

EDUCAÇÃO DO CAMPO, BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

FIELD EDUCATION, BNCC AND NEW HIGH SCHOOL: SPEECHES BY TEACHERS IN THE AREA OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES



Ramon Roseno Alves 
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Emerson Augusto de Medeiros 
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

Este estudo intenta contribuir com o debate acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio associado à Educação do Campo e à área de Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, tem como objetivo analisar, a partir dos discursos dos professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas, as implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio para a escola do campo. Em termos metodológicos, a pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e se tipifica como um estudo de caso. O estudo teve como *lócus* investigativo uma escola do campo circunscrita no Município de Serra do Mel, Rio Grande do Norte, Brasil. Participaram da pesquisa, quatro docentes da área de Ciências Humanas e Sociais, os quais atuam nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Para a produção dos dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada. Em relação à técnica de análise de dados, fez-se uso da análise textual discursiva. Como conclusão, destaca-se, principalmente, que tanto a BNCC como o Novo Ensino Médio configuram como dispositivos que precarizam os processos de ensino-aprendizagem na escola do campo, uma vez que consolidam o projeto social capitalista e neoliberal.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Ciências Humanas e Sociais. Educação do Campo. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the debate about the National Common Curricular Base (BNCC) and the New Secondary Education associated with Rural Education and the area of Human and Social Sciences. In this sense, it aims to analyze, based on the speeches of teachers in the area of applied human and social sciences, the implications of the BNCC and the High School Reform for rural schools. In methodological terms, the research used a qualitative approach and is classified as a case study. The study's investigative locus was a rural school located in the municipality of Serra do Mel, Rio Grande do Norte, Brazil. Four teachers from the area of Human and Social Sciences participated in the research, who work in the



subjects of History, Geography, Sociology and Philosophy in High School. To produce the data, semi-structured interviews were used. Regarding the data analysis technique, discursive textual analysis was used. In conclusion, it is mainly highlighted that both the BNCC and the New Secondary Education constitute devices that make the teaching-learning processes in rural schools precarious, since they are aligned with the capitalist and neoliberal social project.

Keywords: Common National Curriculum Base. Teaching Humanities and Social Sciences. Field Education. High school.

1. INTRODUÇÃO

Evidenciamos que o Ensino Médio brasileiro tem sido a etapa educacional que mais recebeu tentativas de reformulação ao longo das últimas décadas. Não por acaso, a maioria dessas tentativas ocorreu após a elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96). Para Silveira, Silva e Oliveira (2021) se tratam, sobretudo, de diretrizes curriculares, de decretos com regulamentações diversas e também da MP nº 746/2016 que se traduziu, posteriormente, na Lei 13.415/2017, que dispôs sobre o “novo” Ensino Médio no País.

Com arrimo em Aguiar (2018) e Sena (2019c), enfatizamos que a BNCC, seguindo esse processo, passou a ser o “novo” documento que norteia a educação nas escolas públicas e privadas do País, seja para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, e que sua discussão, apesar de não ser fácil, aconteceu e impactou em mudanças no campo educacional.

Por meio desta produção acadêmica, buscamos somar às pesquisas em âmbito nacional que discutem a BNCC e o Novo Ensino Médio articulado à Educação do Campo e às Ciências Humanas e Sociais. Enquanto pesquisadores desta área, compreendemos que as discussões que emergem deste campo são necessárias, carecendo sempre de novos estudos. Em se tratando da área supracitada, seu lugar sempre foi contestado na educação (Simões, 2017).

Entendemos que as Ciências Humanas e Sociais são de suma importância para a formação estudantil. No entanto, entre avanços e retrocessos, percebemos que é ela quem sofre os maiores impactos, como na questão da carga horária, que fora reduzida para o ingresso de novas disciplinas de formação técnica e preparação para o mercado de trabalho.

Também é preciso compreender que ao discutirmos a BNCC, nos reportamos ao currículo, este não pode e nem deve ser concebido como algo neutro, pois envolve



questões políticas e de poder. Assim, cabe destacar que as primeiras versões que compuseram a BNCC foram pensadas ainda no governo da ex-presidente Dilma Rousseff – PT (em 2015/2016), e implementadas pós-golpe (em 2017/2018), pelo então vice-presidente Michel Temer.

Destacamos ainda que este trabalho se materializa como resultado de uma pesquisa maior, já finalizada e que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Assim, emergiu como um recorte da dissertação de mestrado, a qual fora finalizada no ano de 2024. Como problema investigativo, definiu-se: quais implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio para a Educação do Campo, conforme os discursos de professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas que atuam em uma escola do campo, no Município de Serra do Mel, RN? Como objetivo central do texto, demarcamos: analisar, a partir dos discursos dos professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas¹, as implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio para a Educação do Campo.

Assinalamos que, em termos metodológicos, o estudo fez uso da abordagem qualitativa e se tipificou como um estudo de caso realizado em uma escola do campo de Ensino Médio, da esfera estadual, circunscrita no Município de Serra do Mel, Rio Grande do Norte, Brasil. A pesquisa fez uso de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes da área de ciências humanas e sociais aplicadas que exercem a docência nas disciplinas de Sociologia, História, Geografia e Filosofia na referida instituição. Como técnica de análise de dados, recorreremos a análise textual discursiva. O estudo foi realizado entre os anos de 2022 e 2024. Neste texto, apresentamos parte dos dados da pesquisa, mormente, focamos em um eixo discursivo que emergiu do processo de produção e análise dos dados com os professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas, qual seja: a BNCC e o novo Ensino Médio no contexto da Educação do Campo².

Para além desta introdução, destacamos que este artigo está organizado em mais três seções. Assim, na próxima seção, apresentaremos uma discussão teórica, que situa o Ensino Médio no Brasil e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

¹ Demarcamos o termo ciências sociais aplicadas considerando a utilização do termo no texto oficial da BNCC. Assim, o consideramos neste artigo.

² Notificamos que para a realização da pesquisa tivemos a autorização formal da escola e dos professores por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Mesmo assim, preservaremos suas identidades.



a partir de um enfoque crítico. No contínuo, abordaremos a discussão sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio no contexto da Educação do Campo a partir dos discursos de professores de uma escola do campo. Tal seção é composta por duas subseções, que buscarão analisar os seguintes aspectos: (I) Escola do Campo, Novo Ensino Médio e BNCC; e (II) Currículo voltado à formação para o mercado de trabalho. Por fim, teceremos as considerações finais, sintetizando as principais compreensões oriundas deste estudo.

2. O ENSINO MÉDIO E A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Para Beltrão (2019), o sistema educacional foi marcado por diversas mudanças ao longo do século XX, mudanças que discorrem não apenas a respeito da concepção, estrutura e organização desse nível de ensino, mas também das dificuldades estruturais e de identidade no campo educacional. Complementarmente,

De um ponto de vista histórico, o Ensino Médio foi marcado por mudanças frequentes em suas regulações normativas que se mostraram incapazes de solucionar dificuldades e necessidades das juventudes, ou mesmo de resolver as contradições que acompanharam até hoje a etapa final da Educação Básica, historicamente marcada por movimentos pendulares quanto à formação propedêutica e profissional e quanto às suas finalidades (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1563).

Há de se destacar também que as mudanças estruturais que ocorreram ao longo das últimas décadas foram impulsionadas pela reestruturação produtiva, que proporcionou mudanças no cenário do trabalho e da educação, bem como nos cenários políticos e ideológicos que demarcaram os acontecimentos de cada momento histórico (Beltrão, 2019). Amparados nessa evidência, assinalamos que tanto a escola como a “educação tornaram-se um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado” (Robertson; Verger, 2012, p. 299).

Quando discutimos a respeito das políticas educacionais no Brasil, especialmente as políticas direcionadas ao Ensino Médio, concordamos com Nascimento (2007), quando afirma que existe uma dualidade educacional que está fundamentada especialmente na divisão do trabalho e nas diferenças de classes, que proporciona um ensino diferente para uma determinada camada social, presente



tanto nos currículos quanto nos conteúdos curriculares propostos.

Tal dualidade citada pelo autor também pode ser evidenciada quando se oferta a alguns sujeitos, por exemplo, uma habilitação profissional, enquanto a outros o ensino universitário.

Iniciamos, a partir de agora, uma linha do tempo que destaca, brevemente, alguns anos em que houve significativas mudanças no Ensino Médio brasileiro. Destacamos neste primeiro momento a década de 1930 do século passado. Ela foi o período em que o ensino era dividido em duas modalidades: o primário e o secundário. No primeiro, a educação era ofertada com quatro anos de duração, tendo também as modalidades de formação rural e profissional imbricadas. Já o ensino secundário organizava-se em dois ciclos, sendo o primeiro de cinco anos (fundamental) e o segundo (complementar) de dois anos de duração (Kuenzer, 2000; Beltrão, 2019). Apenas esse último era o que fornecia propostas que iam ao encontro de uma formação para o Ensino Superior. Percebemos a dualidade citada por Nascimento (2007), uma vez que já encontrávamos uma sociedade de classes dividida entre formar para o trabalho e formar para o ensino superior.

Alguns autores, como Zibas (2005) e Nascimento (2007), destacam que o ensino secundário de segundo ciclo era ofertado em sua totalidade à elite, sendo delegado quase sempre por iniciativas e grupos privados. Cabe lembrar que estamos a falar sobre a década de 1930, os estabelecimentos de ensino ainda eram poucos, se validarmos a necessidade educacional. Conforme Beltrão (2019), o próprio Estado de São Paulo, à época, um dos mais desenvolvidos, tinha apenas três escolas públicas que ofertavam o ensino secundário.

Outro importante acontecimento a destacar diz respeito ao Movimento Escola Nova no Brasil. Para Saviani (2011, p. 253), o movimento “emerge como uma proposta de construção de um amplo sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação [...] universitária”. No entanto, avaliamos que apesar dos embates não fora possível concretizar tal ideal, havendo assim uma derrota do movimento, considerado renovador, sobretudo pela grande influência da igreja católica na condução do sistema educacional e posteriormente da Reforma Capanema (Saviani, 2011).

O Ensino Médio que hoje conhecemos passou a ser melhor definido apenas em 1942, quando há a Reforma Capanema. Segundo Nascimento (2007, p. 81), “[...] estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-



profissional: industrial, comercial, normal e agrícola”. O ensino passou a ser organizado em dois ciclos: ginásial e colegial. O primeiro, com quatro anos de duração e o segundo com três anos.

O próximo marco que repercute no Ensino Médio no Brasil aconteceu por meio da Constituição Federal de 1946, que promoveu algumas mudanças, das quais a mais importante foi a demarcação da necessidade da primeira lei de diretrizes e bases da educação. A criação da LDB, em 1961, foi um feito de relevância, pois ajudou a reduzir as barreiras que haviam entre o ensino secundário e o ensino superior, apesar de manter alguns aspectos em sua essência, tais como os exames de admissão para o Ensino Médio. O setor produtivo estava em constante desenvolvimento. Com isso, o acesso à educação formal por uma parcela da população, sobretudo a trabalhadora, mais uma vez era contestado. No entanto, as pressões populares ajudaram na ampliação das vagas e da rede secundária, especialmente nos períodos noturnos (Zibas, 2005; Beltrão, 2019).

Apesar dos avanços não terem sido muitos, até 1963, temos evidenciado alguns importantes marcos na educação que, posteriormente, vieram a ser ajustados em 1964, quando inicia-se no Brasil o período da ditadura civil-militar. Para Germano (1994, p. 160), “o clima reinante no país se caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico”.

Na educação, o ensino primário passou a ser chamado apenas de primeiro grau e o ensino secundário de segundo grau, sendo esse último voltado à formação profissionalizante. Tal decisão foi efetuada por meio da Lei nº 5.692/1971. De acordo com Saviani (2011), esse momento político fez com que houvesse uma interrupção nos movimentos educacionais que estavam a progredir, pois o Estado Novo sofria forte influência, sobretudo política. O autor também discorre que durante o golpe civil-militar, as rupturas aconteceram mais em âmbito político e administrativo do que econômico.

Apenas “em 1975, com o Parecer 76, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei 5.692/71 de que toda escola de Ensino Médio (2º grau) deveria tornar-se uma escola técnica, quando não há recursos materiais, financeiros e humanos para tanto” (Beltrão, 2019, p. 84). Apesar do período obscuro vivenciado, a Lei nº 5.692 de 1971 foi a responsável por fixar o ensino primário em oito anos e o ensino secundário entre três e quatro anos.



Alguns anos mais tarde, em 1982, veremos que a Lei nº 7.044/82 revogou a obrigatoriedade do ensino profissional no Ensino Médio. A medida foi assertiva, uma vez que o ensino ficaria associado à realidade social daquele momento histórico, ainda que sob o momento de golpe civil-militar. Assim, as escolas que promovessem a formação profissionalizante continuariam normalmente sua perspectiva formativa e as que não possuíam, ofertariam o ensino de 1º e 2º graus sem prejuízos à formação do sujeito e de forma menos precária (Beltrão, 2019).

Em 1988, evidenciamos mais um marco no cenário político brasileiro, qual seja: a Constituição Federal e, posteriormente a ela, a LDB nº 9.394/1996. Para Frigotto (2006, p. 16), com esse dispositivo legal (a LDB), “instaura-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional, quanto no plano da concepção educativa”. Nesse período, a reforma do Ensino Médio aconteceu por meio de pareceres e resoluções, os quais instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que foram pensadas sob o enfoque de competências e princípios, posteriormente (Frigotto, 2006; Nascimento, 2007).

O empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo (Saviani, 2011, p. 437).

Para além das DCN, houve ainda a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e de outros mecanismos de avaliação que, conforme Beltrão (2019), evidenciam a predominância privatista nesse nível de ensino. A educação, que deveria ser vista como um direito de todos e dever do Estado, é pensada como mediadora dos serviços privados, de capital e trabalho (Nascimento, 2007), especialmente por estabelecer nas competências a ideia do “aprender a aprender” (Saviani, 2011).

No mais, a LDB de 1996 também firmou a presença do Ensino Médio na Educação Básica ao longo de três anos, bem como o reconheceu como parte final da escolarização básica, o que é um avanço, mesmo que ainda não fossem previstas sua obrigatoriedade e gratuidade.

Apesar de termos demarcados períodos difíceis, tanto no âmbito político quanto no âmbito educacional, no século passado, ao adentrarmos na primeira e segunda década deste século, evidenciamos, durante os governos de Luiz Inácio Lula



da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), muitas conquistas na área educacional.

Algumas das mudanças realizadas dizem respeito ao reconhecimento e obrigatoriedade do Ensino Médio que, até então, não era obrigatório, embora fosse reconhecido como a última etapa da Educação Básica, bem como do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Houve, ainda, a valorização dos profissionais da educação, com ênfase para sua carreira e salários, dentre outras conquistas presentes na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que veio a ser revogada nos governos posteriores.

A partir de 2016, com a queda do governo petista por meio de um golpe político, houve ataques a diversas áreas e com a educação não foi diferente. Até o ano de 2017 estava no poder o Presidente Michel Temer (PMDB) e, posteriormente a ele, fora eleito Jair Messias Bolsonaro (PL), candidato de extrema direita. O seu mandato teve duração até o final de 2022, o qual deixou a educação em estado lamentável.

Algumas das ações realizadas nesses últimos governos dizem respeito à desvalorização docente, ao congelamento de gastos públicos na educação, através da PEC 55/2016, a precarização dos espaços de ensino e o mais importante de todos, no que toca ao nosso estudo, a criação da Lei nº13.415/2017, que se articula com a BNCC do Ensino Médio.

Apresentada um pouco da historicidade do Ensino Médio, buscamos também pormenorizar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, presente na BNCC do Ensino Médio. De acordo com Chizzotti (2016, p. 1559), essas ciências (Ciências Humanas e Sociais) “compõem, hoje, um conjunto de disciplinas, que foram construídas no século XX e se expandem, neste século”, quais sejam: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Tais disciplinas “contribuem para ampliar a capacidade de análise da realidade, quando compreendidas numa relação de complementaridade” (Gomide, 2013, p. 4).

Denotamos que ao longo das versões que compuseram a BNCC, há um verdadeiro ataque para com a área das Ciências Humanas e Sociais. Em diversos momentos, ela é colocada e retirada do documento, passando por instabilidades e sendo, sem dúvidas, a área mais comprometida no documento curricular. Caracterizamos o empobrecimento dessa importante área no Ensino Médio já ao abrirmos o documento, onde se atestam menos de vinte laudas explicativas na sua



seção correspondente. Destacamos que na referida seção do documento curricular são descritas suas categorias, competências, habilidades a serem desenvolvidas, dentre outros aspectos.

Lembremos que, “ao apresentar a BNCC, o MEC, visando justificar a necessidade e a relevância desta normativa, investe num discurso com dois elementos centrais, (1) a democracia e (2) a garantia da aprendizagem” (Beltrão, 2019, p. 181; Brasil, 2018). Nesse sentido, pensamos: será que tais elementos estão sendo contemplados no documento curricular? Por qual motivo os reformadores da BNCC insistem no reducionismo das Ciências Humanas e Sociais? Quem (e o quê) se pretende formar com a ausência destes componentes tão importantes? Quanto mais estudamos a respeito, mais questões como essas nos emergem. Inicialmente é notificado:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética (Brasil, 2018, p. 561).

Entendemos que, nessa grande área, os estudantes devem conseguir estabelecer diálogos, aspecto relevante para seu convívio em sociedade. Nesse sentido, são delimitadas as habilidades, conceitos e metodologias. “De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas” (Brasil, 2018, p. 562). No entanto, o documento é vago no que toca à área.

Adiante, o documento pede para que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 562), bem como valorizar os trabalhos realizados em campo e buscar as melhores formas para resolução de possíveis problemas.

Não bastasse essa área ser condicionada aos aspectos já mencionados, também são apresentadas algumas “categorias” que seriam fundamentais à formação dos estudantes. São elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (Brasil, 2018). De forma breve, vejamos o que dizem duas destas categorias:

Tempo e Espaço explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos, sendo categorias difíceis de se dissociar. No Ensino Médio, a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e



diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas (Brasil, 2018, p. 563, grifos do documento curricular);

A discussão a respeito das categorias **Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética**, bem como de suas relações, marca a constituição das chamadas Ciências Humanas. O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano? (Brasil, 2018, p. 565, grifos do documento curricular).

Se argumenta que tais categorias trariam benefícios, pois poderiam ser analisadas, por exemplo, de acordo com as especificidades de cada região, assim considerando os aspectos territoriais, culturais, políticos e históricos do imenso Brasil. No entanto, cremos que isso não se efetivará, uma vez que a BNCC não é precisa em como isso ocorrerá. Tomamos como exemplo os livros didáticos, que em sua essência, historicamente, não respeitaram os contextos de determinados locais, concentrando grande parte dos conteúdos curriculares para determinados espaços territoriais. Nesse sentido, entendemos que “o dinamismo da sala de aula requer materiais de apoio diversos e não manuais portadores de receitas” (Gomide, 2013, p. 2).

Encontramos uma escrita imprecisa e rasa na seção que discute a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no texto da BNCC. Nas palavras de Aguiar (2018, p. 15), “fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora”. A forma como se traduz o texto em certos momentos nos gera perplexidade. Como pode uma área específica em um documento nacional que busca nortear o ensino ofertado aparecer tão rasa? Consideramos pertinente vislumbrar mais um aspecto, a saber: o das competências específicas a serem alcançadas nessa etapa. São elas:

I - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

II - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

III - Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

IV - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.



V - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

VI - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Importante destacar que para cada uma dessas competências se apresenta um conjunto de habilidades. As competências I, II, III e VI trazem seis habilidades a serem desenvolvidas. Já as competências específicas IV e V trazem somente quatro habilidades (Brasil, 2018). Consideramos que tais aspectos geram um engessamento do que se pretende ensinar, excluindo parte dos principais conteúdos curriculares que devem ser trabalhados nessa área no Ensino Médio.

Concluimos apontando que as Ciências Humanas e Sociais, enquanto área de conhecimento no Ensino Médio, se apresentam fragilizadas na BNCC. Seus conteúdos curriculares estão cada vez mais enxutos e reduzidos. Amparados em Simões (2017), vemos que nos currículos escolares, essa área nunca teve um lugar em si, estando sempre em constantes debates. Novamente, seu lugar vem sendo contestado na BNCC, fragilizando e reduzindo seu potencial crítico e emancipatório.

3. A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCURSOS DOS PROFESSORES

Esta seção apresenta discussões que foram construídas visando atender ao objetivo central deste estudo, qual seja: analisar, a partir dos discursos dos professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas, as implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio para a Educação do Campo.

Sinalizamos que por meio da produção e da análise dos dados, estabelecemos duas subseções, a saber: (I) Escola do Campo, Novo Ensino Médio e BNCC; e (II) Currículo voltado à formação para o mercado de trabalho. As subseções textualizam as duas categorias de análise construídas no estudo por meio da análise textual discursiva, a partir do eixo discursivo “a BNCC e o novo Ensino Médio no contexto da Educação do Campo”.

3.1 Escola do Campo, Novo Ensino Médio e BNCC



Esta subseção versa sobre a escola do campo, o Novo Ensino Médio e a BNCC. Como forma de organizar os discursos dos professores, analisaremos seus registros por meio das questões que focaram centralmente para o mote central da subseção. Como primeiro ponto, pedimos que os depoentes, a partir de suas vivências na escola do campo, discursassem sobre a implementação da BNCC e se existem particularidades que devem ser atestadas na escola, caracterizada como do campo. Separamos os discursos de três depoentes, a seguir:

[...] Assim, com relação a essa implantação da BNCC, eu não lembro se aqui no Estado houve uma, alguma formação, agora não lembro, não estou lembrado, de como trabalhar e de como ela está organizada. E com relação a essas particularidades que devem ser vistas, eu acho que a gente tem que trabalhar a BNCC pensando na comunidade escolar. Porque o documento, ele é um documento geral para todas as escolas do Brasil, mas ele tem que pensar quando for trabalhar as competências e as habilidades que têm lá, deve-se pensar, né, a realidade de cada escola. E cada escola não é igual. Uma escola do campo tem o contexto do campo, a vivência do campo, da comunidade do campo. E uma escola urbana, né, é outra vivência (Docente “A”, Serra do Mel - RN, 2023).

A particularidade que deveria, que cabe ao Estado, como eu já havia falado, a BNCC, ela é apenas um documento que norteia toda a educação nacional, mas os Estados, eles acabam formando suas próprias práticas curriculares, né isso? Então, com relação ao campo, né, que a Serra do Mel se encaixa perfeitamente [...], eu acho que os livros, o ensino, deveriam ser muito mais voltados pela necessidade que há nas próprias cidades. Eu acho que poderia ter, a BNCC, ela já traz isso nos seus documentos, né, tem uma área específica que trabalha a Educação do Campo, eu sinto falta de alguns aspectos do que está presente lá, aqui no campo, né, no caso na escola na qual eu atuo. Esse distanciamento da realidade, né, essa integração do ensino com o campo, a adequação da educação e dos conteúdos com a cidade local, já como ela é uma área totalmente agrícola, né, é um município que tem o seu aspecto, a sua fonte de renda muito mais ligada à agricultura, então, falta muito isso, essa conexão dos conteúdos, do que diz o documento e o que diz a prática, que aí entra muito na questão abstrata ainda. Eu não vejo! Se tem, eu não vejo, muitos projetos voltados a essa educação do campo (Docente “C”, Serra do Mel - RN, 2023).

A BNCC, em relação ao campo? [...] é difícil ver na BNCC uma coisa mais voltada para a questão do âmbito rural, é visto mais a área urbana, os trabalhadores urbanos, a indústria, a questão dos operários. Inclusive, hoje, eu estava lá no 3º ano do Ensino Médio dando aula sobre o Movimento Operário e tal. Mas sobre a questão campestre, a questão da terra, não vejo tanto empenho, assim, na análise histórica (Docente “D”, Serra do Mel - RN, 2023).

Iniciando a análise pelo depoente “A”, vemos que no que tange à implementação, ele diz não lembrar se houve formações, a nível estadual (a escola do campo pertence à esfera estadual), de como se trabalhar com a BNCC, mas em outros momentos da sua entrevista atesta que, a nível institucional, houve algumas formações, especialmente no início do ano de 2023 e que isso contribuiu para que



houvesse um conhecimento acerca do currículo nos dias atuais.

Quanto às particularidades, o docente entende que é preciso trabalhar visando a comunidade escolar, pois se for basear-se apenas no documento, ele não o guiará, pois é amplo, para todas as escolas do Brasil. Ainda segundo ele, é preciso entender a realidade de cada escola para pensar nos ideais da BNCC, suas competências e habilidades. Nem toda escola é igual, como discorre. Em se tratando da escola do campo, a realidade é diferente de uma escola urbana, pois ela tem que carregar consigo as vivências, o contexto e os ideais que este lugar proporciona aos educandos.

Com o pensamento semelhante ao docente “A”, o docente “C” discorre que a BNCC é um documento amplo, que se fez para unificar o sistema educacional, mas que existem os documentos estaduais que possuem a missão de produzir práticas curriculares mais regionais e locais. Ainda na sua concepção, os livros didáticos deveriam ter características voltadas à cada região específica, atendendo às necessidades dos próprios municípios.

Ao discutir sobre o campo, enquanto lugar de conhecimento, o docente fala que a BNCC precisa apresentar uma área específica, mostrando como se trabalhar com a Educação do Campo. Para ele, há um distanciamento dessa temática no documento, enfatizando-se apenas conteúdos urbanizados, aspecto que não deve acontecer, pois o campo é um lugar de produção de vidas, de sujeitos com diversas vivências e experiências. No seu olhar, ainda são poucos os projetos e ações voltadas à Educação do Campo.

Para Lima (2019, p. 60),

Os problemas aqui são inúmeros, a exemplo da padronização de conteúdo sem levar em consideração a diversidade socioeconômica, cultural, paisagística em território brasileiro. Além disso, fica nítida a perda de autonomia didático-pedagógica dos professores perante os conteúdos (com a BNCC).

O último discurso apresentado anteriormente é o do docente “D”. Ele diz que não percebe na BNCC características voltadas ao âmbito rural, estando os conteúdos quase sempre direcionados ao mundo urbano, ao trabalho, à indústria, entre outros. Para Turella e Paglia (2015), as escolas e os professores do campo têm uma importante missão que é promover uma educação política, social, cultural e econômica que de fato se direcione aos sujeitos que compõem a realidade camponesa.

No contínuo da análise, visualizamos se o Novo Ensino Médio traz implicações para o ensino na escola do campo. Obtivemos as seguintes declarações discursivas:

Esse novo Ensino Médio traz muitas discussões, né, tanto como eu falei, né, a aluna chega para mim, me pergunta o porquê, né, a carga horária da História, da Geografia ela é reduzida e aumenta-se a trilha, aumenta-se aí uma eletiva, porque eu acho que não houve na implementação desse novo Ensino Médio, vamos dizer assim, um preparo, nem com os professores nem com os alunos [...]. Chegou de repente, sabe? Chegou de forma muito imediata, então, têm muitas implicações. Uma dessas implicações, que como eu disse, é recente a minha chegada aqui, mas eu vivi a fala dessa aluna me falando assim: ‘a gente está ficando para trás, né? Por que a carga horária da História diminuiu, da Geografia é uma aula só por semana, e as demais, a carga horária aumentou para a trilha, eletiva e projeto de vida?’ [...]. Então, as implicações são inúmeras, [...], tanto para os alunos como para os professores (Docente “B”, Serra do Mel - RN, 2023).

Ele tem, sim, alguns problemas, né? O problema é a formação do cidadão crítico, né, na minha perspectiva. Mas enquanto termo pragmático, técnico, os livros do novo Ensino Médio, ele traz como essa proposta governamental tem como característica mesmo essa integralização do indivíduo com o mercado de trabalho, né? Mas pense bem, eu estou numa cidade que é agrícola, e quais seriam as ideias que esse novo ensino me proporcionaria trabalhar com essa nova realidade que é o campo? Eu não vejo, pelo menos na prática, nada, certo? Aliás, vou fazer uma ressalva aqui. Os livros, eles têm trazido muitos aspectos ligados à sustentabilidade, energia renovável, que estão presentes aqui na Serra do Mel, né, isso seria um lado positivo do ponto de vista, digamos assim, prático (Docente “C”, Serra do Mel - RN, 2023).

Por meio do primeiro discurso evidenciado pelo docente “B”, percebemos que há implicações especialmente na questão da carga horária, que vem sendo reduzida em disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Segundo ele, há uma diminuição de horas em disciplinas como História e Geografia, para que haja espaço para as novas disciplinas propositadas pela base, a exemplo das disciplinas “Trilhas e Projeto de Vida”, que estão presentes na nova proposta de currículo do Ensino Médio.

Para Verdério e Barros (2020), a BNCC ao pautar a redução da carga horária, pauta também a redução do conhecimento, que se atesta ao eliminar disciplinas importantes do currículo para enaltecer os conhecimentos de outras que, neste sentido, alinham-se ao que o novo sistema propõe. Tal aspecto também reduz o acesso de grupos sociais menos favorecidos às universidades públicas, pois prioriza formá-los para atuação no mercado de trabalho (Verdério; Barros, 2020; Sena, 2019b; Aguiar, 2018).

Outro ponto trazido pelo docente diz respeito ao que os próprios alunos testemunham acerca do novo documento curricular, especialmente no que condiz às disciplinas que foram citadas. De forma a exemplificar, o docente pontificou a fala de uma aluna que o procurou e disse que “eles [os alunos] estão ficando para trás”. Isso significa muito, especialmente vindo de um aluno que almeja estudar, mas se vê



“ameaçado” por esse novo contexto educacional. Por fim, o depoente discorreu que as implicações existentes na escola do campo afetam tanto os alunos, como também os professores. Complementamos:

Compreendemos que a atual reforma do Ensino Médio não proporcionará uma formação que contemplará o ensino de conteúdos de todas as disciplinas escolares, assim como sugere uma carga horária desproporcional entre elas. Com isso, minimiza as possibilidades de os jovens obterem sucesso nos exames de ingresso na universidade, tal como propalou a Lei nº 5.692/71, do período da Ditadura Militar (Sandri, 2017, p. 133).

Quando partimos para a análise do discurso do docente “C”, ele também constata que o Novo Ensino Médio traz algumas implicações. Em sua análise, o maior problema é que se esvai a formação crítica dos estudantes, pois o próprio documento carrega em sua essência características técnicas de integralizar e formar o aluno para o mercado de trabalho privado, isso denota também o forte interesse desse setor na Educação (Sena, 2019a; Aguiar, 2018).

Outra implicação apontada é que essa nova realidade curricular o impossibilita de trabalhar com os alunos do campo. Segundo ele, faltam ideias, ações e práticas para se trabalhar. Os livros até textualizam conceitos teóricos em que é possível contextualizar com temas sobre sustentabilidade e energias renováveis, mas, segundo o depoente, é preciso ir além, pois do ponto de vista da realidade social ainda há muito a melhorar.

Após vermos algumas implicações do Novo Ensino Médio no contexto da Educação do Campo, analisaremos como os professores percebem a Educação do Campo e a Escola do Campo na BNCC e no Novo Ensino Médio. Recorremos ao discurso de três depoentes (“B”, “C” e “D”).

Eu acho que talvez, né, poderia esse documento se ele viesse a ser analisado de forma um pouco mais específica, como é um documento geral, né, eu acho que há uma ausência um pouco da Educação do Campo. Então, eu acho que ficou um pouco vazio também. Porque no Brasil, né, a gente tem várias cidades agrícolas, como Serra do Mel, ela é uma cidade vamos dizer assim que tem uma base muito agrícola, né, então assim, eu acho que ficou um vazio sabe, um pouco de omissão na questão da escola do campo e também da EJA. E eu vou te falar, esse currículo potiguar também, eu não vejo que está muito específico também não, essas questões. Então, eu acho que teve um pouco de omissão (Docente “B”, Serra do Mel - RN, 2023).

Olha, a particularidade entre campo e urbano está na própria definição do que seja campo e urbano. [...] O que eu tenho notado é que não há uma diferença em termos práticos. O que eu quero dizer com isso? Não há uma aplicabilidade comum a todos: educação do campo, educação urbana, certo, enfim. [...] E a gente, eu acredito que a gente deve parar e pensar, ver as diferenças e adequar o ensino do campo ao campo, certo? Isso não significa dizer que nós vamos ensinar tudo que é ensinado no campo ou na área urbana, mas são situações diferentes, certo, são contextos diferentes, são



pessoas diferentes, são áreas econômicas diferentes [...] (Docente “C”, Serra do Mel - RN, 2023).

Realmente, não tem isso sobre escolas do campo, sobre o ensino rural [no campo], para ser anexado, assimilado por eles a sua realidade aqui. Quando eu vou falar Revoltas Campesinas. Revoltas Campesinas onde? Em Europa. Ah, os campesinos lá da idade medieval se revoltaram, mas trazer para a realidade deles aqui não tem como. Aí quando vai abordar algum tema que aproxima, o MST já é próximo daqui, próximo do século XXI, então já tem essa aproximação. Mas fazer um elo, um paralelo entre o homem campesino de séculos atrás para o dia de hoje é uma ginástica muito grande (Docente “D”, Serra do Mel - RN, 2023).

O docente “B” declarou que sente um vazio no que tange à Educação do Campo. Segundo ele, assim como a modalidade de ensino EJA, a Educação do Campo parece estar esquecida nos documentos oficiais, sendo atestada através da sua ausência no documento curricular. O depoente também dialogou que no Brasil existem muitas áreas rurais, de base agrícola, e que o documento oficial foi omissivo ao deixar um vazio nessa modalidade de ensino. Quanto ao referencial potiguar, o depoente diz que ele também não é muito específico nessas questões. No que condiz às modalidades de ensino, Sena e Carvalho (2021, p. 33), discorrem:

A Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola, são exemplos de políticas educacionais que nasceram com essas características e trouxeram consigo, o desafio de alargar as portas da estrutura da educação para outros sujeitos sociais como os jovens, adultos trabalhadores/as, idosos, camponeses (ribeirinhos, assentados, indígenas, quilombolas), pessoas com deficiência, ciganos, a comunidade LGBT e tantos outros sujeitos que além de suas presenças, trazem junto suas culturas e suas lutas.

Quanto ao docente “C”, o depoente aponta que em termos de aplicabilidade, não está havendo diferença, estando os ensinamentos no campo e no espaço urbano com uma mesma perspectiva. No entanto, é preciso atentar a essas diferenças, adequando-se ao que realmente se espera de um ensino do campo e no contexto urbano. São necessários que os conteúdos curriculares se adequem, revejam o contexto social, as áreas econômicas e outros aspectos que são importantes nesse cenário.

Conforme vemos em Freitas (2012) e Sena (2019a), o documento oficial da BNCC não considera as diversas realidades do País, suas culturas, as características do seu povo; pelo contrário, pauta-se em ideários educacionais de outros Países, com aprendizagens limitadas ao Brasil, tal aspecto incide diretamente nos diversos locais de ensino, como o campo.

O docente “D”, ao discorrer sua percepção sobre a escola e a educação do campo, parte mais da questão conteudista do que pessoal. Assim, ele discorreu que



não há discussões sobre as escolas do campo, sobre o ensino rural e que se elas existissem, poderiam ajudá-lo a aproximar o aluno das suas realidades. De acordo com Sena e Carvalho (2021), quando os professores e escolas se articulam com outras formas educativas, a exemplo dos movimentos sociais, organizações e associações, há uma amplitude e melhoria nos objetivos de ensino, no aprendizado e nos processos de avaliação.

Para Verdério e Barros (2020), as transformações ocorridas na educação, por meio da BNCC, têm forte influência na Educação do Campo, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Indígena e outras modalidades, colaborando para que haja um desmonte das políticas públicas que foram conquistadas com tanto ardor e que garantem, de alguma forma, direitos aos grupos mais vulneráveis.

Pensamos que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino mais que importante, possui características que diferem de uma educação urbanizada. Mesmo assim, ainda sofre com a ausência de atenção, de conteúdos, de políticas públicas, entre outros. É preciso repensar seu lugar, adequar o que é do campo ao campo, conforme dialogou o docente “C”, entendendo que são contextos, áreas e modalidades de ensino diferentes (o campo e o urbano).

3.2 Currículo voltado à formação estudantil para o mercado de trabalho

A última subseção que aludimos condiz à formação para o mercado de trabalho que, conforme observamos, se trata de uma das maiores objeções na BNCC. Com essa nova proposição, o Ensino Médio passou a ser visto como etapa terminal do processo de escolarização, bem como de uma política de educação neoliberal, de interesse do capital (Bezerra, 2013; Taffarel; Beltrão, 2019).

Por meio dos discursos dos depoentes, apreendemos suas percepções sobre a proposição maior do Ensino Médio, que é a de um currículo alinhado para o mercado de trabalho. Também captamos sobre qual seria a contribuição das Ciências Humanas e Sociais neste contexto. Os docentes aludem:

Eu acho, assim, que não deve pensar em formar o aluno somente para o mercado de trabalho, né? O aluno tem que ser formado também né, como um ser social, um ser crítico, um ser reflexivo. Porque pensar em formar o aluno para o mercado de trabalho, é como se fosse montar uma máquina. Montar uma máquina, e não é isso. O aluno, ele tem que ser, tem que pensar na sua comunidade, pensar no seu espaço, onde vive. E acho que isso é a maior crítica que se faz à BNCC, de se pensar somente no aluno para o mercado de trabalho. Claro que tem que pensar em formar o aluno né, que ele possa exercer uma função social né, tenha um trabalho, tenha uma



remuneração boa. Mas que vá além disso, vá além dessa formação (Docente “A”, Serra do Mel - RN, 2023).

A BNCC, não só a BNCC, mas o Ensino Médio segue o direcionamento que é essa formação do cidadão para o mundo do trabalho. Eu acho interessante, que haja essa preocupação em formar cidadãos para o mercado de trabalho, mas para qual mercado de trabalho esse aluno, esse futuro trabalhador está indo? Então, eu acho que eu já dei meu posicionamento, eu acho interessante porque o trabalho é ele que nos possibilita a sobrevivência, sem trabalhar você não tem como sobreviver em termos econômicos, e a prova cabal de que o ensino, ele realmente tem essa característica de formar o cidadão para o mercado de trabalho é o fato de nós termos aqui dois cursos técnicos na própria escola, essa aqui é uma área técnica também, não é só o ensino de base né, curricular, mas temos o ensino técnico também. Então, eu penso que o ensino de Filosofia e Sociologia tenha a contribuir para a formação desse cidadão, porque eu não sou contra, mas que ele não se torne um ser alienado dentro de um processo de produção, né? Que além de ser um trabalhador, ele também tenha um posicionamento político, cultural e seja crítico com relação ao que ocorre em seu próprio ambiente, de sua própria cidade e no Brasil como um todo [...] (Docente “C”, Serra do Mel - RN, 2023).

Ao nos reportarmos ao primeiro discurso, o docente destaca a preocupação em formar o aluno apenas para o mercado de trabalho, haja vista que esse sujeito também deve ser dotado de conhecimentos críticos e reflexivos, para que venha a ser um ser social na sua completude. E complementa, ao dizer que nesse novo contexto o estudante não pode ser visto como uma máquina, ao se propor um ensino técnico/profissionalizante caminhamos para tal nuance.

Para ele, a maior crítica à BNCC reside nesse aspecto: a formação do aluno para o mercado de trabalho. Pelo exposto, vemos que o docente também não é contrário ao aluno ter uma formação técnica/profissionalizante, pois ele mesmo destaca que isso é importante para que se tenha um bom trabalho e uma boa remuneração. Porém, é preciso que se vá além dessa formação.

Segundo Costa e Coutinho (2018), um currículo dessa natureza pode, por exemplo, deixar os estudantes indecisos quanto às suas escolhas profissionais, sendo um risco ao futuro desses sujeitos que se veem seduzidos pelo ensino técnico durante o percurso estudantil no Ensino Médio e podem não prosseguir os estudos no Ensino Superior.

Ao reportarmo-nos ao que diz o segundo docente, ele dialogou aspectos bastante semelhantes ao que discursou o depoente anterior. Para ele, a formação para o mercado de trabalho é o maior direcionamento da BNCC. Em sua fala, também discorreu que pensa importante a preocupação com a formação profissional dos



estudantes, pois, por meio dela, é que esse aluno irá, além de se manter, buscar outros caminhos a seguir.

Em se tratando das contribuições das Ciências Humanas e Sociais, registrou que a Filosofia e a Sociologia têm um papel importante na formação desses estudantes, especialmente para que eles não se tornem sujeitos alienados, num sistema de produção ancorado no capitalismo. Assim, ao alinhar o mercado de trabalho à educação, em Ciências Humanas e Sociais, cabe ao estudante ser um sujeito político e crítico, entendendo o seu espaço e tomando o conhecimento da realidade, para que não se iluda ao que a BNCC propõe.

Com arrimo em Silva (2021, p. 12), entendemos que “é urgente nos posicionarmos, revelarmos a prática real e enfrentarmos o conflito redistributivo entre capital e trabalho”. Ao demarcar a necessidade de integração técnica, a BNCC só vem mostrar novamente que sua estrutura cria uma dualidade educacional, expressa nas classes sociais e no acesso às demais formas de ensino, tornando-as cada vez mais limitadas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

São importantes os discursos dos docentes, pois vão ao encontro do que também pensamos sobre a BNCC em sua formação para o mercado de trabalho. Assim como eles, vemos que a área de Ciências Humanas e Sociais tem outro direcionamento e que por isso, talvez, ela vem sendo excluída desde as primeiras discussões e versões da base (Brasil, 2015). Como tal aspecto não ocorreu, as disciplinas dessa área permaneceram, mas com uma carga horária menor quando comparada às demais disciplinas do currículo escolar (Gonçalves, 2019; Paziani, 2017).

Lima (2019) nos rememora que, em se tratando do currículo, precisamos perceber que tudo o que perpassa nele traz consigo características políticas, interesses particulares e intencionalidades. Ao passo que o sistema educacional se tornou fonte de lucro para os diferentes grupos privados, alinhá-lo ao cenário mercantil tornou-se tarefa lucrativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho que teve como objetivo principal analisar, a partir dos discursos dos professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas, as implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio para a escola do campo.



Entendemos que as discussões realizadas por meio desta produção nos permitem um olhar ampliado sobre a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio em uma escola do campo, por meio dos participantes da pesquisa.

Na concepção da BNCC e dos seus conteúdos curriculares, vemos que os docentes partem de uma compreensão relativa, entendendo que o currículo é desigual e não atende a todos. Não somente isto, os mesmos docentes também entendem que a homogeneização do currículo é notável nesse documento curricular, que também se faz confuso em diversos momentos. Quanto às Ciências Humanas e Sociais, os docentes percebem a fragilização da área através da redução de carga horária e dos conteúdos curriculares.

No que condiz à Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino, vemos que nem todos os docentes a concebem em sua completude, mesmo sabendo que existem suas especificidades. Faz-se necessário, além da compreensão dos professores, que o seu lugar seja repensado, existam mais políticas públicas para que se efetive, de fato, um projeto de Educação do Campo.

Constatamos ainda que os professores não são contrários à formação técnica, pois veem importância nela, no entanto, é preciso ter cuidado para que, ao focar no ensino técnico, não se apaguem as luzes de outras áreas e disciplinas de conhecimento, como as que eles próprios ministram: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Assim, ao concluirmos este texto desejamos que ele some ao cenário nacional, social e acadêmico de maneira geral. Entendemos que é preciso nos policiarmos contra esse documento que, mais uma vez, só aumenta as condições para as desigualdades sociais, tendo a educação como um canal favorável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*. AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8 – 22.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 269p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.



BEZERRA, D. de S. **Ensino médio (des)integrado**: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular. IFRN Editora, Natal (RN), 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 19 Jun. 2022.

CHIZZOTTI, A. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.14, n.4, p. 1556 – 1575, out./dez. 2016.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

GOMIDE, C. H. Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas e o Tempo Histórico como uma das Categorias Fundamentais na Experiência Docente. **Anais... XVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**. Associação Nacional de História. 8p. Natal/RN, 2013.

GONÇALVES, M. E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre. Editora FI, 2019, p. 73 – 90.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, A. de M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In. UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre. Editora FI, 2019. p. 39 – 72.



NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publ. UEPG **Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, p. 77-87, jun. 2007.

PAZIANI, R. R. P. A Quem Serve a Base Nacional Comum Curricular? Dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso de História (UNIOESTE). **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e Tendências Para Formação e/ou Carreira Docente. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENA, I. P. F. de S.; CARVALHO, M. S. A organização do trabalho pedagógico e os retrocessos da autonomia e diversidade escolar no contexto das políticas educacionais (ultra) neoliberais no Brasil. In. OLIVEIRA, A. M. V. de M. *et al.* (Org.) **Diálogos críticos – Volume 4: Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 28 – 48.

SENA, I. P. F. de S. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. In. UCHOA, A. M. da C.; SENNA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre. Editora FI, 2019a, p. 91 – 96.

SENA, I. P. F. de S. A BNCC é lei, o que fazer? In. UCHOA, A. M. da C.; SENNA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre. Editora FI, 2019b. p. 97 – 105.

SENA, I. P. F. de S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In. UCHOA, A. M. da C.; SENNA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre. Editora FI, 2019c. p. 15 – 38.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Prefácio. In. OLIVEIRA, A. M. V. de M., et al. (Orgs.) **Diálogos críticos – Volume 4: Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 169 – 186.

SILVEIRA, E. S.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. L. B. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “novo ensino médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562 – 1585, jun. 2021.



SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. *In*. UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre. Editora FI, 2019, p. 91 – 96.

TURELLA, M.; PAGLIA, E. C. **O papel dos movimentos sociais na educação do campo**. UFPR Litoral, Matinhos, 2015.

VERDÉRIO, A.; BARROS, A. J. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1 – 16. 2020.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

Sobre os autores

Ramon Roseno Alves

Mestre em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Licenciado em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais (LEDOC/UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Francisco Mota, 572, Costa e Silva, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP: 59.625-900.

E-mail: ramonroseno16@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8074-9649>

Emerson Augusto de Medeiros

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR/UFERSA). Endereço para correspondência: Av. Francisco Mota, 572, Costa e Silva, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP: 59.625-900.

E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>



Tramitação:

Recebido em: 05/08/2024

Aprovado em: 29/12/2024