

O NOVO ENSINO MÉDIO E O IMPACTO NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION AND THE IMPACT ON THE TEACHING OF HISTORY IN PUBLIC SCHOOLS

LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

Vitor Gabriel de Lima Seravali¹
Luiz Gabriel de Silva²
Maurício Paz³

Resumo

O presente artigo visa analisar os impactos que a reformulação do Novo Ensino Médio (NEM), instaurado pela Lei n.º 13.415/2017 e revisada posteriormente pela Lei n.º 14.945/2024, causou na Formação Geral Básica (FGB), em especial na disciplina de História, em escolas públicas de regiões periféricas. A pesquisa utiliza como metodologia qualitativa, fundamentada em revisões bibliográficas e análises documentais, investigando os resultados da flexibilização curricular na formação crítica dos estudantes. Esses resultados mostram que houve uma substituição de saberes indispensáveis e fundamentais por componentes de viés tecnicistas voltados ao mercado de trabalho e apresentando uma profunda defasagem educacional em contextos de vulnerabilidade social. Conclui-se que, mesmo após a recente adequação legislativa em 2024 e a ampliação da carga horária obrigatória, é notório a desvalorização histórica da disciplina e a escassez de investimentos persistem, o que reforça a urgência de políticas públicas que assegurem um ensino emancipador e formador de cidadãos críticos.

Palavras-chave: educação; novo ensino médio; ensino de história; periferias; reforma educacional.

Abstract

This article aims to analyze the impacts that the restructuring of the New High School Education (NEM), established by Law No. 13.415/2017 and later revised by Law No. 14.945/2024, has caused in the General Basic Education (FGB), especially in the subject of History, in public schools located in peripheral regions. The research adopts a qualitative methodology, based on bibliographic reviews and documentary analysis, investigating the results of curricular flexibilization on students' critical formation. The results indicate that indispensable and fundamental knowledge has been replaced by technicist-oriented components focused on the labor market, resulting in a significant educational gap in contexts of social vulnerability. It is concluded that, even after the recent legislative adjustment in 2024 and the expansion of compulsory workload, the historical devaluation of the subject and the lack of investment persist, reinforcing the urgency of public policies that ensure an emancipatory education capable of forming critical citizens.

Keywords: education; new high school; history teaching; peripheries; educational reform.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los impactos que la reformulación de la Nueva Educación Secundaria (NEM), instaurada por la Ley n.º 13.415/2017 y posteriormente revisada por la Ley n.º 14.945/2024, ha generado en la Formación General Básica (FGB), en particular en la asignatura de Historia, en escuelas públicas de regiones periféricas. La investigación utiliza una metodología cualitativa, basada en revisiones bibliográficas y análisis documentales, investigando los resultados de la flexibilización curricular en la formación crítica de los estudiantes. Los resultados muestran que saberes indispensables y fundamentales han sido sustituidos por

¹ Licenciado em História no Centro Universitário Internacional – UNINTER.

² Doutor em História e professor do curso de História no Centro Universitário Internacional - UNINTER.

³ Mestre em História e professor do curso de História no Centro Universitário Internacional – UNINTER.

componentes de carácter tecnicista orientados al mercado laboral, lo que genera una profunda brecha educativa en contextos de vulnerabilidad social. Se concluye que, incluso después de la reciente adecuación legislativa en 2024 y la ampliación de la carga horaria obligatoria, persisten la desvalorización histórica de la asignatura y la escasez de inversiones, lo que refuerza la urgencia de políticas públicas que garanticen una educación emancipadora y formadora de ciudadanos críticos.

Palabras clave: educación; nueva educación secundaria; enseñanza de la historia; periferias; reforma educativa.

1 Introdução

O Ensino de História é considerado um processo fundamental e indispensável para a formação escolar, criando e promovendo uma compreensão crítica e reflexiva dos fatos passados e assim permitindo uma discussão analítica e a visualização de suas implicações nos dias presentes e futuros. É nesse contexto que observamos o lugar do componente curricular de História como forma de contribuição na formação de cidadãos ativos na sociedade, como críticos, sociais e intelectuais na compreensão dos processos históricos. Porém, com a criação e inclusão do Novo Ensino Médio (NEM), a partir da Lei n.º 13.415/2017, a educação passa a ser reestruturada e com isso são instituídas novas rupturas que causaram impactos significativos para a formação desses estudantes, principalmente nas escolas públicas periféricas e no ensino de História.

Inicialmente com o NEM, os itinerários formativos introduziram novos componentes curriculares, com o intuito de que os estudantes flexibilizassem a escolha das disciplinas que antes eram obrigatórias para a Formação Geral Básica (FGB) e a redução da carga horária para 1.800 horas, causando assim problemas com o desenvolvimento escolar, principalmente nas disciplinas de humanas, em especial a de História. Em um olhar crítico e analítico para as regiões periféricas, as escolas que estão inseridas nesse espaço sofreram uma grande fragilização na formação crítica dos estudantes, desigualdade essa que é aprofundada pela defasagem histórica de investimentos dos órgãos responsáveis pela educação pública. Saviani (2008) reforça que as reformas que flexibilizam a base humanística educacional representam uma afronta à formação integral dos estudantes. Em periferias e comunidades onde a infraestrutura escolar é fragilizada, o currículo sofre com a substituição de uma educação crítica por uma educação puramente tecnicista, negando aos jovens dessas comunidades o acesso ao conhecimento histórico fundamental para a compreensão, participação ativa na sociedade e transformação de sua realidade social.

Podemos compreender que a reforma não surgiu de forma isolada, mas foi sendo inserida no contexto de reestruturação e complementação na base educacional brasileira, fortalecendo as lógicas de mercado e mão de obra técnica. Nesse sentido, a padronização de

uma educação com viés tecnicista reflete numa racionalidade neoliberal que transformando a educação em mercadoria, enfatizando e priorizando as habilidades técnicas, deteriorando a formação humanística e crítica. Como aponta Ramos (2006, p. 303), a escola sofre um impacto direto ao se voltar para as exigências de competências do mercado, pois “perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo”. Em escolas onde existe uma precariedade na estrutura e a falta de recursos pedagógicos, a implementação dessa reforma é mais dificultosa e isso faz com que haja um aumento da desigualdade educacional.

Com a implementação no NEM, os impactos foram significativos quando se trata do ensino de História e em especial nas escolas periféricas, resultado de uma redução na carga horária destinada à Formação Geral Básica e às disciplinas de Humanas, causados também pela flexibilização curricular após a inserção dos itinerários formativos em detrimento do tempo dedicado à História, comprometendo a formação desses cidadãos para sociedade de forma crítica, cultural e social diretamente.

Em um estudo realizado pela UFPA (Universidade Federal do Pará), realizado em 2024, apresenta que essa reforma reestruturou o currículo educacional, com a inclusão desses itinerários, mas causou a redução de disciplinas básicas e importantes para a formação geral, dentre as quais a História. Nessa perspectiva, educadores e pesquisadores relatam que há preocupações significativas quando se trata da formação desses estudantes, em especial nas escolas que tem recursos limitados. A pesquisa também mostra que essa reformulação do currículo e a implementação desses itinerários não foram realizadas de forma uniforme em todo o país, e que escolas e regiões periféricas enfrentam problemas estruturais e orçamentários para ofertar essas opções aos estudantes. Outro ponto crítico a ser somado e explorado é que a proposta original da reforma, instituída no governo Temer, abre brechas para que a profissão docente no país se torne precarizada, permitindo que pessoas com o chamado ‘notório saber’ possam assumir e ministrar aulas. Tal medida desvaloriza a formação de docentes licenciados e permite que profissionais sem preparo curricular e pedagógico atuem em salas de aula, colaborando ainda mais com o déficit na qualidade da educação ofertada aos estudantes.

O cenário educacional brasileiro no último ano de 2024 apresentou significativos avanços na progressão educacional no Ensino Médio, mesmo enfrentando problemas deixados pela formulação no Novo Ensino Médio, em 2017, com a Lei n.º 13.415, que flexibilizava e tirava a obrigatoriedade de disciplinas da Formação Geral Básica, como o exemplo de História, resultando numa defasagem na formação social, crítica e cultural. Por outro lado, a reformulação apresentada em 2024, pela Lei n.º 14.945, instaurando a carga horária para 2.400

horas e a obrigatoriedade das disciplinas que antes foram retalhadas, apresentou esses resultados que mostram a importância do ensino de História para a formação dos estudantes e sua participação futura na sociedade.

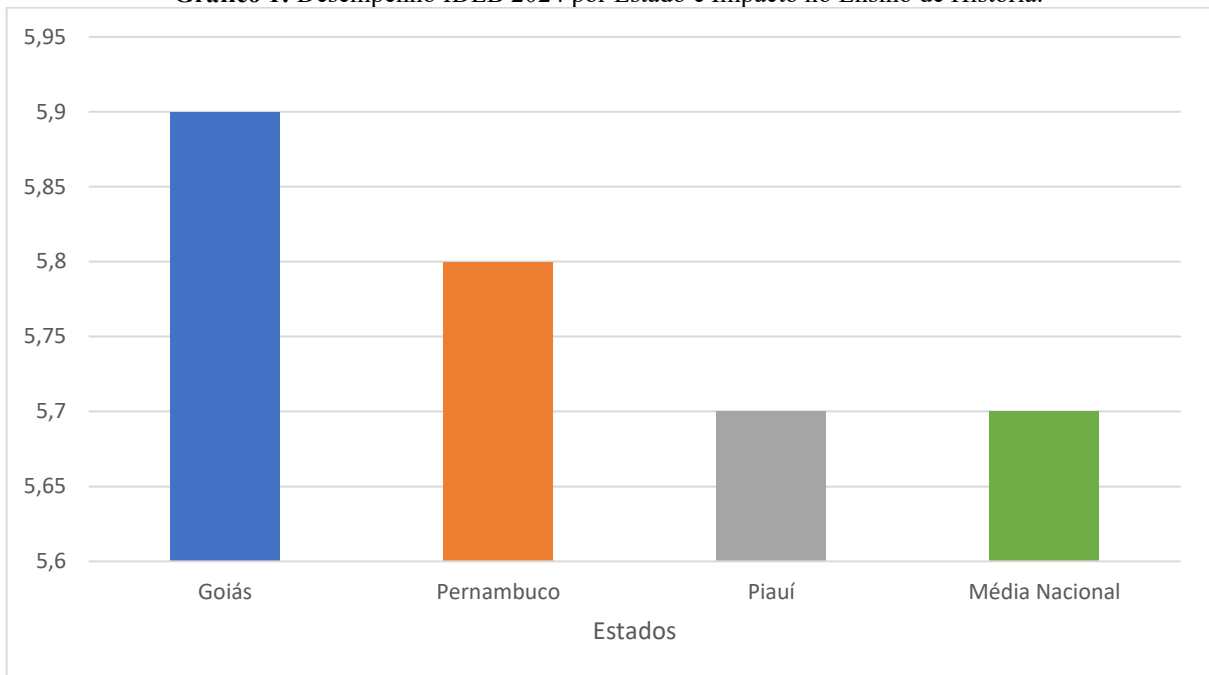
A taxa de concluintes no Ensino Médio ainda é baixa, comparada com países do G20 em 2023, que permanece com 73,3%, segundo o IBGE. No entanto, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) apresentou uma grande evolução, onde a média nacional subiu de 4,3 (2023) para 5,7 em 2024, embora não atingindo a média estipulada que era de 5,8.

Segundo esse cálculo, no país, os três estados se destacaram em desempenho educacional, sendo eles Goiás (5,9), Pernambuco (5,8) e Piauí (5,7), apresentando resultados que estão ligados ao avanço e proficiência na leitura e interpretação textual, sendo essas duas competências fundamentais para o ensino e aprendizagem de História, disciplina que necessita da compreensão da análise crítica, contextualização e compreensão de fontes, que dependem de uma boa e sólida base linguística.

Mesmo com esses efeitos na evolução acadêmica, o Brasil ocupa a 44ª posição entre os 56 países que estão no ranking do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em 2024, com média de 23 pontos, ficando abaixo da média da OCDE que é de 33. Esses resultados apresentam que mais da metade dos estudantes brasileiros apresentaram um baixo desempenho quando se trata sobre resoluções de problemas científicos, dando luz a evidência que existe um desequilíbrio na formação crítica e interdisciplinar.

O gráfico 1 ilustra dados atualizados do IDEB em 2024, enfatizando o desempenho dos estados em relação à meta nacional estipulada em 5,8. Conforme os indicadores, o estado em que se destaca foi o estado de Goiás, ficando acima da meta, registrando a nota de 5,9, seguido pelo estado de Pernambuco que alcançou o objetivo exato, atingindo 5,8 e o Piauí, ficando próximo da meta, com 5,7. Esse mesmo valor numérico representa a média nacional, considerada abaixo da meta geral.

Gráfico 1: Desempenho IDEB 2024 por Estado e Impacto no Ensino de História.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2025)

A análise e compreensão dos impactos que essa reformulação causou na formação dos estudantes do Ensino Médio, traz uma visão não só do eixo escolar, mas principalmente nos campos sociais, culturais e críticos, levando em conta que o estudo da História é fundamental para esse papel. Será importante também destacar que é apresentado a necessidade de entender sobre como as políticas públicas podem contribuir com o ensino de qualidade nas escolas públicas em regiões periféricas.

Por sua vez, a pesquisa documental partiu de análises de leis e diretrizes educacionais, como mencionado para a base deste artigo, a Lei n.º 13.415/2017 que fixa a reforma do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio, e a Lei n.º 14.945/2024 que revisita essa reforma, reestrutura novamente reestabelecendo disciplinas que antes foram flexibilizadas como obrigatória na FGB e aumentando a carga horária de 1.800 para 2.400 horas, em especial a disciplina de História.

Foram analisados estudos e relatórios educacionais que apresentam os desafios enfrentados pelas escolas públicas e periféricas com a inserção deste novo modelo de educação no ensino médio. A Universidade Federal do Pará (UFPA) relata que a flexibilização das disciplinas que antes eram obrigatórias na Formação Geral Básica, causou uma desigualdade na oferta de disciplinas, principalmente em escolas periféricas, que não possui investimentos públicos necessários para suprir as demandas educacionais desta reforma.

2 Fundamentação Teórica e Desenvolvimento

A análise crítica evidenciam que a reformulação do Novo Ensino Médio, em especial na disciplina de História nas escolas de públicas periféricas brasileiras, transcende uma simples reorganização de carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que oscilou de 1800 horas para 2.400 horas, mediante a Lei n.º 13.415/2017, revisado logo depois pela Lei n.º 14.945/2024, introduzindo as novas disciplinas chamadas de Itinerários Formativos, permitindo uma flexibilização e desobrigando os estudantes a cursarem as disciplinas que antes eram obrigatórias, consolidando um modelo educacional que em muitos casos prioriza a lógica técnico em detrimento da formação crítica social e cidadão dos estudantes.

Segundo a historiadora, pesquisadora, professora e autora brasileira, Circe Bittencourt (2008), retrata que o ensino de História é fundamental, além da formação crítica, a formação intelectual dos estudantes. A disciplina atua diretamente, segundo a autora, na criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico:

O ensino de História tem como finalidade primordial, para além da formação do cidadão, garantir a formação intelectual, fornecendo instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Tais instrumentos possibilitam ao aluno a capacidade de observação, descrição e estabelecimento de relações entre os fatos do passado e a realidade do presente (Bittencourt, 2008, p. 122).

Integrada a essa visão, Monteiro (2007) contribui com uma discussão sobre a pluralidade do saber docente. A autora evidencia que o professor atua como um mediador intelectual, mobilizando os saberes da sua experiência profissional e acadêmica para que o ensino se adeque às vicências individuais do estudante no ambiente escolar.

2.1 A Formação Crítica e o Ensino de História

Embora tenha sido vista inicialmente como uma inovação pedagógica, essa reformulação é criticada por pesquisadores e educadores que não concordam com essa nova proposta educacional e, sobretudo pelos efeitos negativos causados nas disciplinas de Humanas que mais sofreram. Bittencourt (2008), argumenta que o ensino de História é essencial para a formação escolar e cidadã. Segundo a autora:

A História escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira [...]. A aprendizagem de História deve possibilitar ao aluno a compreensão das relações sociais e do seu papel como sujeito histórico (Bittencourt, 2008, p. 33).

Essa base cria nos estudantes futuros cidadãos ativos em sua sociedade, e a compreensão sobre os processos históricos que as moldaram. O patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1996), enfatiza em sua obra, *Pedagogia da Autonomia* (1996), que a educação é uma prática libertadora e a disciplina de História é fundamental para a formação de pessoas críticas e conscientes de seu papel na transformação social:

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (Freire, 1996, p. 77).

Após a implementação do Novo Ensino Médio, a carga horária da FGB foi reduzida para 1.800 horas, mas mesmo com a revisão em 2024, e a carga aumentando para 2.400 horas ainda houve um prejuízo na aprendizagem, inclusive em disciplinas da área de humanas, que foram as mais afetadas. A proposta do NEM trazia inicialmente uma flexibilização das disciplinas antes obrigatórias e a criação de disciplinas chamadas de Itinerário Formativo, fazendo com que elas se tornassem opcionais para o estudante cursar ou não.

2.2 A Reforma do Ensino Médio e a Lógica de Mercado

Segundo Saviani (2008), essa flexibilização representa uma ameaça na formação dos estudantes. A formação passa a ser voltada para uma educação tecnicista, com um olhar para o mercado de trabalho e deixa de lado a formação cidadão, social e crítica:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo e fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. Por meio da avaliação dos resultados se buscará garantir a eficiência e a produtividade (Saviani, 2008, p. 439).

Em sua pesquisa, sobre a implementação do NEM, Gomes (2019), destaca que foi aplicada de forma desigual nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, com diversas delas sediadas em regiões periféricas e sofrendo dificuldades estruturais e pedagógicas, visto que os Itinerários ofertados não possuem recursos materiais e humanos suficientes para a prática, resultando numa defasagem no ensino, em especial na área de Ciências Humanas. Analisando esse cenário de exclusão e desigualdade, a autora observa o seguinte:

Consequentemente, essa proposta tende a segmentar as escolas, em que umas terão mais recursos e a oferta de um currículo abrangente e outra, escassez de recursos e

com um currículo limitado às exíguas condições da instituição de ensino. Ademais, ocasionará também o fechamento de escolas, mediante o fato de o Estado não ter como manter tantas escolas em tempo integral (Gomes, 2019, p. 120-121).

Desta forma, fica evidente que na maior parte das escolas estaduais periféricas, serão enfrentadas as dificuldades na implementação do ensino integral com a nova estrutura do Ensino Médio. O atendimento a essa demanda necessita um repasse financeiro significativamente superior ao atual, o que representa um grave problema orçamentário. Como é previsto pela Lei, logo após os dez anos iniciais, os estados começarão a enfrentar o ônus desse aumento dos custos estruturais e financeiros.

2.3 Desafios Estruturais e Desigualdades nas Periferias

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), um relatório que foi recentemente apresentado, aponta que essa implementação tem causado problemas em escolas que estão em regiões periféricas, onde há falta de investimentos. Problemas com a infraestrutura, materiais didáticos e a formação e especialização dos docentes são os pontos chave para essa defasagem no ensino. Em locais que enfrentam esses problemas, a redução da carga horária em História também compromete com a formação dos estudantes, que deixam de ter acesso aos conteúdos que possam auxiliar na reflexão sobre a sociedade num todo. Maria Gohn (2019), trata sobre a educação não formal, destacando que a escola deve ir além da preparação para o mercado de trabalho e que deve promover um desenvolvimento cidadã no estudante. Dessa forma, substituir o ensino de História por disciplinas como Projeto de Vida, Empreendedorismo e outros que incorporarão o currículo, representa uma perda significativa para a criação da consciência cidadã e social no meio acadêmico.

Uma pesquisa realizada em 2024, pelas estudantes em Pedagogia Camila Rosa Ponte e Átila Barros Silva, pela UNICAMP, mostra que 78% dos professores de História que foram entrevistados não estão satisfeitos com a reformulação do Ensino Médio, e que muitos encontram dificuldades para aplicar os conteúdos propostos nessa reforma. A pesquisa aponta que neste novo modelo há um grande buraco acadêmico que dificulta a aprendizagem por parte dos estudantes e isso causa uma defasagem significativa para que seja formado uma consciência cidadão neles. Em outro estudo, que foi realizado por Cruz, Mota e Nascimento (2023), na cidade de Alto Solimões (AM), é evidente que os estudantes demonstraram um sentimento de exclusão e desvalorização após a aplicação do NEM, e que sentem falta das disciplinas como História e Sociologia, que promovem pensamentos críticos sobre a sociedade em que eles estão inseridos.

Aprovada em 2018, a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos principais pilares da reforma, e é importante ressaltar que a BNCC já havia flexibilizado a estrutura curricular, fundamentando a ideia de desenvolvimento de habilidades e competências. Essa abordagem apresenta um viés forte para a utilização da educação nas demandas do mercado, excluindo sua importância reflexível e dialética. Por manter essa visão, desobrigar o ensino de História e enfraquecer o senso crítico, o documento tem recebido diversas críticas. Azevedo e Castro (2022), para a Revista Brasileira de Educação, relatam que a BNCC impõe uma estrutura curricular que acaba desconsiderando as especificidades regionais e culturais, causando prejuízos no desenvolvimento identitário dos estudantes.

Um levantamento realizado pelos pesquisadores Corrêa, Hentz e Thiesen (2022), que foi publicado pela revista e-Curriculum, comparou artigos, dissertações e materiais de pesquisa produzidos entre 2017 e 2020, e mostrou que em grande maioria tem resultados críticos e denunciatórios acerca do NEM. Isso aponta que a reforma não apresenta mudanças para uma melhora na formação cidadã e sim por um interesse em criar uma sociedade técnica, que esteja alinhada com o mercado de trabalho e que haja uma ordem global, sem participação dos jovens em temas e discussões que os envolvam na sociedade.

Giordano (2024) realizou um estudo para a Revista Nova Paideia, publicado em 2024, apresentando uma pesquisa sobre a implementação da reforma do Novo Ensino Médio. Em seus estudos, Giordano (2024), apresenta que mesmo com a flexibilização e a participação assídua dos estudantes, houve um aumento na cobrança e na carga de trabalho para os profissionais, especialmente na disciplina de História que sofreu uma fragmentação com a criação de disciplinas como os Itinerários Formativos. Outro ponto apresentado foi a falta de formação continuada para esses docentes que enfrentam dificuldades na hora de aplicar os conteúdos propostos pelo NEM, em se tratar de ser voltado para o mercado de trabalho, e a infraestrutura precária que deve ser necessária para a oferta das novas disciplinas.

Em comparação com reformas educacionais internacionais, como na Inglaterra e Finlândia, Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2017) analisou e destacou que a universalização da educação básica está associada aos investimentos na estrutura e na valorização da formação social e cidadã dos estudantes. Já na reforma brasileira houve uma implementação sem a garantia de condições reais e necessárias para a realização integral das práticas propostas no projeto. O relatório da OECD de 2024 intensifica que as reformas que houve hesito são as que respeitam a diversidade local, promovem a participação ativa da comunidade educacional e há investimentos na infraestrutura e na formação continuada para os docentes.

Thiesen (2024) faz um alerta sobre os riscos que a internacionalização do currículo pode impor em modelos descontextualizados da realidade em que ela será inserida. Ele reforça que existe uma desigualdade e a desconsideração das especificidades culturais e sociais do país em que acontecerá a reforma educacional. Em 2020, Monica Ribeiro Silva, publicou uma crítica à BNCC por representar uma forma de controle educacional que limita a autonomia das escolas e dos docentes, em que favoreceu a formação voltada para as avaliações de grande peso, como o ENEM, diminuindo a importância de uma educação crítica e libertadora.

Isso indica que estudos recentes realizados por instituições e pesquisadores sobre a reforma, é visualizado que um dos impactos direto foi na formação dos docentes, que relataram dificuldades em aplicar os conteúdos propostos, já que não houve formações adequadas que contemplam os conteúdos das disciplinas como Projeto de Vida, Empreendedorismo e Educação Financeira, além de haver uma sobrecarga nas atribuições pedagógicas e inseguranças diante das mudanças estabelecidas pelo NEM. Com a falta de comunicação entre os políticos responsáveis pela elaboração da reforma e os educadores, os profissionais continuarão enfrentando problemas para a efetivação e aplicação da nova estrutura acadêmica.

Um artigo publicado na Revista e-Curriculum, os autores Renan Santos Furtado e Vergas Vitória Silva (2020), analisaram como as novas disciplinas chamadas de Itinerários Formativos podem legitimar as desigualdades sociais e proporcionar uma exclusão acadêmica entre os estudantes, principalmente em escolas periféricas, por conta da falta de recursos necessários para um acesso à educação de qualidade. Ao usarem as teorias de Bourdieu e Passeron como referências de pesquisa, argumentaram que a “escolha” dos itinerários não é totalmente efetivada, visto que na prática é limitada pela falta de condições estruturais e materiais adequados nas escolas públicas, especialmente nas periferias. Essa falta de investimento faz com que estudantes mais vulneráveis não sejam inseridos socialmente e são prejudicados em sua formação acadêmica e cidadã.

O modelo de escolha e flexibilização das disciplinas que antes eram vistas como obrigatórias pela FGB, apresenta que a formação acadêmica está voltada para a lógica de trabalho, vista como tecnicista e não crítica. Com a reformulação do NEM, o currículo volta seu objetivo para formar sujeitos adaptáveis aos sistemas, deixando de lado a educação libertadora e transformadora, que tem como intuito criar cidadãos ativos e críticos na sociedade em que se inserirem.

Ao ser observado essa crescente mudança no currículo, o uso intensivo de tecnologias digitais é fundamental para a implementação dos itinerários formativos e das novas disciplinas como Tecnologia e Informação e Educação Financeira. Com a digitalização ampliando o acesso

aos conteúdos educacionais, em sala de aula tem servido como substituto do docente, principalmente em escolas que sofrem com déficit de professores. Essa substituição compromete a qualidade do ensino e da formação, como é apresentado no livro *Tecnologias Digitais Na Educação*, escrito por Sousa, Moita e Carvalho (2011).

Contudo, diante destes estudos realizados fica evidente que o NEM deixa de promover uma modernização inclusiva e democrática na educação e apresenta desigualdades, criando uma defasagem no interesse por parte dos estudantes, comprometendo a formação crítica e social. Com isso o ensino de História deve ser reafirmado como um pilar na construção social, consciente e participativa na sociedade.

3 Considerações finais

Com uma análise crítica sobre os impactos da reforma do Ensino Médio e a implementação deste novo modelo no currículo, em especial no ensino de História, é possível observar que há uma desvalorização do campo educacional nas ciências humanas e na formação social e cidadã dos estudantes, principalmente com o aprofundamento das desigualdades educacionais. Proposto pela Lei n.º 13.415/2017, a flexibilização do currículo mostrou-se excludente e que na prática os estudantes não possuem acesso a uma formação de qualidade que possa garantir o direito de se tornarem cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Em História, a marginalização da disciplina fez com que fosse perdido seu papel essencial na construção de cidadãos conscientes e compreensivos sobre os processos históricos e sociais que fazem parte da moldagem de suas realidades. Sendo assim, a substituição da disciplina por componentes intitulados como Itinerários Formativos, que oferecem disciplinas como Projeto de Vida e Empreendedorismo, apresenta essa defasagem no ensino e enfatiza a formação tecnicista que dificulta na formação social e no papel da escola como educadora social.

Outro ponto que pode ser concluído como fator para a defasagem de ensino e formação com o NEM é a precarização e falta de investimentos nas estruturas educacionais, em especial na formação continuada dos docentes, que enfrentam dificuldades com a aplicação dos conteúdos propostos e padronizados pela BNCC, visto que contribuem com um modelo educacional que distancia a escola do principal papel que é a educação libertadora. Em escolas periféricas é possível encontrar defasagens maiores, já que não há recursos necessários e a formação continuada dos docentes.

Perante esse estudo apresentado, é preciso repensar sobre as políticas públicas educacionais e garantir que as reformas curriculares sejam alinhadas com os principais pilares de uma formação justa e de qualidade que é a equidade, justiça social e a valorização do conhecimento histórico. O ensino de História é papel fundamental e estrutural para a formação acadêmica por conta de sua capacidade em formar pensamentos críticos em futuros cidadãos ativos na sociedade.

Portanto, ao observar os pontos de reflexão sobre os impactos no Novo Ensino Médio, este trabalho visa contribuir para que haja um debate social sobre a qualidade da educação pública no Brasil e em especial nas periferias. Além de proporcionar o conhecimento sobre a necessidade de uma educação voltada para a sociedade e não para o mercado de trabalho, criando cidadãos que transformem a sociedade e trabalhem para que haja qualidade de vida, cidadania e educação justa a todos.

Referências

AZEVEDO, C. B.; CASTRO, D. Q. B. C. A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. **Ensino Em Re-Vista**, [s. l.], v. 29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-38>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/62388>. Acesso em: 16 jun. 2026.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORRÊA, S. S.; THIESEN, J. S.; HENTZ, I. C. Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio? **Revista e Currículo**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 1574-1602, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1574-1602>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55052>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CRUZ, M. S. R. S.; MOTA, M. L.; NASCIMENTO, M. A. Novo Ensino Médio: Sentidos e significados para estudantes do Alto Solimões, Amazonas, no contexto da Pandemia da COVID-19. **Nova Revista Amazônica**, [s. l.], v. 11, n. 1, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v11i1.13004>. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13004/0>. Acesso em: 16 jun. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, R. S.; SILVA, V. V. A. A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e Currículo**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1–20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45763>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GIORDANO, R. COMPREENDER O JÁ DITO: um estado da arte sobre novo ensino médio e currículo. **Revista Nova Paideia**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 710-721, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v6i3.576>. Disponível em: <https://www.ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/576>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2019.

GOMES, H. F. O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. 288f. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35482>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, 2007, p. 59-80.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177657>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VH8WwHPbLVZsDCTyytDCJvQ/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2026

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, M. R. da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 28, n. 107, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn>. Acesso em: 17 jun. 2026

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, C. P.; MOITA, F. M. G.; CARVALHO, A. M. P. **Tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: repercussões nas reformas em curso no Brasil. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 33, n. 73, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v33.n73.p187-203>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432024000100187. Acesso em: 17 jun. 2026.

Data de submissão: 22/04/2026

Data de aceite: 08/05/2026