, como o movimento “Todos pela Base Nacional Comum”. No quadro mais amplo, Saviani (2016) assinala que a educação passa a ser associada ao ajustamento a critérios avaliativos internacionais e a organismos como Banco Mundial e UNESCO, enquanto, no plano nacional, o setor privado se consolida como ator relevante na definição de agendas educacionais. Zank (2020) elenca instituições como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare, que defendem homogeneização do ensino e reformulação curricular, promovendo pactuações e influenciando políticas públicas.

Noma e Toledo (2017) analisam esse processo como constituição de uma agenda global que favorece a incorporação de necessidades privadas no interior de políticas públicas, reforçada pelo argumento de “enfraquecimento do Estado” e por diagnósticos baseados em indicadores (como resultados em Português e Matemática), produzindo a ideia de que a qualidade educacional dependeria essencialmente da reforma. Zank e Malanchen (2020) enfatizam que essa retórica ignora condições materiais das escolas, dos trabalhadores e da vida dos estudantes, deslocando o foco da análise para a reforma como solução única.

Em 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou discussões com o objetivo de contribuir com o MEC na elaboração da BNCC, em processo com consulta pública e debates nacionais (Brasil, 2016). A BNCC foi aprovada pela Portaria nº 1.570 em 20 de dezembro de 2017 e publicada em 21 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), com a finalidade de normatizar aprendizagens essenciais, influenciando currículos, formação docente e infraestrutura como parte da política nacional da Educação Básica (Brasil, 2018a). Duarte e Mazzeu (2020) e Pina e Gama (2020) argumentam que a normatização e a unificação curricular tendem a esvaziar o sentido educativo, vinculando conteúdos ao processo avaliativo e a um modelo mercantilista baseado em habilidades externas, com redução e reordenamento de conteúdos e aglutinação disciplinar sob justificativa de interdisciplinaridade.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu orientações de implementação da BNCC, prevendo efetivação no início do ano letivo de 2020 (Brasil, 2017a). A Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, inclui o Ensino Médio, com implementação prevista para o início de 2021, conforme Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2018b; Brasil, 2021).

2.2 Especificidades da BNCC do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, estabelece nova política educacional e viabiliza a implementação do Ensino Médio em tempo integral (Brasil, 2017c). Entre modificações substantivas, destaca-se a

alteração da carga horária. O Art. 1º altera o Art. 24 da LDB (Brasil, 1996), elevando a carga mínima anual de 800 horas (em 200 dias letivos) para 1000 horas a partir de março de 2017, com ampliação progressiva para 1400 horas no prazo máximo de cinco anos, possibilitando deslocamento do ensino regular de turno único para a expansão rumo à educação integral no Ensino Médio (Brasil, 2017c).

Ferreira (2017) observa que a LDB/1996 visava consolidar conhecimentos, preparar para trabalho e cidadania e integrar teoria e prática na formação científica e técnica, ainda sob uma dualidade estrutural. A Lei nº 13.415/2017 introduz novo arranjo curricular e, em seu Art. 3º, redefine o princípio normativo, substituindo a diretriz do Art. 35 da LDB (Brasil, 1996) e estabelecendo que a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem por áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 1996). O mesmo Art. 3º acrescenta o Art. 35-A e, no inciso 7º, determina que os currículos considerem a formação integral, com trabalho voltado ao projeto de vida e à formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017c). Ferreira (2017) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) interpretam a Reforma como modificação profunda, que expressa uma conjuntura mercantil e dissemina uma pedagogia da segmentação, distinguindo percursos formativos conforme classe social.

Embora propostas anteriores já sugerissem aglutinação curricular com base em interdisciplinaridade (como no Parecer CNE/CP nº 11/2009), a Lei nº 13.415/2017, em seu Art. 4º, reconfigura o Art. 36 da LDB (Brasil, 1996), instituindo a composição do currículo por BNCC e itinerários formativos. Os itinerários se organizam por arranjos curriculares conforme relevância local e possibilidades dos sistemas, abrangendo: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017c). Essas alterações implicaram elaboração/atualização das DCNEM (Brasil, 2018b), que, em seu Art. 3º, reafirmam o Ensino Médio como direito e dever do Estado e da família, promovido com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento, cidadania e qualificação para o trabalho.

Pina e Gama (2020) problematizam a expressão “colaboração da sociedade” como indício do avanço da privatização, em razão da participação privada na reforma e na BNCC, reforçando discurso de educação prática para o cotidiano, centrada no “fazer”, com risco de esvaziamento crítico. Esse movimento aparece no Art. 4º, § 11, ao prever reconhecimento de competências e convênios com instituições de educação a distância, além de reafirmar oferta mediada por tecnologias (Brasil, 2017c). As DCNEM (Brasil, 2018b) definem percentuais de EaD: até 20% da carga horária total (podendo chegar a 30% no noturno) e, na EJA, até 80% (Brasil, 2018a). Pina e Gama (2020) argumentam que esses dispositivos favorecem a entrada do livre comércio de serviços educacionais, enquanto o Estado se desonera da responsabilidade direta pela qualidade e organização do ensino.

A BNCC do Ensino Médio define o conjunto de aprendizagens essenciais (Brasil, 2018a) e organiza o currículo em duas grandes partes: formação geral básica e itinerários formativos, incluindo o componente Projeto de Vida. A formação geral básica organiza-se em quatro áreas: Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química, Física); e Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira). Os itinerários formativos consistem em unidades curriculares eletivas, definidas pelas redes e instituições conforme normatização local, devendo abranger uma ou mais áreas, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, obrigatórias na formação geral. A BNCC reconhece os itinerários como estratégicos para flexibilização curricular e ampliação de escolhas dos estudantes. A Portaria nº 1.432/2018 define eixos estruturantes dos itinerários: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo, incluindo formação técnica eletiva (Brasil, 2018d).

O componente Projeto de Vida é definido pelas DCNEM (Brasil, 2018c) como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar nas dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, articulando-se com formação geral, itinerários e formação técnica. Em termos operacionais, o Novo Ensino Médio se estrutura combinando: (a) uma

parte comum (formação geral básica) e (b) uma parte flexível (itinerários formativos e unidades eletivas), em torno da orientação do Projeto de Vida.

Também se registra alteração normativa posterior: em 20 de março de 2024, a Câmara Legislativa aprovou mudanças (PL nº 5.230/2023) que mantêm a carga total de 3.000 horas para o Ensino Médio regular (2.400 horas para formação básica e 600 horas para itinerários). Para o Ensino Médio integrado ao técnico, a distribuição indicada passa a ser 1.800 horas de formação básica, 300 horas de itinerário e 900 horas do curso técnico escolhido. Em 31/07/2024, o texto foi convertido na Lei 14.945/2024, publicada no Diário Oficial da União em 01/08/2024.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLGOIA HISTÓRICO-CULTURAL

A BNCC, enquanto política educacional, é compreendida por autores como Saviani (2007) e Frigotto (2015) como aprofundamento de tendências capitalistas que atravessam historicamente a educação brasileira, em continuidade com princípios tecnicistas difundidos desde a década de 1970. Nesse quadro, a escola expressa e reproduz valores e interesses burgueses na produção do conhecimento, privilegiando determinadas atividades e finalidades formativas. Frigotto *et al.* (2005) situam essa racionalidade em dois movimentos históricos, entre os quais se destaca a Teoria do Capital Humano (Schultz), concebida como resposta às tensões sociopolíticas do período e orientada a difundir, entre trabalhadores, conhecimentos, valores e atitudes que supostamente garantiriam retorno financeiro e produtivo, redução de desigualdades e ascensão econômica. Na prática, porém, a educação se vincula ao trabalho como promessa de avanço, sem romper com a estrutura do capital, que monopoliza meios de produção e controle científico-técnico, produzindo contradições e interesses assimétricos, especialmente intensificados nos anos 1990 (Frigotto *et al.*, 2005).

Frigotto (2015) sustenta que a escola assume faces distintas segundo classe social: para a classe dominante, ela é assegurada como formação ampliada; para estudantes da classe trabalhadora, tende a orientar-se ao desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais, em detrimento da criatividade e autonomia intelectual e política. Ramos (2003) argumenta que essa orientação naturaliza demandas da classe dominante, acolhendo paradigmas empresariais e influências de organismos internacionais. A própria BNCC explicita a flexibilidade curricular como princípio obrigatório, desde que asseguradas as competências e habilidades definidas como “perfil de saída” do estudante, delegando aos sistemas e escolas a adoção de arranjos curriculares ajustados ao contexto (Brasil, 2018a). Essa ênfase desloca o eixo do trabalho educativo para o cumprimento de objetivos parametrizados por competências, reforçando a centralidade da avaliação e de resultados mensuráveis.

Embora a BNCC afirme organizar aprendizagens essenciais e estabeleça dez competências gerais, Ferreira (2017) indica que qualquer reforma que pretenda enfrentar desigualdades educacionais deveria, no mínimo, reduzir condições determinantes associadas à origem social e às condições materiais das escolas, articulando currículo que valorize conhecimentos sistematizados. Entretanto, análises críticas apontam que a organização curricular com parte significativa destinada aos itinerários (e, portanto, à segmentação de percursos) tende a ampliar desigualdades, sobretudo quando a “escolha” do estudante se dá sob condições objetivas assimétricas, de oferta limitada e de trajetórias socialmente determinadas (Duarte; Mazzeu, 2020; Pina; Gama, 2020; Zank; Malanchen, 2020). Ao enfatizar habilidades e competências aplicadas ao cotidiano, a escola tende a reduzir o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico como patrimônio histórico-cultural da humanidade, reforçando a fragmentação social e cultural.

Saviani (2016) argumenta que a centralidade dos parâmetros de avaliação produz distorção do sentido do trabalho educativo, na medida em que toma a forma social vigente como referência naturalizada, subordinando a educação ao imperativo do “trabalho socialmente produtivo” em chave pragmática. Nessa direção, o desenvol-

vimento de competências orientadas à solução de problemas imediatos favorece individualismo e experiências pessoais em detrimento do conhecimento sistematizado. Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) e Zank e Malanchen (2020) observam que essa lógica esconde a desvalorização da ciência e dos saberes historicamente organizados, colocando a educação a serviço quase exclusivo do mercado de trabalho, reconfigurando a relação entre sujeito e conhecimento.

A BNCC ancora sua noção de competência em referenciais internacionais, citando avaliações coordenadas pela OCDE (PISA) e pela UNESCO (LLECE) (Brasil, 2018). O documento afirma diretrizes como valorização de conhecimentos sócio-históricos, criatividade, diversidade cultural e artística, reconhecimento de linguagens, integração crítica de tecnologias, apropriação cultural relacionada ao trabalho, promoção de direitos e saúde, diálogo e ética democrática (Brasil, 2018). Contudo, a crítica histórico-crítica e histórico-cultural não se limita ao elenco de valores declarados, mas interroga a forma social e a função político-educativa do currículo: quais conhecimentos são selecionados, com que finalidade, por quais mediações e sob quais condições objetivas de escolarização.

O conceito de competência, vinculado à Pedagogia das Competências, ganhou força a partir da década de 1960 sob influência behaviorista e de racionalidades de eficiência/eficácia, associando desenvolvimento a adaptação ao meio e reforçando individualização dos processos sociais. No âmbito educacional, a competência tende a significar adequação de habilidades para responder a necessidades imediatas e mercantis, articulando-se ao ideário do protagonismo juvenil e à dissolução do sentido científico e ético-político da educação (Ramos; Frigotto, 2016). A Reforma do Ensino Médio também reforça a centralidade do trabalho, como se observa na Resolução nº 3/2018, que define formação integral como desenvolvimento intencional de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais voltados à autonomia, comportamento cidadão e protagonismo na construção do projeto de vida (Brasil, 2018c). A própria normatização aproxima-se da CLT ao definir aprendizagem profissional e qualificação como competências definidas pelo mercado de trabalho (Brasil, 2018c), reforçando a orientação da escolarização para fins de empregabilidade, flexibilidade e adaptação.

A partir de Saviani (2007), compreende-se que as transformações do capitalismo, com intensificação de automação, produtividade e flexibilidade, instauram nova ordem econômica e demandas ideológicas que atravessam a educação. Nessa ordem, desloca-se o foco da promessa de emprego universal para a responsabilização individual por escolhas e fracassos, articulando empreendedorismo, competitividade e formação técnica. A educação passa a operar como instância de legitimação do ideário meritocrático, invertendo a lógica de formação omnilateral. O impasse se aprofunda quando se observa que a escola pública, embora seja política educacional crucial, está inserida em mecanismos capitalistas que historicamente produziram desigualdade, exploração e redução de direitos. O Projeto de Vida, incorporado como estratégia de reflexão na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional (Brasil, 2018a), tende, nesse arranjo, a funcionar como operador curricular de individualização e pragmatismo, conectando escolha escolar a adaptabilidade ao mercado.

A crítica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural recoloca o papel da escola como mediação indispensável do desenvolvimento cultural. Saviani (2000), Duarte (2001) e Martins (2013) afirmam que a escola socializa saberes historicamente sistematizados por meio do currículo, com mediação intencional do professor. Essa mediação favorece não apenas aprendizagem de conceitos, mas também compreensão da realidade objetiva. Malanchen (2016) sustenta que a apropriação do conteúdo clássico suscita funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica e abstração, o que reforça a centralidade do conhecimento elaborado na constituição psíquica. Quando o currículo se organiza prioritariamente por competências e habilidades pragmáticas, subordinando conteúdos à resolução de demandas imediatas, a escola corre o risco de reduzir o acesso às formas superiores de objetivação cultural e, assim, empobrecer o desenvolvimento intelectual.

Ao recuperar a história da educação brasileira, Saviani (2009) evidencia que a transmissão hegemônica do saber sempre se articulou ao poder e às finalidades do poder vigente. Se outrora predominou o dogma religioso, hoje se consolida o dogma das competências voltadas ao mercado. Nessa direção, a educação brasileira se constituiu-se sobre a dualidade social, em que o neoliberalismo transforma questões políticas e sociais em questões técnicas, deslocando o debate das contradições estruturais para a gestão de métodos, indicadores e resultados. Almeida e Damasceno (2015) observam que, sob a massificação, a suposta qualidade é buscada por medidas quantitativas com justificativas qualitativas, criando terreno para agendas como “Todos pela Educação”, competências básicas e “aprender a aprender”.

Newton Duarte (2001) explicita que, nesse movimento, difunde-se a ideia de que à escola não caberia transmitir o saber objetivo, mas preparar indivíduos para aprender o que lhes for exigido pelo processo de adaptação às relações sociais alienadas e alienantes do capitalismo contemporâneo. O resultado é crise cultural, descredibilização do professor e pauperização material e intelectual. Em oposição, a perspectiva histórico-crítica afirma a necessidade de seleção e socialização do conhecimento sistematizado como condição para a formação humana e para a crítica da realidade, recusando espontaneísmo e adequação da pedagogia aos interesses burgueses (Duarte, 2001).

Orso (2003) relaciona a fragilização do ensino aos modos de produção e à divisão social do trabalho, indicando que o conhecimento, sob a lógica do capital, é privatizado, mistificado e individualizado, tornando-se instrumento de controle e lucro. A BNCC define competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, cidadania e mundo do trabalho (Brasil, 2018a), o que, no plano crítico, demanda atenção à hierarquia efetiva entre “conhecimentos” e “demandas”, isto é, ao risco de que conhecimentos sejam reduzidos à função instrumental de resolver problemas imediatos, em detrimento da compreensão teórica e histórica.

Para compreender as bases da reforma, é decisivo explicitar a Pedagogia das Competências e as pedagogias do “aprender a aprender”, associadas ao construtivismo e a matrizes behavioristas. Saviani (2021) observa que as referências piagetianas, de base kantiana, sustentam a correlação entre ação e conhecimento, e que o construtivismo adquiriu força suficiente para influenciar, a partir da década de 1990, os PCNs. No neoconstrutivismo, a referência teórica tende a deslocar-se para um fim prático, reduzindo explicações e privilegiando adaptação e operacionalidade. Saviani (2003) argumenta que o discurso das competências cumpre função de ajustamento ao mercado do trabalho, substituindo disciplinas por competências e reorganizando conhecimentos para responder a problemas cotidianos. Ramos (2003) sintetiza esse deslocamento ao apontar que competências cognitivas seriam acionadas para adaptação ao meio material e competências afetivo-emocionais para adaptação ao meio social.

Duarte (2001) afirma que a reorganização curricular por conhecimentos utilitários e pragmáticos, associada ao “aprender a aprender” e às competências, visa naturalizar adaptação e flexibilidade para a classe trabalhadora, sob mecanismos de dominação. Ramos (2006) e Orso (2020) sustentam que, nesse formato, os conhecimentos se direcionam ao saber-fazer, com currículo esvaziado, alinhado ao “perfil profissional” flexível e produtivo. Saviani (2003) ressalta que a maximização da produtividade no capital não implica remuneração justa, pois opera pela incorporação de mais-valia. Malanchen, Trindade e Johann (2021) destacam que a ideologia mercadológica da BNCC intensifica mecanismos de controle da subjetividade humana ao formar sujeitos treinados para sustentar o sistema que os explora, idealizando um “homem polivalente”, eficiente, ágil e flexível.

Esse processo se agrava quando se observa que, no ano anterior à reforma, entrou em vigor o contingenciamento orçamentário via Emenda Constitucional nº 95/2016, que restringiu recursos de diversas áreas, inclusive educação, produzindo um cenário em que se reforma sem orçamento correspondente (Hernandes, 2019). Saviani (2003) assevera que o avanço do capitalismo no campo educacional ajuda a explicar a ausência de formação crítica e a supervalorização de uma educação multifacetada e pragmática, voltada à atualização técnica constante.

Consolida-se, assim, um projeto formativo orientado à construção de um “capital humano” individualizado, que sustenta a narrativa da empregabilidade e, simultaneamente, responsabiliza o indivíduo pelo fracasso, inclusive sob o ideário do “empresário de si mesmo”.

Em síntese, o projeto educacional expresso pela BNCC intensifica a formação para a escolha individualizada, materializada no Projeto de Vida e nos itinerários, valorizando competência e habilidade em detrimento do conteúdo. Nessa lógica, a função escolar tende a deslocar-se da formação para o treinamento. Saviani (2003) fórmula esse deslocamento ao afirmar que o indivíduo passa a ter de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir meios para ser competitivo no mercado de trabalho. A BNCC e o Projeto de Vida, nesse arranjo, convergem para o pragmatismo e para a meritocracia, orientando valores alinhados às exigências do mercado e tensionando a finalidade pública da educação como socialização do conhecimento e formação humana plena.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstrução histórica do Ensino Médio e a análise da BNCC mostram que as políticas curriculares recentes não podem ser lidas como simples reorganizações técnicas. Elas expressam disputas de projeto societário e atualizam, em novo patamar, a tensão histórica entre escolarização como direito de formação humana ampla e escolarização como mecanismo de adequação às exigências do mercado. A BNCC do Ensino Médio, articulada à Reforma de 2017, consolida uma arquitetura curricular marcada pela flexibilização, pela segmentação em itinerários, pela centralidade das competências e pela incorporação do Projeto de Vida como eixo organizador, ao mesmo tempo em que abre espaço normativo para ampliação de parcerias e para o avanço de modalidades mediadas por tecnologias e por educação a distância.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, essa reorganização tende a deslocar o sentido do trabalho educativo: a socialização do conhecimento sistematizado e a mediação docente correm o risco de serem subordinadas ao desenvolvimento de habilidades pragmáticas, à performatividade e aos critérios avaliativos, esvaziando a formação teórica, estética e crítico-interpretativa da realidade. Ainda que o discurso oficial mencione democracia, cidadania, equidade e integralidade, os mecanismos concretos do currículo podem aprofundar desigualdades quando a “escolha” do estudante ocorre sob oferta restrita e sob condições materiais assimétricas, convertendo protagonismo em responsabilização individualizada e adaptação.

Por fim, o conjunto dos achados reforça que a elevação da qualidade educacional não se resolve por rearranjos curriculares e expansão formal de carga horária, mas exige condições objetivas de escolarização, valorização do trabalho docente e, sobretudo, um projeto pedagógico que reafirme a escola pública como mediação da humanização: socialização de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos, capazes de ampliar a consciência, desenvolver funções psíquicas superiores e permitir a compreensão crítica da totalidade social. Nesse horizonte, o debate sobre BNCC e Ensino Médio precisa recolocar no centro a finalidade da educação escolar, recusando a redução da formação a treinamento para o mercado e afirmando-a como condição de emancipação humana.

Referências

- ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2160/1610>. Acesso em: jun. 2024.
- ALVES, Paula Trajano de Araujo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação – CNE/CP. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017a**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 fev. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece diretrizes complementares para a implementação dos itinerários formativos do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018c.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para definir diretrizes para o ensino médio e altera outras leis. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:** documento orientador. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14981-documento-orientador-pacto-ensino-medio-pdf&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN):** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017b.** Homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78721-portaria-1570-bncc-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017c.** Altera as Leis nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494/2007, entre outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 109, de 5 de agosto de 2009.** Reestrutura o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.google.com/search?q=http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_109_05082009.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Pedagógicas e Base Nacional Comum dos Currículos:** Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/diretriz.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Acesso em: set. 2024.

CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 25, p. 83-106, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200008>. Acesso em: dez. 2023.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1., 1980, São Paulo. **Educação brasileira: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho. ; DUARTE, Elaine Cristina Melo. . O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Política e gestão educacional (online)**, v. 24, p. 715-736, 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 35-40, dez. 2001.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: nov. 2023

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Goiânia, v. 17, n. 34, p. 507-525, 2012. Disponível em: https://site.educacao.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>. Acesso em: ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644434731>. Acesso em: set. 2024.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5542/5/Rafaela_Cristina_Johann_2021.pdf. Acesso em: nov. 2024.

MALANCHEN, Julia.; **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 256, 2016.

MALANCHEN, Julia.; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13095>. Acesso em: ago. 2024.

MARCHAND, Patrícia Souza; BAIRROS, Mariângela Silveira; AMARAL, Júlia Soares. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. **Políticas Educativas**: revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideu, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 107-121, jan./jun. 2017.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v. 5, n. 2, 130-143, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Acesso em: set. 2023.

NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de. **Políticas públicas e educação na contemporaneidade**, volume 1. Maringá: Eduem, 2017. 175 p. (Coleção Políticas e Gestão da Educação). ISBN 978-85-7628-701-8.

ORSO, Paulino José. **Liberalismo, neoliberalismo e educação**: Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira. 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/286021>. Acesso em: set. 2024.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 31, n. especial 1, p. 78-102, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>. Acesso em: jun. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 283-309

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v. 4, p. 54-84, 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: ago. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 472 p.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: set. 2024.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 01/04/2025

Aprovado: 21/12/2025

Publicado: 01/01/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

ROCHA, Jerline da Silva; ANJOS, Ricardo Eleutério dos; AMARAL, Cláudia Tavares do. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém/PA, n. 56, e2026001, 2026. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n56.e2026001.id838>

Como citar esse artigo (APA)

Rocha, J. da S., Anjos, R. E. dos., & Amaral, C. T. do. (2026). Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. *REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, (56), e2026001. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n56.e2026001.id838>

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Introdução ou Considerações iniciais:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Referencial teórico:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Metodologia:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Análise de dados:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Discussão dos resultados:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Conclusão ou Considerações finais:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Referências:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Revisão do manuscrito:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral; **Aprovação da versão final publicada:** Jerline da Silva Rocha, Ricardo Eleutério dos Anjos, Cláudia Tavares do Amaral.

CRedit – Taxonomia de Papéis de Colaborador – <https://credit.niso.org/>.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY NC ND 4.0)**. Essa licença permite que qualquer pessoa leia, baixe, copie, distribua e compartilhe os conteúdos, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial na **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, é vedado o uso comercial e a criação de obras derivadas, incluindo traduções, adaptações ou modificações, sem autorização prévia dos autores.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.



Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (**Double blind peer review**), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editores

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes  – Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil 

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias  – Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil 

Editor da Seção

Prof. Dr. Luis Andrés Castillo Bracho   – Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil 

Publisher

Este artigo foi Publicado na **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, revista do **Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM)**, grupo vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). A **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** publica artigos, resenhas e entrevistas provenientes de estudos e pesquisas das áreas de Educação, Ensino, Cultura e Educação Matemática e Científica, propiciando um diálogo e subsídios para o desenvolvimento do conhecimento científico. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião corpo editorial da **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** ou do referido grupo de pesquisa. Na Avaliação CAPES (2021-2024) a referida revista obteve **Qualis A3**.

