

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JACQUELINE APARECIDA MENDONÇA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2022-2023) A PARTIR DAS**  
**VOZES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES:**  
**implicações no Ensino de História e na formação das juventudes**

**UBERLÂNDIA**

**2025**

JACQUELINE APARECIDA MENDONÇA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2022-2023) A PARTIR DAS  
VOZES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES:  
implicações no Ensino de História e na formação das juventudes**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito para conclusão no Doutorado em Educação.  
Orientador: Astrogildo Fernandes Silva Júnior.  
Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M539i  
2025

Mendonça, Jacqueline Aparecida, 1978-

A implementação do novo Ensino Médio (2022-2023) a partir das vozes de estudantes e professoras/es [recurso eletrônico] : implicações no Ensino de História e na formação das juventudes / Jacqueline Aparecida Mendonça. -- 2025.

Orientador: Astrogildo Fernandes Silva Júnior.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.11018>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco  
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3408



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

|                                    |                                                                                                                                                                                                       |                 |       |                       |       |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Educação                                                                                                                                                                                              |                 |       |                       |       |
| Defesa de:                         | Tese de Doutorado Acadêmico, 33/2025/464, PPGED                                                                                                                                                       |                 |       |                       |       |
| Data:                              | Dezessete de outubro de dois mil e vinte e cinco                                                                                                                                                      | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 18:20 |
| Matrícula do Discente:             | 12213EDU020                                                                                                                                                                                           |                 |       |                       |       |
| Nome do Discente:                  | JACQUELINE APARECIDA MENDONÇA                                                                                                                                                                         |                 |       |                       |       |
| Título do Trabalho:                | " A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2022-2023) A PARTIR DAS VOZES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA E NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES"                                 |                 |       |                       |       |
| Área de concentração:              | Educação                                                                                                                                                                                              |                 |       |                       |       |
| Linha de pesquisa:                 | Saberes e Práticas Educativas                                                                                                                                                                         |                 |       |                       |       |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os" |                 |       |                       |       |

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/astrogildo-fernandes-da-silva-junior>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Caroline Pacievitch - UFRS; Luis Fernando Cerri - UEPG; Selva Guimarães - UNIUBE; Alécia Pádua Franco - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/10/2025, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/10/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caroline Pacievitch, Usuário Externo**, em 21/10/2025, às 23:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Fernando Cerri, Usuário Externo**, em 27/10/2025, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Selva Edilamar Guimarães, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 12:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6773492** e o código CRC **043369CC**.

JACQUELINE APARECIDA MENDONÇA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2022-2023) A PARTIR DAS  
VOZES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES:  
implicações no Ensino de História e na formação das juventudes**

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 17 de outubro, de 2025

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (Orientador)

---

Profª. Dra. Selva Guimarães (UNIUBE)

---

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG)

---

Profª. Dra. Caroline Pacievitch (UFRS)

---

Profª. Dra. Aléxia Pádua Franco (UFU)

Dedico esta tese à minha amada mãe, Lenilda Ferreira Mendonça (*in memoriam*) e ao meu amado pai, Osmar Mendonça (*in memoriam*), por tanto amor e pelos ensinamentos de coragem, dignidade e honestidade.

## AGRADECIMENTOS

À minha filha, Elisa, sempre tão compreensiva e amável. Acordou cedo, muitas vezes, para que eu pudesse estudar, e me esperou até tarde para dar-lhe as bênçãos da noite. Dividiu suas férias e feriados com meus estudos, contentando-se com o tempo que lhe restara. Você é minha vida e a razão por tanto esforço e dedicação.

Ao meu marido, Elísio, por partilhar comigo das responsabilidades e afazeres da rotina, respeitando e incentivando meus estudos. Obrigada pela escuta acolhedora e por acreditar no meu potencial, sem você não seria possível.

À minha afilhada, Ana Luiza, por abrir mão dos seus estudos para que eu pudesse estudar enquanto cuidava da minha filha. Sempre confiei em você e tive seu apoio para os momentos mais difíceis e felizes da minha vida, minha amada firinha.

À minha família, Keila, Márcio, Andréa, Bárbara, Amanda e Andressa, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando e me ajudando a conquistar este sonho, compreendendo as ausências e ajudando na rotina do dia a dia. Vocês são meu porto seguro.

À Lídia, minha querida amiga, que me estimulou a fazer o processo seletivo para o Doutorado em 2021 e foi minha incentivadora em todos os momentos. Uma segurando a mão da outra, mesmo à distância.

Ao meu amigo e orientador, Astrogildo, obrigada por aceitar meu tema de pesquisa. Na condição de professora eu precisava pesquisar este tema, foi minha forma de transformar minha indignação em pesquisa e buscar forças para enfrentar os desafios desta reforma autoritária e nefasta. Obrigada por caminhar comigo em todas as etapas da pesquisa, me incentivando e acreditando no meu trabalho, mesmo quando eu titubeava na insegurança. Sua sensibilidade poética suavizou e embelezou diversas partes do nosso trabalho, seu olhar crítico sobre a educação e o ensino de História me inspirou a desenvolver reflexões importantes e complexas e a me engajar ainda na luta pela docência libertadora e decolonial.

Aos participantes da pesquisa, pela abertura ao diálogo e confiança na condução da pesquisa. Foi uma honra poder ouvir vocês e tentar garantir o mínimo de espaço para que as dificuldades e os desafios enfrentados pudessem ser divulgados para além dos muros da escola.

## RESUMO

Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. A pesquisa investiga as implicações da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, sob a perspectiva de professoras de História e estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual em Uberlândia/MG, durante o ano de 2022. A questão mobilizadora da investigação foi: Quais as implicações decorrentes da implementação das propostas curriculares do NEM na escola pública, com enfoque nos professores em geral e, em particular, da área de História, nos estudantes do primeiro ano e na prática do ensino da disciplina de História durante o ano de 2022? O objetivo geral consistiu em analisar as implicações dessa implementação no ensino de História e na formação dos estudantes. Os objetivos específicos foram: i) refletir sobre a temática a partir de produções acadêmicas; ii) contextualizar os marcos legais do Ensino Médio e o lugar do ensino de História; iii) analisar a proposta do NEM e suas inferências no ensino de História; e iv) compreender os desafios de docentes e discentes, reflexionando sobre o papel do conhecimento histórico para uma formação humana. A tese defendida é que a implementação do NEM na Escola Estadual Segismundo Pereira, em 2022, gerou implicações prejudiciais no ensino de História e na formação integral de estudantes e no trabalho docente, comprometendo a construção do conhecimento histórico e a busca por uma formação crítica. A metodologia foi inspirada em estudo de caso, adotando uma abordagem quali-quantitativa, por meio da aplicação de um questionário on-line aplicado a 207 estudantes, seguido pela realização de grupos focais com 30 deles, e entrevistas com duas professoras de História das turmas pesquisadas. Os principais resultados apontam que a implementação do NEM resultou em: enfrentamento de problemas de saúde mental; aumento da carga horária sem espaços adequados; sobrecarga de trabalho; insegurança dos estudantes para realizar escolhas precoces; e dúvidas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No cenário investigado, o ensino de História, que deixou de ser obrigatório e teve sua carga horária reduzida, exigiu dos professores uma reflexão crítica sobre suas práticas, buscando metodologias que estimulassem o protagonismo estudantil e o pensamento crítico. A comunidade escolar, por sua vez, passou a articular novas lutas, como a revogação do NEM, além das pautas antigas de valorização docente e melhoria da infraestrutura escolar.

**Palavras-chave:** ensino de História; Novo Ensino Médio; jovens; professoras/res de História.

## ABSTRACT

This dissertation was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, within the research line of Educational Knowledge and Practices. The research investigates the implications of the implementation of the New High School (NEM), established by Law No. 13.415/2017, from the perspective of History teachers and first-year students at a state public school in Uberlândia, MG, during the year 2022. The guiding research question was: What are the implications arising from the implementation of the New High School's curricular proposals in a public school, focusing on teachers in general, and specifically History teachers, first-year students, and the practice of teaching the discipline of History during 2022? The general objective was to analyze the implications of this implementation on the teaching of History and the education of students. The specific objectives were: i) to reflect on the theme based on academic literature; ii) to contextualize the legal frameworks of High School and the role of History teaching; iii) to analyze the NEM proposal and its inferences for the teaching of History; and iv) to understand the challenges faced by teachers and students, reflecting on the role of historical knowledge for a full and anti-racist humanistic education. The thesis argues that the implementation of the NEM at the Segismundo Pereira State School in 2022 generated negative implications for the teaching of History and the integral education of students and teachers, compromising the construction of historical knowledge and the pursuit of a critical education. The methodology adopted a quali-quantitative approach, using an online questionnaire administered to 207 students, followed by focus groups with 40 of them, and interviews with the History teachers of the researched classes. The main results indicate that the implementation of the NEM resulted in: facing mental health problems; increased workload without adequate spaces; work overload; student insecurity in making early choices; and doubts about the National High School Exam (ENEM). In the investigated scenario, the teaching of History, which is no longer mandatory and had its course load reduced, required teachers to critically reflect on their practices, seeking methodologies that stimulate student protagonism and critical thinking. The school community, in turn, began to articulate new struggles, such as the revocation of the NEM, alongside longstanding demands for teacher appreciation and improvements in school infrastructure.

**Keywords:** History teaching; New High School; youth; History teachers.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Características e possibilidades do grupo focal                 | 33  |
| Figura 2 - Grupo Focal 1 - salas 1 e 6                                     | 37  |
| Figura 3 - Grupo Focal 2 - salas 5 e 7                                     | 38  |
| Figura 4 - Grupo Focal 3 - salas 2 e 3 (quatro estudantes de cada sala)    | 38  |
| Figura 5 - Formação Geral para os Primeiros Anos do Ensino Médio           | 52  |
| Figura 6 - Formação Itinerários para os Primeiros Anos do Ensino Médio     | 52  |
| Figura 7 - Localização da cidade de Uberlândia/MG                          | 64  |
| Figura 8 - Localização da Escola Estadual Segismundo Pereira               | 64  |
| Figura 9 - Laboratório de Ciências                                         | 66  |
| Figura 10 - Biblioteca                                                     | 66  |
| Figura 11 - Laboratório de Informática                                     | 67  |
| Figura 12 - Quadras                                                        | 67  |
| Figura 13 - Espaço livre com mesas                                         | 68  |
| Figura 14 - Fachada da Escola Estadual Segismundo Pereira                  | 75  |
| Figura 15 - Formação Geral e Itinerários para Primeiro Ano do Ensino Médio | 142 |
| Figura 16 - Formação Geral e Itinerários para Segundo Ano do Ensino Médio  | 144 |
| Figura 17 - Orientações para a Formação das/das Professoras/es do NEM      | 163 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Levantamento das primeiras palavras-chave                           | 49 |
| Gráfico 2 - Proficiência em Língua Portuguesa (3º Ano do Ensino Médio)          | 69 |
| Gráfico 3 - Proficiência em Matemática (3º Ano do Ensino Médio)                 | 70 |
| Gráfico 4 - Número de matrículas no Ensino Médio em Uberlândia                  | 74 |
| Gráfico 5 - Jovens da pesquisa - turmas classificadas por gênero                | 83 |
| Gráfico 6 - Jovens da pesquisa - gênero e origem étnico-racial por faixa etária | 85 |
| Gráfico 7 - Questão 6, Seção 1 - Questionário Estudante                         | 86 |
| Gráfico 8 - Questão 7, Seção 2 - Questionário Estudante                         | 87 |
| Gráfico 9 - Questão 1, Seção 2 - Questionário Estudante                         | 89 |
| Gráfico 10 - Questão 3, Seção 1 - Questionário Professores                      | 90 |
| Gráfico 11 - Questão 5, Seção 1 - Questionário Professores                      | 91 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - População residente por cor e raça em diferentes cidades do Triângulo Mineiro/MG |    |
| 76                                                                                          |    |
| Tabela 2 - Cor/Raça em Uberlândia/Minas Gerais /Brasil                                      | 76 |
| Tabela 3 - Cor/Raça das/os participantes da pesquisa                                        | 77 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Currículo do Ensino Médio antes e depois do NEM                  | 36 |
| Quadro 2 - Artigos sobre a temática da pesquisa                             | 46 |
| Quadro 3 - Palavras-chave em categorias                                     | 48 |
| Quadro 4 - NEM sob as perspectivas de docentes e jovens                     | 55 |
| Quadro 5 - NEM e Ensino de História                                         | 61 |
| Quadro 6 - Histórico em síntese dos marcos legais relativos ao Ensino Médio | 95 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                                       |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| ABEH   | Associação Brasileira de Ensino de História                                           |
| ABdC   | Associação Brasileira de Currículo                                                    |
| ACIUB  | Associação Comercial e Industrial de Uberlândia                                       |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação                       |
| ANPED  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                           |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                                        |
| BM     | Banco Mundial                                                                         |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                           |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos                                        |
| CIEE   | Centro de Integração da Empresa e Escola                                              |
| CNI    | Confederação Nacional da Indústria                                                    |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação                                          |
| DCNEM  | Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio                                           |
| EC     | Emenda Constitucional                                                                 |
| EM     | Ensino Médio                                                                          |
| EMTI   | Ensino Médio em Tempo Integral                                                        |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio                                                        |
| ESP    | Escola Sem Partido                                                                    |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção da Ensino Fundamental e Valorização do Magistério                 |
| FIT    | Formação Inicial para o Trabalho                                                      |
| FIESC  | Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina                                  |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                       |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                        |
| MEC    | Ministério da Educação                                                                |
| MP     | Medida Provisória                                                                     |
| NEM    | Novo Ensino Médio                                                                     |
| OCDE   | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                             |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                     |
| PEC    | Proposta de Emenda Constitucional                                                     |
| PET    | Plano de Estudos Tutorado                                                             |

|        |                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| PL     | Projeto de Lei                                                       |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                           |
| PNFEM  | Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio                   |
| PNLD   | Programa Nacional do Livro Didático                                  |
| PNLEM  | Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio              |
| PPGED  | Programa de Pós-graduação em Educação                                |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico                                          |
| PROEB  | Programa de Avaliação da Educação Básica                             |
| PROEMI | Programa Ensino Médio Inovador                                       |
| REANP  | Regime Especial de Atividades Não Presenciais                        |
| REM    | Reinventando o Ensino Médio                                          |
| SCIELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i>                          |
| TPE    | Todos Pela Educação                                                  |
| UFU    | Universidade Federal de Uberlândia                                   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                               | <b>15</b>  |
| 1.1 Tecendo relações entre minha história e a aproximação com a temática                                          | 18         |
| 1.2 Entrelaçando vozes e documentos: metodologia qualitativa para compreender o Novo Ensino Médio                 | 26         |
| 1.3 A Organização da Tese                                                                                         | 40         |
| <b>2 O NEM E O ENSINO DE HISTÓRIA: EXPLORANDO O CENÁRIO E AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>                     | <b>42</b>  |
| 2.1 Construindo o alicerce: Estado da Arte e da Questão                                                           | 44         |
| 2.2 O cenário e suas/seus atoras/es: a Escola Segismundo Pereira                                                  | 63         |
| 2.3 Professoras e jovens estudantes: aprofundando o olhar sobre as/os participantes da pesquisa                   | 77         |
| 2.3.1 <i>Heloyse de Argenteuil: Uma Trajetória Docente em Tempos de NEM</i>                                       | 78         |
| 2.3.2 <i>Frida: A Herança Docente e os Desafios do NEM</i>                                                        | 79         |
| 2.3.3 <i>Juventudes em foco: as/os estudantes da escola Segismundo Pereira</i>                                    | 80         |
| <b>3 MARCOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA</b>                                            | <b>92</b>  |
| 3.1 Trajetórias do Ensino Médio no Brasil, em particular no estado de Minas Gerais                                | 94         |
| 3.2 O movimento histórico do ensino de História e seus desafios no NEM                                            | 110        |
| 3.3 O NEM e o ensino de História: a necessidade de transgressões                                                  | 124        |
| <b>4 VOZES DAS/DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO: DESAFIOS E INCERTEZAS SOBRE O NEM</b>                           | <b>128</b> |
| 4.1 Implementação no contexto pós-pandemia: quem cuida da saúde mental?                                           | 129        |
| 4.2 Com o NEM faz-se o ENEM ou prepara-se para o mercado de trabalho?                                             | 133        |
| 4.3 Flexibilização e autonomia: o projeto do abandono disfarçado de protagonismo                                  | 140        |
| 4.4 Formação docente: bode expiatório do NEM?                                                                     | 156        |
| 4.5 Estrutura física, metodologias e avaliação no processo da implementação do NEM                                | 166        |
| 4.6 O lugar do Ensino de História em tempos do NEM: reflexões a partir da escuta das/os participantes da pesquisa | 180        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                     | <b>194</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                | <b>206</b> |
| APÊNDICE A - Roteiro de condução do grupo focal                                                                   | 216        |
| APÊNDICE B - Roteiro de entrevista                                                                                | 219        |
| APÊNDICE C - Links                                                                                                | 221        |

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ANEXO A - Matriz curricular do 1º Ano do Ensino Médio</b> | <b>214</b> |
| <b>ANEXO B - Parecer do CEP</b>                              | <b>215</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As inquietações e incertezas perante a implementação das diretrizes que instituíram o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017) a partir de 2022, no contexto escolar da educação básica de todo o país, somadas às inúmeras dúvidas e à falta de conhecimento acerca desta nova proposta, impulsionaram a escolha de pesquisa deste trabalho. Na condição de docente do Ensino Médio de uma escola estadual de Uberlândia/MG há quase duas décadas, observamos que as notícias divulgadas por veículos oficiais da rede sobre a realização da proposta de modificação curricular promovida pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017b) eram sempre superficiais e não supriam as dúvidas e incertezas dos profissionais da área da educação. Estávamos em pleno Ensino Remoto Emergencial, em um cenário de calamidades, tanto referente à própria pandemia<sup>1</sup> que levou à adaptação do ensino em 2020 e 2021, quanto às próprias condições de trabalho remoto imposto aos profissionais da educação<sup>2</sup>.

A reforma do Ensino Médio ocorreu em nosso país em um cenário conturbado e caótico, advindo do impeachment da presidenta Dilma Rousseff na constituição do golpe de Estado que levou Michel Temer, vice-presidente, ao poder. Assim, ele colocou em prática um conjunto de mudanças conservadoras em diversas áreas, a exemplo da Reforma Trabalhista e da Emenda Constitucional (EC) nº 95 (Brasil, 2016b), que congelou os gastos públicos por 20

---

<sup>1</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após o rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença covid-19. Veja mais sobre "Pandemia de covid-19" em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

<sup>2</sup> Este novo formato de ensino imposto neste contexto trouxe uma série de dificuldades e desafios aos gestores, professores, estudantes e pais, os quais destacamos brevemente. Os profissionais da educação, embora já fizessem uso das tecnologias em suas aulas, tiveram que aprender a dominar diferentes recursos e plataformas (como Google Meet, Classroom, Zoom e Moodle) como única forma de acesso aos estudantes. Sem ter um computador ou celular adequados, ou mesmo, sem internet com capacidade para trabalhar de forma eficiente o uso de tais recursos, estes profissionais tiveram que se adaptar sozinhos. Também tivemos o grande impasse para a efetivação do Ensino Remoto e a grande desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, bem como à internet, dos estudantes da rede pública. Muitos tiveram que realizar as atividades sozinhos, sem contato algum com o professor, por meio da entrega do Plano de Estudos Tutorado (PET) tendo, assim, comprometido seu direito à aprendizagem. Leitura do artigo na íntegra disponível em: Mendonça, 2021.

anos. Segundo Duarte (2024), esta contrarreforma concebida e legitimada por grupos empresariais que sustentaram o movimento Todos pela Educação (TPE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) visando conferir as bases políticas e sociais necessárias para assegurar o projeto de educação idealizado pelo neoliberalismo. Desta forma, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b) trouxe uma série de modificações que apresentaremos ao longo deste trabalho, mas, para o propósito de introdução, vejamos algumas delas:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Notoriamente, a primeira grande modificação proposta pela referida lei diz respeito ao vínculo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), no formato de escolha dos itinerários formativos conforme as áreas do conhecimento destacadas acima. A justificativa para esses novos arranjos curriculares, legitimada pelos discursos oficiais, como as propagandas divulgadas nos veículos de propaganda disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC), reforçava a ideia de que era necessário tornar o currículo mais atraente aos jovens em razão da liberdade de escolha. Além da flexibilização do currículo, outras transformações previstas na lei eram pregadas, porém, sem clareza de como seria a prática escolar, a exemplo da ampliação da carga horária e da organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento.

Informações sobre essa nova proposta curricular, em tramitação no Congresso desde 2016 por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, foram adquiridas pelo esforço individual das/dos docentes por meio da participação em eventos, alguns proporcionados pela rede estadual e, a maioria, por outros meios e leituras, que geravam questionamentos sobre: como seria tal implementação na prática escolar? Como as/os estudantes fariam suas escolhas? Quais as ofertas dos itinerários formativos pela escola? Quais temáticas seriam abordadas pelos professores e quantas aulas por turma as/os professoras/res poderiam ministrar nesse contexto? Eram muitos questionamentos e escassos esclarecimentos. Cumpre observar que em 2016, houve no Brasil todo, uma série de ocupações das escolas públicas pelos estudantes secundaristas em reação à MP<sup>3</sup> e outras medidas caracterizadas pelo tríplice

---

<sup>3</sup> Na escola pesquisada, as ocupações ocorreram no período de 25/10/2016 a 07/11/2016, no total de 09 (nove) dias letivos, em reação à MP nº 746/2016, publicada no dia 23/09/2016 e convertida em lei em um tempo recorde de 4 meses e 23 dias.

retrocesso, conforme conceitua Frigotto (2017). Esse conceito é uma referência à MP, que representa uma imposição autoritária sem abertura ao diálogo com a sociedade, à EC nº 95, que prevê o congelamento dos gastos públicos sociais por 20 anos e o Projeto de Lei (PL) nº 887/2015, relativo à chamada Escola sem Partido (ESP)<sup>4</sup>.

Todos os questionamentos e dúvidas destacados anteriormente sobre como seria a implementação da reforma curricular permaneceram indeléveis durante a escolha do livro didático, realizada em agosto de 2021 de modo virtual. As/Os professoras/es informaram suas opções de escolha em meio a inúmeras incertezas, de forma que várias coleções estavam disponíveis de forma on-line para seleção, poucas editoras enviaram exemplares de coleções para serem analisadas em casa. Por exemplo, no caso da área de Ciências Humanas, que integra os componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, era necessário que a equipe se reunisse, de forma virtual, devido aos protocolos de segurança sanitária, para realizar a escolha. No entanto, todas e todos estavam sobrecarregadas/os de trabalho remoto e sem ter conhecimento preciso acerca dos seis volumes de cada coleção que se apresentavam nos catálogos das editoras com títulos diferentes das disciplinas, sem orientação adequada sobre como deveríamos proceder na escolha. Havia ainda uma possibilidade de escolha de Projetos Integradores<sup>5</sup>, que também não sabíamos de que se tratava. Por fim, fizemos a escolha “às cegas” via grupo do WhatsApp, sendo que cada docente representante da sua disciplina pontuou uma sugestão e a escolha que teve mais indicações foi escolhida.

Tínhamos à nossa disposição propagandas oficiais que nos apresentavam o NEM, juntamente com as coleções dos livros didáticos, cujas apresentações das obras legitimavam a reforma. No entanto, as dúvidas e os questionamentos persistiram mesmo após as leituras de artigos acadêmicos e jornalísticos, os quais serão destacados no levantamento do estado do conhecimento, a participação em eventos (palestras, *lives* etc.) disponibilizadas pela Secretaria

---

<sup>4</sup> De acordo com Motta e Frigotto (2017), o Movimento Escola “sem” Partido, iniciado em 2004, consolida-se pelo Projeto de Lei nº 867/2015 fazendo uso do argumento de combate à doutrinação das escolas e universidades, sendo a expressão do “partido único do capital, do mercado e do ódio ao pensamento crítico” (Frigotto, 2017).

<sup>5</sup> Além dos seis volumes de cada área do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias/Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) para os quais a equipe de professores teve que escolher dois volumes para cada ano do Ensino Médio, inclusive para o segundo e terceiro ano do ensino médio que possuía outro currículo, foram ofertados aos professores e professoras os Projetos Integradores, livros de volume único, com sua estrutura baseada em projetos que articulam os componentes curriculares das áreas. Para maiores informações ver: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/projetos-integradores>.

Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais via divulgações por e-mail e site oficial<sup>6</sup> e as trocas de experiências entre nossos pares, mesmo que por WhatsApp.

Assim, a escolha por esta temática de pesquisa foi se constituindo, devido às dúvidas e aos questionamentos sem respostas e pela indignação perante o que estava sendo proposto por esta reforma. Conforme as leituras se aprofundaram para elaboração do projeto de pesquisa, que foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em agosto de 2021, intensificava-se o compromisso com a educação pública gratuita, na qual se entrelaçam nossa história pessoal, profissional e acadêmica.

Esta seção está organizada em três partes. Na primeira apresentamos aspectos da história de vida da pesquisadora e a aproximação com a temática, o problema de pesquisa e a delimitação dos objetivos. Na segunda, registramos a perspectiva metodológica, detalhando o processo da pesquisa. Na terceira parte, sintetizamos a organização da tese.

### 1.1 Tecendo relações entre minha história e a aproximação com a temática<sup>7</sup>

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(João Cabral de Melo Neto)

<sup>6</sup> Em 15 de julho de 2021 foi divulgado o primeiro webinar de formação dos profissionais da educação, de uma série de formação por meio dos webinários sobre o NEM em MG, em parceria com a SEE/MG e Instituto Iungo. Pertinente salientar que, na introdução deste webinar, os apresentadores situam o contexto histórico do mesmo: final de semestre letivo, início das férias escolares e recente retomada das aulas no formato ensino híbrido. Link de acesso ao primeiro webinar: <https://www.youtube.com/watch?v=T50bB1t56-M>. Esta série foi divulgada no site de muitas Superintendências Regionais de Ensino, sendo que não conseguimos identificar esta informação no site da SRE de Uberlândia, mas encontramos nas SRE de Nova Ponte e Passos, no final de outubro e novembro. Disponível em: <https://sreptenova.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/314-webinarios-sobre-o-novo-ensino-medio> e <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/993-ciclo-de-formacoes-nosso-ensino-medio-os-educadores-do-ensino-medio-webinario-8#:~:text=O%20webin%C3%A1rio%20acontecer%C3%A1%20no%20dia,dia%2028%2F10%2F2021>. Acesso em: 19 maio 2024.

<sup>7</sup> Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora. Nos demais tópicos e seções, o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e o orientador, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

Iniciei este tópico com o poema de João Cabral de Melo Neto, “Tecendo a manhã”, por acreditar que a pesquisa brota de inquietações pessoais, mas não são só delas: elas precisam estabelecer diálogos com a minha vida pessoal, com o contexto e com outros autores e autoras. Como tantas brasileiras, pobre e parda, o estudo foi incentivado por meus pais, que cursaram de forma incompleta os anos iniciais do Ensino Fundamental, e da minha madrinha, técnica em Enfermagem. Esta opção foi encarada desde cedo como a única forma de conquistar um futuro melhor, principalmente um emprego, e, talvez, uma faculdade. Meus irmãos tiveram a necessidade de estudar e trabalhar desde muito cedo, assim, deixaram os estudos antes de completarem as séries finais do Ensino Fundamental. Meu irmão do meio conseguiu retomar os estudos fora da faixa etária e concluiu o Ensino Médio, aproximadamente no mesmo período que eu. No ano de 1994 iniciei meu Ensino Médio, na escola que constitui o nosso local de pesquisa, e somente consegui essa proeza porque meu pai vendeu as mesas de bar que havia adquirido para o seu comércio, financiando, assim, a compra dos meus livros didáticos de volume único, que eram caros para nossa condição financeira. Apenas em 2009 a Lei 11.947/09 foi aprovada, ampliando o direito à merenda e transporte escolar ao Ensino Médio e aos jovens e adultos que estudam de forma supletiva, conforme destaca Reyes (2019). Em complemento, a Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/2004) definia o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em uma tentativa de universalizar o acesso para todos os estudantes deste segmento de ensino.

Em 1994, parte das minhas amigas do nono ano do Ensino Fundamental, antiga oitava série, foram para a Escola Estadual Messias Pedreiro, conhecida como a melhor escola pública de Ensino Médio, para possibilitar o ingresso em uma faculdade. Era necessário fazer uma prova de seleção para ingressar nesta escola, então a grande maioria ficou na mesma escola, como eu. Estava adorando o Ensino Médio, apesar das grandes dificuldades de aprender Química e Física. Porém, como a situação financeira foi se apertando, em 1995 tive que abrir mão de cursar o Ensino Médio/colegial para fazer o Ensino Médio/normal, ou magistério, como forma de conseguir um emprego o mais rápido possível para auxiliar nas despesas de casa, já que minha mãe adoeceu e não podia mais trabalhar.

No ano seguinte, tramitaria o Projeto de Lei nº 9.394/96, trazendo novas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); porém, meu contexto ainda era referente às determinações da Lei 5.692/71. Desta forma, o Ensino Médio ainda preservava os antigos dilemas da encruzilhada: formação propedêutica versus formação profissional/tecnicista. Originário deste embate, houveram debates acirrados entre os

defensores da democratização e descentralização do ensino para o fortalecimento de um sistema nacional de educação com a gestão do Estado, conforme apontam Ferretti (2016) e Sousa (2019), e aqueles ligados ao setor privado e às elites brasileiras que não tinham a pretensão de expandir a oferta gratuita e pública do Ensino Médio. De acordo com a Lei 5.692/71, que alterou a LDB/61, o ensino primário seria relativo ao ginásio e o Ensino Médio ao secundário agregado aos ramos técnicos, sendo que a sua oferta se daria de forma compulsoriamente profissionalizante, segundo expressão de Ferretti (2016, p. 79), “ainda que não existissem, nas redes públicas de ensino, as condições físicas, de equipamentos e de professores suficientemente adequadas para tal fim”. No entanto, o autor salienta que as escolas privadas, destinadas à elite social, mantiveram seu foco na formação propedêutica, com vistas às demandas dos vestibulares para ingresso ao Ensino Superior, “acrescentando ao rol das disciplinas voltadas para tal fim, as optativas que tinham alguma relação com os cursos pretendidos no ensino superior e se afinavam com alguma habilitação de técnico ou auxiliar técnico compatível” (Ferretti, 2016, p. 79). Ainda sobre as finalidades desta lei, Souza arremata:

O Ensino Normal passou a ser apenas um dos ramos da profissionalização de 2º grau, assumindo a denominação de Habilitação Específica para o Magistério. [...] Não só o magistério, mas outros cursos como secretariado, eletricidade e contabilidade foram regulamentados com esta lei. Buscava-se, assim, a formação da força de trabalho rápida para atender as necessidades da industrialização conforme as demandas da produção capitalista. (Souza, 2019, p. 35).

No entanto, Ferretti (2016) complementa que, em 1982, a Lei 7.044 trouxe alterações na Lei 5.692/71 ao manter a profissionalização nas escolas de 2º grau como opção dos estabelecimentos de ensino, prevalecendo esta situação até a promulgação da LDB/1996, Lei 9.394. Assim, em Uberlândia, tínhamos conhecimento que as escolas que ofertavam a profissionalização de nível médio eram a Escola Estadual de Uberlândia, popularmente conhecida como Colégio Museu, e a Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza, na qual consegui uma vaga graças ao auxílio de uma tia que era professora.

Os livros adquiridos para a primeira série do Ensino Médio/Colegial foram vendidos para comprar os livros da segunda série do Ensino Médio/Magistério. Logo no primeiro mês de aula, em 1995, soube por uma amiga da minha turma que havia a possibilidade de fazer um estágio remunerado pelo Centro de Integração Empresa e Escola (CIEE)<sup>8</sup>, localizado na

<sup>8</sup> O Programa Estágios do CIEE / MG oferece para as empresas, e instituições públicas e privadas, a possibilidade de recrutar e capacitar futuros profissionais para assegurar a formação de pessoal qualificado para o quadro de recursos humanos das mesmas. Vale ressaltar o investimento

Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB). Ao fazer meu cadastro, fui encaminhada para uma escola privada que me concedeu a oportunidade de trabalho/estágio, sendo a primeira experiência como monitora e professora da Educação Infantil. Permaneci nessa escola por 20 anos, sendo que nos primeiros anos (1995 e 1996), referentes aos dois anos de Magistério que cursei, estive vinculada como Estagiária, com uma remuneração relativa a 70% do salário mínimo para uma carga horária de 6 horas por dia. Foi uma experiência árdua, estudar na parte da manhã, ficar sem almoço para conseguir chegar a tempo no trabalho e ser responsável por cuidar e ensinar crianças. Acrescia à rotina a chegada em casa no início da noite, a exaustão física e emocional e as demandas de trabalho do Ensino Médio/profissionalizante e/ ou do trabalho. Era uma jovem de classe social desfavorecida, com responsabilidades financeiras em casa, além das demandas do trabalho e da escola, nutrindo a esperança de fazer um curso superior.

Foi assim que consegui concluir meu Ensino Médio profissionalizante, cumprindo meu objetivo/necessidade de ingressar no mercado de trabalho aos 17 anos, no entanto, para conseguir ingressar na universidade tive maiores dificuldades. Foram quatro vestibulares em dois anos de estudo, sendo que somente fui aprovada quando tive condições de pagar um cursinho bem-conceituado na cidade. No currículo do Magistério não estavam incluídas algumas disciplinas que eram cobradas no vestibular, tais como Química, Física, Filosofia e Sociologia. Além disso, as disciplinas de Matemática, Biologia, Português, História e Geografia tinham uma carga horária menor se comparada ao Ensino Médio não profissionalizante.

Ingressar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), além de um grande sonho, foi para minha família um marco: fui a única entre meus irmãos e uma das poucas entre meus (minhas) primos (as), naquela época, a concluir o ensino superior entre os anos de 1999 e 2003. Optei pelo curso de licenciatura/bacharelado em História, pois gostava muito da área e sabia da necessidade de profissional com esta formação na escola em que trabalhava. Foi uma experiência que modificou a minha vida: às vezes tinha a impressão de que havia me tornado outra pessoa, e em outras, parecia que vivia em outro mundo com outras perspectivas.

---

operacional de um estagiário para a empresa, que é bem mais enxuto, já que a atividade de estágio não é vinculada à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ou seja, não gera vínculo empregatício. A contratação de estagiários é regulamentada pela Lei 11.788/2008. Para contratar um estudante, é necessário que ele esteja regularmente matriculado em uma instituição de ensino. O CIEE / MG, como Agente de Integração, facilita todo o processo e a tramitação de documentos, além de assessorar no cumprimento das exigências legais. Disponível em: <https://www.cieemg.org.br/noticia/programa-estagios-cartilha-ciee-mg-2020>. Acesso em: 14 mar. 2023.

Tive a necessidade e o privilégio de cursar o ensino superior trabalhando atuando na minha área: comecei a lecionar História para os anos finais do Ensino Fundamental, de manhã, sendo professora alfabetizadora à tarde. Finalizei o curso apresentando a monografia intitulada “O ensino de História para as séries iniciais sob enfoque das datas cívicas”, orientada pela Profa. Dra. Aléxia Franco Pádua, que mesmo não fazendo parte do Instituto de História, teve a gentileza de me orientar. A temática deste trabalho foi resultante das minhas inquietações como professora alfabetizadora e estudante do curso de História. Por isso, a monografia analisou o ensino de História praticado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, examinando porque muitas experiências continuavam orientadas pelo ensino das datas cívicas, apesar deste ser tão criticado pelas propostas curriculares mais atuais e por professoras/es de História graduados ou em processo de graduação. Ao final, este trabalho procurou responder a uma questão que estava muito presente nos debates das/os professoras/es das séries iniciais do Ensino Fundamental: o ensino das datas cívicas deve ser eliminado ou há alternativas para ele, marcadas por uma visão histórica mais crítica?

Ainda sobre minha formação, em 2006 ingressei no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Tive a honra e o privilégio de ser orientada pela Profa. Dra. Selva Guimarães, a quem nutria grande admiração pelas obras e história de vida. Em 2008 defendi minha dissertação intitulada “A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª série do Ensino Fundamental”. Esta dissertação apresentou os resultados da pesquisa desenvolvida sobre a constituição do pensamento histórico e das identidades juvenis. Nossa questão de pesquisa consistiu em compreender: quem são e o que pensam os jovens estudantes de 8ªs séries? Quais os significados, relações e influências dos saberes e concepções, sobre as datas cívicas, na formação do pensamento histórico e da identidade dos jovens estudantes? Nosso objetivo geral esteve focado na análise do processo de formação do pensamento histórico sobre as datas cívicas e de construção da identidade de jovens estudantes de turmas da 8ª série do Ensino Fundamental, na cidade de Uberlândia/MG, Brasil, no ano de 2006.

Minha experiência como professora do Ensino Médio começou em 2006, ainda na escola particular. Neste mesmo ano ingressei como professora efetiva na rede estadual, onde comecei a lecionando para as séries finais do Ensino Fundamental, e apenas em 2008 tive a oportunidade de ministrar aulas para os jovens da última etapa da educação básica. Considero este segmento de ensino uma realidade muito especial, pois tenho excelente relação com as/os estudantes desta faixa etária. Algumas/alguns são muito intensas/os e já decididas/os,

outras/os são ainda sem perspectivas estão buscando se encontrar; muitos na rede pública já estão em ritmo de trabalho/curso fora do horário de aula, e alguns se engajam nas artes ou na área tecnológica. São muitas realidades e diferenças, já que identidades múltiplas compõem este universo juvenil e a disciplina de História me possibilita dialogar com a juventude de diferentes maneiras, com um grau acentuado de criticidade e reflexões que nenhuma outra faixa etária me permitiria. Segundo Dayrell (2007), a condição juvenil caracteriza-se em uma dupla dimensão: a primeira diz respeito à forma como a sociedade em um contexto histórico geracional atribui significado a este momento da vida e a segunda refere-se a como ela é vivida em diferentes contextos sociais. Muitas contribuições deste autor e outros, que tratam da temática Juventudes, ainda serão desenvolvidas ao longo deste trabalho, pois são essenciais para situar o lugar desses jovens, na sociedade, na escola, no Ensino Médio e nesta pesquisa.

Podemos constatar que a vivência da juventude é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação e um possível projeto de futuro. (Dayrell, 2007, p. 1109).

Em 2014, vivenciei minha primeira experiência de modificação curricular no Ensino Médio como professora na escola pública/estadual. A política educacional para essa etapa da Educação Básica, no período 2012-2014, tratava-se do “Reinventando o Ensino Médio”. De acordo com Pereira (2016), a implantação desta política pública se deu em 3 fases: 2012, com 11 escolas-piloto da Metropolitana C, em 2013 com 22 escolas das Metropolitanas A e B, respectivamente, e mais 100 outras escolas do estado. Em 2014, ocorreu a universalização do Projeto em todas as escolas do Estado (Pereira, 2016, p. 15).

Na escola estadual em que atuava, apenas em 2014 tivemos a alteração curricular para a primeira série do Ensino Médio, com a inclusão de sexto horário todos os dias e inserção das áreas de empregabilidade, na parte diversificada do currículo, referente às seguintes disciplinas: Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação e Empreendedorismo e Gestão, ministradas respectivamente por uma professora de Biologia, Química e uma de Filosofia. A escolha por estas áreas não ocorreram de forma livre, mas em função destas professoras serem as últimas a realizarem sua escolha na distribuição de aulas. Apenas no final de 2013 houve esclarecimentos sobre como seria a implementação desta reforma curricular, mas como estava de licença saúde não tive conhecimento sobre esta

modificação. Infelizmente, esta prática de informar e orientar precariamente sobre as modificações curriculares de última hora é uma realidade na rede estadual.

As justificativas e os problemas ressaltados para que houvesse a implementação do “Reinventando o Ensino Médio” foram bastante semelhantes ao que vivenciamos em 2022 com a implementação da Lei 13.415/2017: melhorar os índices de desempenho dos jovens nas avaliações externas e empreender a qualificação destes para o mercado de trabalho sem investir, contudo, na formação/informação e preparação da equipe de professores e professoras e, muito menos, no diálogo/consulta aos principais envolvidos. Em 2015, houve a mudança de governo estadual, com a saída de Anastasia (PSDB) e entrada de Pimentel (PT); o Reinventando o Ensino Médio foi encerrado e voltamos à antiga organização curricular. Em 2022 vivenciei a segunda modificação curricular para o Ensino Médio com a Lei 13.415, cujo contexto pessoal e profissional foi narrado até o momento como justificativa da escolha da temática desta pesquisa. No contexto de 2023 assistimos à modificação do governo federal, com a ascensão de Lula novamente ao poder e, junto com ele, diversas mobilizações sociais em torno da revogação do NEM. Com isto, em 2024, uma nova legislação alterou a Lei 13.415/2017, promovendo alterações significativas no currículo do Ensino Médio.

Por tudo que discurremos até o momento, destacamos que esta pesquisa pretende, também, cumprir o papel de apresentar as arbitrariedades e contradições de uma reforma curricular que se configura por meio de uma MP<sup>9</sup>, cujo objetivo consiste em apagar todo um contexto de conquistas dos últimos governos com relação ao Ensino Médio, conforme Maria Lima (2023) relatou em uma *live*<sup>10</sup> organizada pela Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH). Além disso, esperamos que este trabalho possa se constituir como um espaço de escuta das/dos principais envolvidos nesta implementação curricular, docentes e estudantes, e de reflexão entre eles e os pesquisadores. É de profunda importância que a sociedade, de forma geral, saiba como esta implementação ocorreu pelo olhar dos principais envolvidos, não apenas pelas propagandas ou documentos oficiais.

Por meio de aspectos da trajetória profissional e do mapeamento das pesquisas, o questionamento que fundamentou a pesquisa foi construído a partir da seguinte indagação:

---

<sup>9</sup> O caráter de uma reforma curricular por meio de uma MP, como aconteceu com a Lei 13.415/2017, foi bastante questionada por muitos pesquisadores como Lima, Frigotto e Ferretti, que identificam este fato como atípico. Isto porque uma MP tem o sentido de urgência e emergência, o que não se justifica em um contexto em que temos todo um arcabouço legislativo em torno do Ensino Médio, construído nos últimos anos de forma democrática e em diálogo com os principais representantes da sociedade.

<sup>10</sup> Faz parte de um movimento de mobilização nacional ocorrida no dia 15 de março em prol da revogação da Reforma do Ensino Médio.

quais as implicações decorrentes da implementação das propostas curriculares do NEM (Brasil, 2017b), na escola pública, sob o enfoque dos/as professores/as em geral e, em particular de História, dos/as estudantes do primeiro ano e da prática do ensino da disciplina História durante o ano de 2022?

Delimito como objetivo geral desta tese, a partir da percepção de professoras/es e jovens estudantes do primeiro ano, consiste em analisar as implicações da implementação do NEM para o ensino de História na Escola Estadual Segismundo Pereira, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil no ano de 2022, investigando os impactos para a construção do conhecimento histórico, para a vida e formação de estudantes e professoras/es.

De forma específica, almejo: i: apresentar e refletir sobre a temática de investigação (NEM e ensino de História), recorrendo às produções acadêmicas que aproximam do objeto pesquisado, o cenário e os sujeitos da pesquisas; ii: contextualizar historicamente os principais marcos legais do Ensino Médio, no contexto brasileiro e mineiro, analisando as principais orientações curriculares que tentaram configurar o ensino de História para esta fase escolar; iii: identificar e analisar a proposta do NEM e suas possíveis inferências no ensino de História; e iv: conhecer e compreender as incertezas e os desafios enfrentados por estudantes e docentes em relação ao processo de implementação da nova proposta curricular reflexionando como o conhecimento histórico deve ser pensado como fundamental para a formação humana plena, que possa não apenas formar a/o estudante para a universidade ou mundo do trabalho, mas essencialmente para viver consciente e criticamente responsável na sociedade.

Com base nos objetivos delineados, defendo nesta tese que a implementação do NEM na Escola Estadual Segismundo Pereira, durante o ano de 2022, gerou implicações prejudiciais no ato de ensinar História, na formação integral de estudantes e no trabalho docente. Argumento que, a partir da percepção dos próprios sujeitos envolvidos, os impactos da reforma comprometeram a construção do conhecimento histórico e a busca por uma formação humana plena e crítica. Para aprofundar a análise dessas questões e alcançar os fins almejados, serão apresentados a seguir os percursos metodológicos que subsidiaram esta investigação.

## **1.2 Entrelaçando vozes e documentos: metodologia qualitativa para compreender o Novo Ensino Médio**

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. (Nascimento, 2016, p. 47).

O plano metodológico de investigação desta pesquisa tem como cenário uma escola pública/estadual de Uberlândia/MG na qual a pesquisadora atua como educadora da educação básica; o propósito é abordar essa realidade para contemplar os objetivos pontuados anteriormente. Conforme a citação introdutória deste tópico, a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora está intrinsecamente vinculada com a temática desta pesquisa, na condição de professora de História do Ensino Médio, que vivenciou algumas alterações curriculares, ligadas a este segmento de ensino, e como ex-aluna do Ensino Médio, na referida escola: “faço parte da matéria investigada”, como declarou Abdias Nascimento.

Como a implementação do NEM, por meio da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017b), ocorreu gradativamente, as turmas priorizadas no estudo em 2022 foram as de primeiro ano do Ensino Médio, o que totaliza sete turmas de manhã e uma turma à tarde. Definido o plano metodológico, o trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, passando pelos trâmites necessários até obter a liberação para iniciar a pesquisa<sup>11</sup>.

Elegemos para a nossa pesquisa a abordagem que articula a perspectiva quantitativa, aplicação dos questionários aos participantes da pesquisa, e qualitativa, por meio dos grupos focais e entrevistas com as docentes, por entendermos que, por meio desta articulação, conseguiremos compreender as implicações da implementação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b).

Triviños (1987) avulta que os métodos qualitativos tiveram como base de seu desenvolvimento as críticas aos métodos quantitativos e, conseqüentemente, os questionamentos em torno da versão mais “correta” da ciência ainda perduram. Para o autor, as relações entre pesquisa quantitativa e qualitativa possuem diferentes perspectivas, entre elas a questão das incompatibilidades epistemológica e metodológica:

A primeira delas é através da ênfase das incompatibilidades da pesquisa qualitativa e quantitativa em princípios epistemológicos e metodológicos (por exemplo, Beckerr, 1996) ou das metas e objetivos a serem buscados com a pesquisa geral. Essa forma está normalmente vinculada a diferentes posturas teóricas como o positivismo versus o construcionismo ou pós-positivismo. (Triviños, 1987, p. 272).

---

<sup>11</sup> Número de parecer do CEP 5.807.151 (Anexo B)

Segundo o autor, uma solução para esta “trincheira” de paradigmas seria avaliar as estratégias de pesquisa conforme os propósitos delas, ou seja, de acordo com o problema e objetivos faz-se a adequação do método. Em alguns casos, é possível integrar os métodos quantitativos e qualitativos, sob diferentes aspectos e combinações, em um único plano de estudo. Com relação à abordagem quanti-qualitativa, utilizamos os dados descritivos gerados pela aplicação dos questionários para traçar um perfil sociocultural com a identificação geral das/dos participantes da pesquisa, visando construir caminhos analíticos cruzando estes achados com as análises das entrevistas e discussões do grupo focal.

A pesquisa qualitativa não se trata de ausência de rigor científico ou, muito menos, descuido na produção do conhecimento. Esta abordagem traz a possibilidade de pensar o objeto de pesquisa sob outra ótica: a da complexidade e multiplicidade. Para Martins (2004), esta perspectiva qualitativa vale-se da complexidade e heterogeneidade para analisar práticas sociais cujo caráter plural foi negligenciado por duas principais correntes teórico-metodológicas: o racionalismo e o positivismo. Esta abordagem possui alguns princípios importantes, como a noção de complexidade, explicados pelo autor sob a perspectiva de Edgar Morin. A complexidade envolve uma compreensão diferenciada que valoriza a inter-relação, os elos interativos entre os conhecimentos, sem hierarquização, mas sob forma de interdependência. Isto implica que, não significa que as perspectivas tradicionais de caráter universalistas sejam relegadas. Ao contrário, busca-se, justamente, a integração entre as perspectivas da universalidade e da singularidade de um mesmo objeto de estudo, vistas ao longo do tempo como contraditórias.

A dimensão multirreferencial não visa esgotar o objeto, mas desenvolver uma compreensão holística sobre ele. Além disso, a relação entre o sujeito e o objeto de estudo, por vezes desvalorizada em outras perspectivas teóricas já comentadas anteriormente, é privilegiada nessa perspectiva como uma relação de conhecimento que possibilita, de acordo com Martins (2004, p. 91), o desvelamento tanto do sujeito quanto do objeto: “A abordagem multirreferencial retoma essa discussão assumindo que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação intersubjetiva”. O paradigma da complexidade suscita no/a pesquisador/a a necessidade de considerar que a complexidade do objeto de estudo está no olhar, ou melhor, nos olhares múltiplos, e não do objeto em si.

A pesquisa remete a produção do conhecimento por parte do/a pesquisador/a que não se preocupa unicamente em acumular dados, nem muito menos, provar ou verificar, mas essencialmente em construir. O/A pesquisador/a e o/a sujeito da pesquisa não são

separados/as pela barreira da neutralidade, conforme os padrões positivistas; ao contrário, são vistos/as como produtores/as do conhecimento, protagonistas principais no cenário da pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa nos possibilita compreender a realidade social observada a partir de nossas subjetivações, interpretada hermenêuticamente, caracterizada pelo formato processual e reflexivo. A perspectiva metodológica de abordagem qualitativa nos permite, como pesquisadores, interfaces com os acontecimentos e os conhecimentos cotidianos, com nossas crenças, valores e com o nosso envolvimento afetivo com o tema investigado. (Moreira, 2017, p. 27).

Sobre alguns desses princípios, González Rey (2002) ressalta o conhecimento como uma produção que surge a partir de um dado contexto histórico-cultural, tendo a necessidade de ser visto sob a dimensão construtivo-interpretativo, não mais como mera coleta de dados, tampouco como verdade absoluta. Outro princípio trata do caráter interativo do processo de produção do conhecimento que valoriza a relação entre os/as sujeitos da pesquisa. Entre sujeitos da pesquisa e pesquisador/a é fundamental considerar os imprevistos, as conversas informais, os contextos e suas relações. Por fim, o autor destaca a necessidade de identificar e garantir a singularidade dos/as sujeitos pesquisados sem se preocupar exclusivamente com sua quantificação, mas também com o que ele manifesta de forma única e diferenciada.

Minayo (2009) também traz importantes considerações e reflexões sobre conceitos de cientificidade e seu papel na sociedade e nas Ciências Sociais. Além disso, aborda de forma inspiradora o papel do/a pesquisador/a, da construção da pesquisa e seus elementos essenciais: teoria, conceitos, técnicas, realidade e pesquisa. A autora polemiza o papel da cientificidade/objetividade nas Ciências Humanas questionando alguns elementos: pesquisador/a como agente da própria realidade pesquisa, os fenômenos sociais naturalmente subjetivos e a incompletude de qualquer método geral que tenha a pretensão de dar conta da realidade social tão complexa.

A partir destas constatações, a autora adverte sobre a necessidade dos/as investigadores/as compreenderem que todo conhecimento é construído no formato de aproximação com a realidade e que, se há no conceito de cientificidade a ideia de um devir, é fundamental que se questione a concepção de cientificidade já construída. Neste sentido, a autora busca destacar as peculiaridades das Ciências Sociais, sem, contudo, desvinculá-las dos princípios de cientificidade. Sendo assim, ela destaca alguns princípios essenciais para nossa pesquisa, como o fato de a relação entre pesquisador/a e seu campo de investigação estabelecer relações nas quais a visão de mundo de ambos está em jogo na produção do

conhecimento e a constatação de que a realidade emerge de uma infinidade de significados e dinamismo entre a vida individual e coletiva, sendo assim imensurável por qualquer tentativa teórica.

Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isto, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados. (Minayo, 2009, p. 14).

Segundo a autora, as teorias cumprem seu papel de possibilitar melhor compreensão do fenômeno e/ou processo investigado; contudo, ressalta que há questões que não se explicam pelo uso das grandes teorias, sendo necessárias teorias específicas, como a pesquisa exploratória, que tece novo discurso interpretativo amparado nas grandes teorias. Por isso, conclui que toda teoria é limitada: seja pela complexidade da realidade estudada ou pelos próprios recortes inerentes à pesquisa. É fundamental um balanço flexível entre conceitos teóricos e os “achados” que a realidade da pesquisa nos impõe.

Neste sentido, compreendemos que a pesquisa qualitativa nos possibilita desenvolver uma abordagem sob a ótica da complexidade e pluralidade que possa resultar em uma compreensão mais abrangente e, ao mesmo tempo, singular, dos fenômenos estudados.

Entende-se, portanto, a pesquisa como uma fonte inesgotável de aprendizagens, principalmente para quem está em busca de conhecer realidades, de desvelar o que aparentemente se deixa mostrar, pois todo conhecimento exige busca e persistência. A abordagem qualitativa tem como finalidade buscar dados para compreender determinada realidade. Aprofunda-se em um universo de significados de ações e de relações humanas que não podem ser perceptíveis em números estatísticos. (Sousa, 2019, p. 25).

Por isso, este trabalho foi inspirado na metodologia de estudo de caso, uma vez que concentramos nossa pesquisa em uma escola estadual de Uberlândia. Esta escolha justifica-se pela possibilidade de conhecer a implementação do NEM em uma realidade específica, que representa muitas outras, uma vez que, para as primeiras séries do Ensino Médio em 2022, este processo ocorreu de forma muito semelhante com relação à organização curricular, que se diferenciou apenas pelas duas disciplinas eletivas cujas determinações estiveram vinculadas às definições das próprias escolas<sup>12</sup>. Além disso, para a rede estadual de ensino mineiro houve

---

<sup>12</sup> No ano de 2021, muitas escolas estaduais definiram as duas eletivas, em função de não conseguirem organizar o processo de escolha junto aos estudantes do nono ano que cursariam em 2022 o primeiro ano do Ensino Médio. Já em 2022, por volta de outubro, as escolas realizaram este

as mesmas orientações oficiais, processo de escolha de material didático, entre outros. No entanto, compreendemos que em cada escola a vivência da implementação teve suas particularidades; no caso da nossa pesquisa, buscamos apresentar esta realidade de forma mais aprofundada, sem deixar de dialogar com a realidade maior da federação e do estado.

De acordo com Yin (2001, p. 21), o estudo de caso pode ser compreendido resumidamente como “[...] uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Uma definição comum aos diferentes tipos de estudo de caso está na estratégia de planejamento e investigação empírica sobre o fenômeno contemporâneo e seu contexto: “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (Yin, 2001, p. 33).

Desta forma, o autor aponta que a pesquisa de estudo de caso pode ser com caso único ou casos múltiplos (método de caso comparativo), podendo ou não fazer uso de evidências quantitativas. O autor ainda destaca a importância da definição preliminar da teoria de estudo antes da entrada no trabalho de campo, pois, de posse de um esquema teórico completo em seu projeto, o pesquisador poderá ter encaminhamentos sobre os dados que devem ser coletados e as estratégias de análises deles. Esta definição preliminar permitirá a generalização dos resultados dos estudos, que devem ser tratados sob uma perspectiva analítica, “na qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se deve comparar os resultados empíricos do estudo de caso” (Yin, 2001, p. 54). No caso das pesquisas de estudo de caso único, pode ser um caso decisivo, raro ou extremo e revelador, sendo importante considerar que: “Projetos de caso único, portanto, exigem uma investigação cuidadosa do caso em potencial para minimizar as chances de uma representação equivocada e para maximizar o espaço necessário para se coletar as evidências do estudo de caso” (Yin, 2001, p. 64).

Segundo o autor, um dos preconceitos tradicionais com relação à estratégia do estudo de caso está no questionamento quanto a sua generalização a partir de um caso único, por exemplo. Embora advirta quanto à complexidade desta questão, deixa uma reflexão pertinente:

Uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e

---

processo tanto com os estudantes do nono ano quanto com os do primeiro ano do Ensino Médio, que cursariam respectivamente a primeira série e a segunda série do Ensino Médio em 2023.

generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como descrevem três notáveis cientistas sociais em seu estudo de caso único, o objetivo é fazer uma análise “generalizante” e não “particularizante” (Lipset, Trow, & Coleman, 1956, p. 419-420) (Yin, 2001, p. 21).

Sobre essa questão em torno da generalização, Laville e Dionne (1999, p. 156) reforçam a perspectiva acima:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, e muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.

Os autores concluem dizendo que o estudo de caso pode contemplar a profundidade de análise, uma vez que seja bem conduzido, indo além da mera descrição e constituindo explicações que possibilitem a compreensão de um caso, mesmo sendo ele particular, mas representativo de um conjunto maior, permitindo determinadas generalizações que possam levar o pesquisador a extravasar a perspectiva particular para a geral.

Duarte (2008, p. 114) também considera que o estudo de caso “pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual” e destaca alguns cuidados necessários: enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo. Segundo o autor, os passos da concepção do estudo de caso passam por: definir o caso (tópico ou unidade de análise); escolher o tipo de estudo (caso único/múltiplo e caso singular/holístico); e decidir se haverá um desenvolvimento teórico para constituição da pesquisa: seleção do caso, elaboração dos protocolos de coleta de dados e análise. Ele ainda ressalta, como Yin (2001) e Laville e Dionne (1999), que existe, no estudo de caso, uma generalização analítica e não estatística, própria das pesquisas quantitativas, e que a triangulação das fontes pode dar maior relevância à análise, visando cruzar as variedades de fontes.

No desenvolvimento da pesquisa recorreremos à revisão bibliográfica, análise de documentos, questionários, grupo focal e entrevista. Em relação à revisão bibliográfica, consideramos fundamental conhecer autores e autoras que abordaram a temática, pois nenhuma pesquisa parte do marco zero. Os documentos estudados foram referentes às orientações oficiais, tais como Currículo Referência de Minas Gerais (2021a), Caderno pedagógico dos itinerários formativos (2022), Resolução SEE Nº 4.657 (Minas Gerais,

2021b), entre outros documentos referentes à implementação das transformações curriculares, que serão devidamente apresentados ao longo da pesquisa.

Quanto ao grupo focal, de acordo com Gatti (2005), essa técnica vem sendo cada vez mais utilizada, com destaque à área da Psicologia social e da saúde, mais comum no Brasil. Com indícios de vigência nos anos 1920, no setor de marketing, e posteriormente nos anos 1950 para estudar as reações das pessoas no contexto pós-guerra, apenas nos anos 1970 e 1980 que passaram a ser utilizadas em áreas particulares como fonte de informação de pesquisa.

A participação no grupo focal tende a ter como critério a vivência em comum com o tema pesquisado, conforme ressalta Gatti (2005, p. 8): “A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas”. Assim, a definição de seu uso deve estar atrelada aos propósitos da pesquisa. Além disso, em sua realização é importante que o facilitador/moderador não faça intervenções indevidas (princípio de não diretividade). No entanto, o facilitador/moderador precisa assumir seu papel de realizar os devidos encaminhamentos via intervenções que possibilitem a interação entre o grupo com vistas a atingir os objetivos da pesquisa. É fundamental que, nesta intervenção, o facilitador/moderador evite: posicionar-se, fazer críticas, inquirir diretamente, fazer síntese etc.

**Figura 1 - Características e possibilidades do grupo focal**



Fonte: Autoria própria com fundamento em Gatti (2005).

Trata-se de uma técnica aplicada com vistas a múltiplas finalidades: estudos exploratórios, fases preliminares, apoio complementar a outros instrumentos, fundamentação de hipóteses, entre outros. A autora destaca alguns limites e cuidados com relação ao seu uso: generalizações em função do pequeno número de participantes, preparação do facilitador/moderador para gerar confiança e manter a interatividade do grupo, adesão voluntária dos participantes e convite motivador e interessante.

Em relação às entrevistas, como relata Szymanski (2011), há um conjunto de questões que perpassam os envolvidos, entrevistador e entrevistado, tais como: condições emocionais, relação de poder e desigualdade, construção de significado na narrativa e intencionalidades de ambos. Nesta relação entre estes sujeitos, a autora pontua que emergem percepções e expectativas e cabe ao entrevistador o cuidado de estabelecer mais do que uma busca por informações, mas, essencialmente, a construção de uma relação de credibilidade e confiança, em um processo em que ambos vão construindo um diálogo permeado de reflexões, significados, possíveis ocultamentos, representatividade e emoções.

Foi na condição da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade. (Szymansk, 2011, p. 15).

Assim, Meihy (2005) e Szymansk (2011) destacam os cuidados necessários quanto ao planejamento das entrevistas, consentimento do entrevistado e prudência no manuseio e transcrição das narrativas, que uma vez transcritas resguardam em si, os mesmos cuidados que quaisquer outras fontes: de contextualizar, de verificar as suas intenções e produção, entre outros. Ambos autores ressaltam ainda a importância do “feedback” àqueles que se dispuseram a dar entrevista, concedendo a eles o direito de rever os seus discursos, alterá-los se necessário, e de conhecer o produto da sua fala. Para Meihy (2005), os entrevistados e as entrevistadas colocam-se como narradores e narradoras e suas histórias garantem significados tanto pela singularidade quanto pelo coletivo que representam.

No desenvolvimento da pesquisa, realizamos uma sondagem inicial por meio de questionário on-line (através da ferramenta Google Forms), aplicado de forma presencial durante um horário de aula (50 minutos) para cada uma das turmas de primeiros anos da escola, com o intuito de coletar dados gerais sobre os estudantes, além de questões específicas da temática em estudo. No total, foram aplicados 207 questionários para estudantes dos

primeiros anos do Ensino Médio; deste grupo, foram selecionados 30 jovens do turno da manhã que participaram das discussões dos grupos focais, representando uma média entre 5 a 6 estudantes de cada turma pesquisada. Foram realizados quatro<sup>13</sup> encontros para cada grupo com intuito de conseguir obter as informações necessárias para atingir os objetivos da pesquisa. Como critério de escolha, estabelecemos que poderiam participar apenas as/os voluntárias/as que responderam ao questionário. Dessa forma, os grupos focais foram compostos por 21 mulheres e 9 homens, com faixa etária entre 14 e 16 anos.

Para as/os professoras/es da escola que atuam no NEM, independentemente da área de atuação, optamos pela divulgação sobre a pesquisa e link do formulário on-line relativo ao questionário elaborado nos grupos de WhatsApp da escola, visando ter uma avaliação geral sobre esta implementação. O questionário apresentado aos docentes do NEM foi divulgado nos grupos de WhatsApp em três ocasiões diferentes: a primeira vez no final de outubro, a segunda em meados de dezembro e a última em fevereiro de 2023. Ao todo tivemos apenas 21 respostas, de um total de 93 de docentes da escola, sendo que nenhuma questão foi colocada como obrigatória. O final de ano letivo em qualquer escola, já não é um espaço muito tranquilo em função do fechamento do ano escolar e, no caso da escola pesquisada, havia um clima muito tenso entre os professores quanto à eleição da direção escolar com a disputa entre a chapa composta pela direção atual e uma nova chapa. No entanto, como nossa proposta era pesquisar a implementação do NEM em 2022, não tivemos muita escolha, já que os trâmites com o CEP foram morosos, e assim tentamos até no início de 2023 aplicar o questionário para conseguirmos o maior número possível de participantes<sup>14</sup>.

Realizamos duas entrevistas com docentes da área de História que trabalham nas primeiras séries do NEM, ambas com profissionais do turno da manhã. No turno da tarde, como a professora de História correspondia à própria pesquisadora, não houve aplicação de entrevista.

Desta forma, o primeiro contato com as/os estudantes ocorreu no final de outubro, quando foi apresentada a proposta da pesquisa e os documentos necessários, conforme o CEP. Na semana seguinte, houve o segundo contato com a entrega da documentação solicitada e a

---

<sup>13</sup> No decorrer da pesquisa, optamos por trabalhar apenas com os três grupos focais do turno da manhã, pois no turno da tarde os estudantes que eram alunos da pesquisadora ficaram constrangidos de participar livremente e responder de forma desinibida as questões apresentadas. Além disso, como nos grupos da manhã houve uma mistura de estudantes de outras turmas, a discussão ficou mais diversificada e dinâmica, ao contrário do grupo da tarde que tinha apenas uma turma de primeiro ano, resultando em um grupo pequeno de voluntários.

<sup>14</sup> O processo de aplicação do questionário e a apresentação das/os participantes da pesquisa são detalhados na Seção 2 desta tese.

aplicação do questionário. Foi disponibilizado para as/os estudantes o link de acesso ao formulário on-line (Apêndice C) via grupo WhatsApp da escola. Durante a realização, foi solicitado que as respostas fossem feitas de forma individual, mas, para quem conhece bem os jovens, alguns deles gostam de compartilhar os seus comentários a cada questão, seja com a turma toda ou com algum/a colega mais próximo/a. Houve, durante todo o processo, a presença e orientação da pesquisadora para os casos de dúvidas. Estudantes sem telefone para responderem à pesquisa tiveram acesso aos computadores da escola na sala de informática ou pegaram celular emprestado com colegas que já haviam respondido. A participação foi totalmente livre. Após responderem o questionário, foi explicado à turma que haveria, em outro dia a ser definido, um encontro presencial com pequenos grupos de cada uma das seis salas de primeiros anos do turno da manhã. Assim, muitos estudantes pediram para participar, deixando os nomes com a pesquisadora.

No final de novembro, houve o retorno à escola<sup>15</sup> e organização de horários junto aos professores que puderam liberar estudantes durante suas aulas para participarem dos grupos focais. Como já estava no final do ano letivo, muitos/as professores/as já tinham fechado o bimestre ou estavam fechando, então houve o cuidado de tirar as/os estudantes em momentos em que não havia atividade avaliativa, de forma que nenhum/a estudante viesse a ficar prejudicado/a com a saída das aulas. Foi reservada previamente a sala multiuso (uma sala muito grande, com cadeiras disponibilizadas em formato de plateia, com projetor, computador e ar condicionado). Na entrada da sala foram organizadas três mesas grandes, uma ao lado da outra, com cadeiras ao redor. No início da mesa havia gravador de celular e, no final, um computador com o gravador. Durante a gravação a porta foi fechada, mas houve algumas interrupções de estudantes que estavam entregando o TCLE e o TA assinado pelos responsáveis. Atrás da mesa havia uma tela móvel utilizada para assistir aos vídeos selecionados<sup>16</sup> para introduzir as discussões dos grupos. Abaixo da tela móvel havia uma lousa branca, na qual foi registrado previamente um quadro com as disciplinas de antes e depois da reforma para que os estudantes pudessem visualizar e comparar algumas modificações. Segue modelo do quadro:

<sup>15</sup> A escola, neste contexto, passava por momentos tensos com relação à eleição para nova gestão escolar de 2023. Havia duas chapas concorrendo, sendo uma relativa à gestão atual e outra composta por professores, pelo visto muito queridos pelos estudantes, conforme algumas citações durante as discussões do grupo focal. Assim, a gestão atual era criticada constantemente, principalmente por dois estudantes, um do grupo 1 e outro do grupo 3, sendo necessárias muitas intervenções para retornar ao tema da pesquisa.

<sup>16</sup> Links dos vídeos utilizados na introdução dos grupos focais:  
<https://www.youtube.com/watch?v=GQ2he1OUOjc>  
[https://www.youtube.com/watch?v=Chkc\\_Ut9Tlc](https://www.youtube.com/watch?v=Chkc_Ut9Tlc).

**Quadro 1 - Currículo do Ensino Médio antes e depois do NEM**

| <b>Ensino Médio antes da implementação</b> | <b>Novo Ensino Médio (NEM) com a implementação</b> |                                             |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Número de Aulas/disciplina                 | Número de Aulas/disciplina                         |                                             |
| <b>Formação Única</b>                      | <b>Formação Geral</b>                              | <b>Itinerários Formativos</b>               |
| 4 – Português                              | 3 – Português                                      | 1 – Educação Financeira (eletiva)           |
| 4 – Matemática                             | 3 – Matemática                                     | 1 – Cinema (eletiva)                        |
| 2 – Inglês                                 | 1 – Inglês                                         | 1 – Práticas Comunicativas e criativas      |
| 2 – Educação Física                        | 1 – Educação Física                                | 1 – Núcleo de inovação da matemática        |
| 1 – Artes                                  | 1 – Artes                                          | 2 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias |
| 2 – História                               | 2 – História                                       | 2 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas    |
| 2 – Geografia                              | 1 – Geografia                                      | 2 – Introdução ao Mundo do Trabalho         |
| 1 – Sociologia                             | 1 – Sociologia                                     | 1 – Projeto de Vida                         |
| 1 – Filosofia                              | 1 – Filosofia                                      | 1 – Tecnologia e inovação                   |
| 2 – Biologia                               | 2 – Biologia                                       | _____                                       |
| 2 – Química                                | 1 – Química                                        | _____                                       |
| 2 – Física                                 | 1 – Física                                         | _____                                       |

Fonte: Elaborado pela autora.

A projeção do quadro teve como intuito provocar reflexões e discussões sobre as mudanças e permanências em relação à proposta curricular do NEM. Consideramos essencial que os estudantes pudessem visualizar a estrutura curricular de antes e depois do NEM para que pudessem refletir sobre os pontos positivos e negativos e avaliar o que é novidade e o que eles deixaram de ter direito.

Na continuação, registramos três fotografias dos momentos de realização dos grupos focais, ao final de cada sessão de discussão.

**Figura 2 - Grupo Focal 1 - salas 1 e 6**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

**Figura 3 - Grupo Focal 2 - salas 5 e 7**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

**Figura 4 - Grupo Focal 3 - salas 2 e 3 (quatro estudantes de cada sala)**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

As Figuras 2, 3 e 4 registram momentos em que ocorreram os grupos focais no espaço multiuso da escola. Ressaltamos que, com a chegada dos/as estudantes na sala, dávamos as boas-vindas a cada um e uma e era explicado o funcionamento do sigilo da pesquisa quanto a seus nomes e imagens<sup>17</sup>. Quanto ao funcionamento do grupo focal, foi explicitado que era importante falar um por vez, sendo fundamental que eles interagissem uns com os outros. Inicialmente, para todos os grupos, apresentamos dois vídeos com propagandas sobre o NEM, e em todos os grupos, a conduta dos estudantes foi a mesma, risos, comentários entre pequenos grupos de pares e sinais de negação com a cabeça, como se não concordassem com o que estava sendo falado. O primeiro vídeo mostra dois jovens apresentando a estrutura do NEM, formação geral e os itinerários, valorizando a liberdade de escolha das áreas de aprofundamento como se ela fosse plena. Esta produção foi elaborada pela Rede Adventista de ensino privado. O segundo vídeo, elaborado como se fosse um trailer anunciando uma superprodução, foi uma propaganda oficial do governo federal.

Após o desenvolvimento dos grupos, foi realizada a transcrição das gravações, material que se encontra no Apêndice C. Visando garantir o sigilo da pesquisa quanto às suas identidades, definimos para cada participante um nome de personalidade histórica. A seleção

---

<sup>17</sup> A fotografia foi tirada com o propósito de posteriormente identificar melhor as falas dos estudantes e foi acordado que não haveria exposição de seus rostos e nomes.

dos nomes das personalidades teve como critério a identificação de homens e mulheres que tiveram lutas reconhecidas, ou não, pela história tradicional<sup>18</sup>.

Com as/os professores, além dos questionários aplicados, como registramos anteriormente, recorreremos à entrevista com duas docentes formadas em História, desenvolvidas por meio de roteiro com questões semidirigidas cuja elaboração, condução e processo de transcrição foram realizados por meio dos referenciais de Meihy (2005) e Szymanski (2011). As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2022, de forma remota, tendo em torno de 40 a 60 minutos. O roteiro de orientação das entrevistas foi constituído com questões que buscaram identificar dados gerais e específicos sobre a formação, atuação e questões relativas ao NEM.

A opção pelas narrativas acerca das vivências dos profissionais envolvidos no estudo parte do princípio da relevância da formação docente em prol da ressignificação do seu saber e fazer em sala de aula e constitui um processo de constante reflexão crítica sobre tais práticas. Compreendemos que, no âmbito da implementação das novas propostas curriculares, as/os professoras/es não são meros reprodutores das suas normativas, como já destacado anteriormente, pois se reinventam no dia a dia e produzem novas formas de ser e exercer seu ofício por meio da mediação entre as referências curriculares, os livros didáticos em formato nunca antes trabalhado, as/os estudantes, a gestão da escola, as demandas da sociedade e a prática do ensino de História, agora sem território propriamente definido, por buscar sua identidade em meio às Ciências Humanas.

Assim, o relato dessas experiências constitui, além da troca de conhecimentos, formas de refletir e questionar sobre o seu lugar no mundo, no ensino e na pesquisa:

De fato, as narrativas são instrumentos efetivos de recriação da realidade social que possibilitam às pessoas terem não apenas um lugar na história, como também um papel importante na produção do conhecimento. A realidade cotidiana é percebida por nós de um modo particular, em que damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir de vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos (Campos; Silva, 2019).

Ao recorrermos às entrevistas, além de conhecer aspectos da formação, dos saberes e das práticas das/dos professoras/es de História, refletimos sobre o que dizem acerca da implementação do NEM e das implicações na disciplina que atuam. A realidade vivida por elas é fundamental para compreender o contexto investigado.

---

<sup>18</sup> Para conhecimento sobre estas personalidades escolhidas, segue link de acesso a um breve resumo biográfico. No final da pesquisa, este link encontra-se disponível no Apêndice C. Link de acesso: Pseudônimos usados na pesquisa\_biografia resumida.

Por meio da triangulação das informações obtidas pelos instrumentos de pesquisa, questionários, entrevistas, grupos focais e dos documentos oficiais, construímos análises em diálogo com os referenciais teóricos. Nossa preocupação era compreender o processo de como se constituem os discursos acerca da reforma do Ensino Médio, como eles são significados na prática escolar e quem os produziu sob quais perspectivas e interesses. Além disso, buscamos compreender qual o lugar do Ensino de História nesse contexto, em particular na escola lócus de nossa investigação.

Almejamos que este trabalho constitua um processo de reflexão coletiva entre os sujeitos da pesquisa (professores/as, estudantes e pesquisadores/as) para promover a compreensão e a resistência ao projeto autoritário e conservador de mercantilização da educação, que tem nos subtraído a liberdade de ensinar e a esperança em ver o ensino público e gratuito cada vez mais acessível e menos desigual.

As referências teóricas que dialogaram com as principais questões que configuraram este estudo serviram de embasamento e direcionamento para a sua construção. Nesse sentido, o tema da pesquisa emergiu e se constituiu entrelaçado à trajetória profissional da pesquisadora e de outros/as docentes, que, apesar de não serem os/as protagonistas na elaboração da reforma, foram os responsáveis pela implementação da nova proposta curricular. Continuamos esta seção apresentando como foi organizada a tese.

### **1.3 A Organização da Tese**

Reportando à problemática da pesquisa que consiste em examinar as implicações decorrentes da implementação das propostas curriculares do NEM (Brasil, 2017b), na Escola Estadual Segismundo Pereira, apresentamos a organização constituída conforme nossos objetivos investigativos.

Esta pesquisa iniciou-se com a primeira seção, Introdução, na qual foi apresentada a temática, a articulação entre a história de vida e profissional da pesquisadora com o tema de estudo, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos. Também foram registrados o percurso metodológico da pesquisa e a organização da tese.

Na segunda seção, intitulada “O NEM e o ensino de História: explorando o cenário e as/os participantes da pesquisa”, tivemos como objetivo apresentar e refletir sobre a temática da pesquisa recorrendo às produções acadêmicas que aproximam do objeto investigado, o cenário e os sujeitos da pesquisa. Evidenciamos a pesquisa bibliográfica realizada na Scientific Electronic Libray Online (SciELO), no catálogo de Teses e Dissertações na

Plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, selecionando artigos, teses e dissertações. Posteriormente, apresentamos o cenário da pesquisa, Escola Estadual Segismundo Pereira, e as/os participantes desta investigação.

Na sequência, buscamos contextualizar historicamente os principais marcos legais do Ensino Médio, no contexto brasileiro e mineiro, analisando as principais orientações curriculares que tentaram configurar o ensino de História para esta fase escolar e identificar e analisar a proposta do NEM e suas possíveis inferências no ensino de História. Esses foram os objetivos da terceira seção, intitulada “Marcos Legais do Ensino Médio e o lugar do Ensino de História”, na qual, em primeiro momento, apresentamos um histórico do Ensino Médio, bem como seus principais marcos legais, no contexto brasileiro e mineiro, com o intuito de compreender as especificidades desta etapa escolar e as determinações de algumas das principais políticas públicas que alteraram o currículo. Posteriormente, buscamos revisar o movimento histórico no qual o ensino de História se (re)constituiu no contexto brasileiro por meio das principais diretrizes que orientaram e definiram o que ensinar e aprender em História.

Na quarta seção, “Vozes das/dos participantes da investigação: desafios e expectativas de docentes e estudantes sobre o NEM”, objetivamos conhecer e compreender as expectativas e os desafios dos/das estudantes e docentes em relação ao processo de implementação da nova proposta curricular, na Escola Estadual Segismundo Pereira. Estabelecemos diálogos com as falas das/os participantes da pesquisa, dos referenciais teóricos e dos principais documentos para analisar a proposta do NEM e suas possíveis inferências no ensino de História e na formação das/dos jovens.

Por fim, tecemos nossas Considerações Finais, após as análises sobre os impactos da implementação do NEM identificando que, com todas as dificuldades apresentadas como o enfrentamento dos problemas relativos à saúde mental no ambiente escola, a resistência e combate aos discursos que atribuem aos docentes e estudantes a responsabilidade de uma reforma, indesejável e nociva, e das escolhas do futuro da juventude desassistida pelo poder público, o NEM nos evidencia de forma exponencial muitas questões importantes. A pressão por resultados, a sobrecarga de trabalhos e a falta de preparo para lidar com as demandas socioemocionais dos estudantes podem comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa em História. A implementação do NEM exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e avaliativas no ensino da disciplina,

buscando metodologias que estimulem o protagonismo dos estudantes, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

## 2 O NEM E O ENSINO DE HISTÓRIA: EXPLORANDO O CENÁRIO E AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
 A vida não para.  
 Enquanto o tempo acelera e pede pressa  
 Eu me recuso, faço hora, vou na valsa  
 A vida é tão rara  
 Enquanto todo mundo espera a cura do mal  
 E a loucura finge que isso tudo é normal  
 Eu finjo ter paciência  
 (Paciência, Lenine, 1999)

Iniciamos esta seção fazendo uma analogia com a canção em epígrafe e a temática da pesquisa. Ressaltamos que no ano de 2022, no Brasil, em meio às turbulências políticas e sociais, momento em que “a loucura finge que isso tudo é normal”, a implementação do NEM coloca-se como um desafio que exige "paciência" e, mais do que isso: resistência. Assim como na canção de Lenine, a vida não para e o tempo "acelera e pede pressa", mas a pesquisa aqui apresentada se propõe a fazer "hora", a mergulhar na complexidade da reforma educacional e a analisar suas implicações no ensino de História em uma escola pública estadual da cidade de Uberlândia/MG. Em um cenário marcado por reformas e incertezas, ouvimos professoras/es e estudantes do primeiro ano do Ensino Médio em 2022, buscando caminhos para a "cura do mal", momento em que a educação se manifesta em meio à "loucura" que "finge que isso tudo é normal".

Reforçamos que a temática desta pesquisa refere-se à reforma do Ensino Médio que ocorreu no Brasil em um cenário conturbado e caótico, advindo do impeachment da presidenta Dilma Rousseff na constituição do golpe de Estado que levou Michel Temer, vice-presidente, ao poder. Assim, ele colocou em prática um conjunto de mudanças conservadoras em diversas áreas, incluindo a EC/95 (Brasil, 2016b), que impôs um limite aos gastos públicos e o congelamento de verbas por um período de vinte anos, tendo um impacto direto na área da educação.

A segunda medida relevante foi a MP/746 (Brasil, 2016a), que propunha uma reforma no Ensino Médio, incluindo o aumento da carga horária e a flexibilização das disciplinas. Por fim, houve a proposta conhecida como “Escola Sem Partido” (ESP), que tinha como objetivo repreender e fiscalizar a atuação dos professores em sala de aula, proibindo a abordagem de temas como política, religião, sexualidade e gênero. Todas essas medidas resultaram na

mobilização dos estudantes do ensino secundário, que ocuparam escolas, nas diversas regiões do Brasil, em protesto.

Nesta seção, tivemos como objetivo apresentar e refletir sobre a temática da pesquisa, recorrendo às produções acadêmicas que aproximam do objeto investigado, o cenário e as/os participantes da pesquisa. Ela seção está organizada em três tópicos: primeiramente, exploramos o estado da arte sobre a temática da pesquisa por meio de um levantamento de trabalhos acadêmicos e, posteriormente, o estado da questão. Em seguida, contextualizamos o cenário da pesquisa, apresentando a Escola Estadual Segismundo Pereira, espaço e sujeitos. Por fim, nos aprofundamos no perfil das/dos participantes da pesquisa: as professoras e as/os jovens estudantes do primeiro ano.

## **2.1 Construindo o alicerce: Estado da Arte e da Questão**

Para delimitação do problema da pesquisa e seus objetivos buscamos conhecer, por meio do levantamento dos trabalhos existentes, artigos, dissertações e teses, as produções que se aproximavam da temática de pesquisa. Conforme Ferreira (2002), alguns denominam estes procedimentos de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, sendo caracterizada como pesquisa bibliográfica cujo desafio consiste em traçar um mapeamento acerca da produção acadêmica, em diferentes áreas do conhecimento, conforme um determinado recorte temporal e territorial. No primeiro momento recorremos ao Estado da Arte; depois do mapeamento, realizamos o estado da questão.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), para os trabalhos que objetivam não apenas delimitar e caracterizar um determinado tema de estudo como também identificar as categorias teórico-metodológicas centrais, temos o estado da questão. Neste tipo de mapeamento bibliográfico, segundo estes autores, há uma articulação entre os estudos inventariados e os interesses do pesquisador. Neste sentido, Nóbrega-Therrien e Silveira (2011) consideram que o estado da questão ultrapassa os procedimentos da revisão da literatura, uma vez que almeja levantar os trabalhos que possuem aproximações e distanciamentos em um processo de análise crítica dialógica entre o pesquisador e os achados da pesquisa.

Nos processos de produção científica o "estado da questão" pode ser contraposto ao "estado da arte" ou "estado do conhecimento" [...] Neste caso, a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do pesquisador, o que requer consulta a documentos substanciais. Na literatura

disponível por seu lado, o "estado da arte" ou "estado do conhecimento" tem por objetivo "mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento" (Ferreira, 2002, p. 258) utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes. Nesta compreensão autora associa ou "estado da arte" a uma "metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar". (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

No processo de levantamento acerca dos trabalhos que abordam a temática sobre a Lei 13.415/2017, ou seja, a reforma do Ensino Médio, identificamos artigos na plataforma Scielo e teses e dissertações no catálogo de Teses e Dissertações na Plataforma CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que nos permitiram, para além de mapear as principais discussões e questionamentos em torno da temática da pesquisa, identificar trabalhos que possuem congruências e disparidades à nossa pesquisa, demonstrando sua importância e originalidade.

Sobre a plataforma da Scielo, em pesquisa realizada no dia 11/01/2023, utilizamos três descritores diferentes. O primeiro, “Novo Ensino Médio”, resultou em um total de sessenta indicações de trabalhos, sendo que apenas oito relacionavam-se com a temática do nosso interesse, com um recorte temporal relativo aos períodos de 2018 a 2022. Com o segundo descritor “A Reforma do Ensino Médio” obtivemos seis indicações, das quais quatro enquadram-se à nossa pesquisa, com trabalhos relativos ao período de 2017 a 2018. Destes quatro artigos, apenas um já tinha sido indicado com a pesquisa do primeiro descritor. Com o penúltimo descritor, “Novo Ensino Médio and Lei 13.415”, tivemos apenas uma indicação de trabalho, já identificada na primeira pesquisa. Utilizamos ainda os descritores “Novo Ensino Médio and ensino de História” e “Reforma do Ensino Médio and ensino de História”, no entanto não obtivemos resultados pertinentes. Até este momento da pesquisa não nos deparamos com trabalhos especificamente voltados para a relação entre o NEM e o ensino de História, sob as perspectivas dos/as professores/professoras e estudantes, como se configura nosso trabalho. No quadro abaixo, apresentamos a seleção dos artigos pesquisados que possuem relação direta com a temática da pesquisa:

**Quadro 2 - Artigos sobre a temática da pesquisa**

|   | <b>Artigo</b>                                                                                                        | <b>Autor/Autores</b>                                       | <b>Ano</b> | <b>Revista</b>                                                       |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1 | Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC EM no currículo mineiro          | Pinto, Samilla Nayara dos Santos; Melo, Savana Diniz Gomes | 2021       | Educação em Revista, Volume 37                                       |
| 2 | Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017                                      | Corti, Ana Paula                                           | 2019       | Educação em Revista, Volume 35                                       |
| 3 | O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio                                        | Ferreira, Rosilda Arruda; Ramos, Luiza Olívia Lacerda      | 2018       | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Volume 26 Nº 101 |
| 4 | A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação                                      | Ferretti, Celso João                                       | 2018       | Estudos Avançados, Volume 32 Nº 93                                   |
| 5 | A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil | Lima, Marcelo; Maciel, Samanta Lopes                       | 2018       | Revista Brasileira de Educação, Volume 23                            |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura dos artigos, tivemos a preocupação em ressaltar elementos que consideramos importante para a pesquisa. No primeiro artigo do quadro, as autoras tratam da Reforma do NEM e da BNCC a partir das considerações de algumas entidades representativas da área educacional, como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), ressaltando a questão do currículo e formação docente. As autoras focaram suas análises nos seguintes pontos: a noção de democracia no contexto do neoliberalismo; o direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude; e medidas que acenam para a privatização da educação.

Já no segundo artigo, Corti (2019) analisa a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) e o Projeto de Lei 6840/13, buscando ressaltar suas diferenças e semelhanças. O enfoque da autora é pensar a reforma como parte de um movimento maior de “reformismo educacional”. Assim, busca mostrar como a Reforma do Ensino Médio tornou-se um discurso hegemônico em prol de sua argumentação central: a crise do Ensino Médio. (Corti, 2019, p.

1). Desta forma, ela ressalta como se formou um grupo de oposição à Reforma do Ensino Médio, no interior do qual há possibilidade de hegemonizar uma posição contrária.

As autoras Ferreira e Ramos (2018) buscaram, em seu trabalho, analisar a MP nº 746/2016, que deu origem à Lei nº 13.415 de 2017, com objetivo de identificar os argumentos que levaram a constituição do primeiro dispositivo destacado e suas principais alterações quanto às propostas de (re)organização do Ensino Médio. Como resultados, pontuaram muitos desafios, como a questão dos investimentos financeiros “para as atuais escolas de Ensino Médio e para a preparação de professores que irão atuar numa nova perspectiva de formação do jovem brasileiro” (Ferreira; Ramos, 2018, p. 1176).

Com relação ao quarto artigo, Ferretti (2028) realiza uma abordagem crítica da reforma do Ensino Médio sob ponto de vista dos interesses políticos e econômicos envolvidos nas disputas ideológicas, contemplando tanto os objetivos oficiais apresentados, quanto os não expressos. Desta forma, questiona a concepção de flexibilização curricular sob a luz da concepção de qualidade da educação em que se baseia.

Por fim, no quinto artigo, os autores Lima e Maciel (2018, p. 12) analisam a reforma do Ensino Médio e sua relação com a crise do capital, apontando suas contradições com relação às demais: “um contraponto entre as primeiras reações do campo progressista da educação e os argumentos representantes das elites neoconservadoras e neoliberais que assumiram o poder com o golpe político-midiático-jurídico de agosto de 2016”.

No tocante à pesquisa sobre dissertações e teses, na Biblioteca Digital Brasileira, em levantamento realizado em 03/04/2023, com os descritores “Novo Ensino Médio and Reforma do Ensino Médio”, identificamos um total de 175 trabalhos, dos quais selecionamos 52 por meio da leitura dos resumos. Deste total de 52 trabalhos, pontuamos que quinze referem-se às teses alusivas ao período de 2017 a 2022, sendo que o restante, 37 trabalhos, correspondem às dissertações também congruentes ao mesmo período acima.

Com relação à pesquisa da plataforma da CAPES, realizada no dia 10/03/2023, selecionamos, por meio do descritor “Novo Ensino Médio” e da filtragem pelas áreas do conhecimento “Educação, Administração, Administração Pública, Ensino”, um total de 31 trabalhos: cinco teses, entre 2020 a 2022; e 26 dissertações, entre 2018 a 2022.

No cruzamento dos levantamentos feitos na plataforma da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira, identificamos sete trabalhos que se repetiram nas duas pesquisas e dois trabalhos totalmente fora da temática/área de interesse da nossa pesquisa. A partir de então, passamos a contabilizar o total de teses e dissertações somadas aos dois levantamentos realizados, sem contar com os trabalhos repetidos: 19 teses e 55 dissertações. Deste total,

fizemos um levantamento de palavras-chave indicadas para verificar quais assuntos/conceitos e temáticas estiveram presentes nestes trabalhos acadêmicos. No geral, a grande maioria dos trabalhos pontua apenas três palavras-chave, embora tivessem trabalhos com indicação de até cinco palavras-chave. Para ampliar nosso conhecimento acerca da temática, agrupamos em categorias as palavras-chave que tiveram maior indicação:

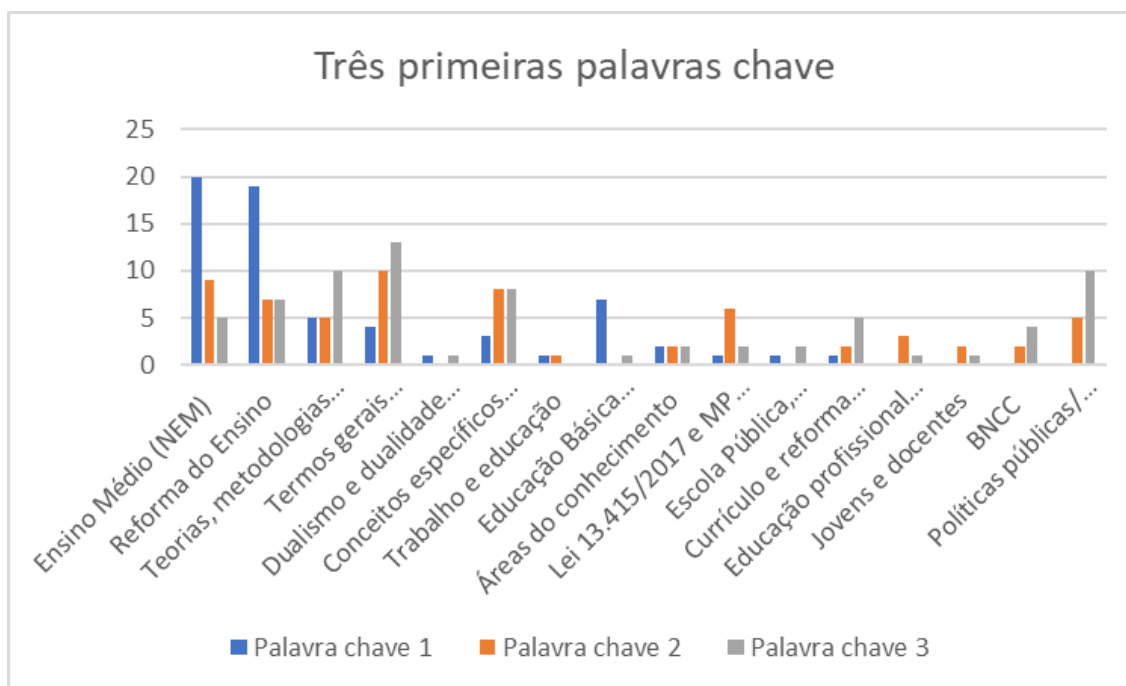
**Quadro 3 - Palavras-chave em categorias**

| <b>Categoria</b> | <b>Agrupamento</b>                                                                                                                                                                   |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                | Ensino Médio, Novo Ensino Médio (NEM) e Ensino Médio integrado, Ensino Médio em tempo integral.                                                                                      |
| 2                | Reforma do Ensino, Reforma Educacional, Nova Reforma, Contrarreforma.                                                                                                                |
| 3                | Termos gerais relacionados ao contexto de Neoliberalismo: empresariado, empreendedorismo, capitalismo contemporâneo, racionalidade gerencial, CNI, governamentalidade, privatização. |
| 4                | Conceitos específicos ao NEM: projeto de vida, eixos estruturantes, itinerários, flexibilização curricular, Ensino Médio Integral, escola em tempo integral, escola piloto.          |
| 5                | Teóricos, teorias, metodologias e conceitos gerais (avaliação, produção escolar, omnilateral, antagonismo, escola unitária).                                                         |
| 6                | Políticas públicas, Políticas educacionais, política curricular, inova educação, contexto da política, Estado, demandas e propagandas.                                               |
| 7                | Educação, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Estado.                                                                                                          |

Fonte: Organizado pela autora.

Este agrupamento foi realizado conforme maior identificação entre as palavras e seus contextos; no caso do quadro acima, a ordem estabelecida foi de acordo com a elaboração das categorias. Focamos nas três primeiras palavras-chave indicadas pelas teses e dissertações pesquisadas, vide gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Levantamento das primeiras palavras-chave



Fonte: Produzido pela autora.

Na primeira indicação de palavra-chave mais utilizada nos trabalhos temos a referência ao Ensino Médio e/ou Novo Ensino Médio (NEM), alusivo à Categoria 1. Optamos por inserir outros dois conceitos nesta categoria: Ensino Médio Integral e Integrado, para os quais vamos estabelecer algumas observações. Quando consideramos o primeiro conceito, a perspectiva da Escola em Tempo Integral para o Ensino Médio, conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE) na Meta 6, Ferretti (2018) ressalta que esta meta considera que não basta a ampliação da carga horária diária, sendo necessárias condições objetivas para a melhoria da educação. Ele pontua que tal questão requer não apenas infraestrutura das escolas, mas também a revisão das condições de trabalho docente, de alimentação dos estudantes e reavaliação das condições destes que necessitam de trabalhar e, portanto, não conseguiriam cursar o Ensino Médio com carga horária estendida ou em tempo integral.

O que temos visto na realidade mineira com a implementação do NEM é a ampliação diária de mais um horário para todos os estudantes, ou seja, 50 minutos, sendo que não houve preocupação com os itens destacados acima. Para o segundo conceito, recorreremos à concepção de Ensino Médio integrado, no sentido de articular a formação propedêutica e profissional, visando superar a antiga dualidade já destacada neste trabalho. De acordo com a Lei 13.415/2017, esta integração se faz pela articulação da formação geral e dos itinerários formativos, que possibilitaria a formação integral do/a estudante deste segmento de ensino.

Contudo, é pertinente indicar a contradição identificada por Reyes (2019) que, ao analisar os Parágrafos 7 e 8 do Artigo 35, no qual ressalta-se a formação integral, não seria condizente à formação do NEM uma vez que essa leva o estudante a realizar escolhas de áreas de aprofundamento em detrimento a outras, o que, portanto, comprometeria a própria noção de integralidade da formação. Além disso, reafirmamos que a redução da carga horária da formação geral representa por si só o comprometimento desta formação integral. Para finalizar estas considerações gerais, que mereceriam maiores detalhamentos e reflexões, que no momento, não faz parte do nosso objetivo, salientamos que o conceito de formação integral está intrinsecamente ligado a determinados posicionamentos teóricos, como a concepção de formação omnilateral presente nas concepções de educação de Marx e Gramsci, ou mesmo a concepção de formação biopsicossocial da teoria da complexidade de Morin.

Em segundo lugar, no Gráfico 1, temos a referência à Reforma do Ensino Médio, e, por último, temos a menção à Educação Básica, vide respectivamente Categorias 2 e 7 do Quadro 3. Sobre a Categoria 2, temos uma variação de conceitos para designar o mesmo fato, porém, com alguns sentidos diferentes.

O que mais chama atenção é o conceito de contrarreforma, recorrente também em alguns artigos do levantamento bibliográfico. Ferreira (2017) questiona que, segundo Behring (2003), o termo “reforma” faz parte de um contexto de movimento operário como uma estratégia revolucionária, recusando-se a vincular este conceito a processos de ordem regressistas. Assim, segundo a autora, não apenas a Lei 13.415/2017 entra no contexto de contrarreforma, como também as demais modificações curriculares da década de 1990, haja vista que, além de aprofundarem as desigualdades escolares, foram forjadas por grupos “ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis” (Ferreira, 2017, p. 294). Outros autores reforçam esta concepção, como Motta e Frigotto (2017) e Ramos e Frigotto (2017), ao identificarem que tanto a MP 746/2016 quanto a Lei 13.415/2017 visam desconstruir os avanços educacionais relativos ao acesso e inclusão da classe trabalhadora no Ensino Médio e superior, por tratar-se de um projeto que condena a maioria dos jovens dessas classes ao trabalho simples e de pouco valor, ou mesmo ao subemprego.

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos da ciência que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

Sobre a Categoria 7 do Quadro 3, classificamos toda indicação que começava com a palavra chave “Educação”: Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Educação e Estado. Neste sentido, ressaltamos que não faremos uma análise sobre a modalidade de EJA nesta pesquisa, haja vista a realidade peculiar desta etapa escolar.

Como segunda palavra-chave mais empregada destacamos em ordem crescente as categorias: conceitos relativos ao Neoliberalismo (Categoria 3), Ensino Médio/NEM (Categoria 1) e conceitos específicos ao NEM (Categoria 4), conforme descrevemos no Quadro 3. Na categoria de termos relativos ao Neoliberalismo, destacamos um conjunto de palavras: empresariado, Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) / Secretaria de Estado da Educação (SED), empreendedorismo, capitalismo contemporâneo, racionalidade gerencial, Confederação Nacional da Indústria (CNI), governamentalidade e privatização. Praticamente todos os trabalhos pesquisados para o levantamento apresentado contemplam a discussão de como o NEM é a expressão dos interesses do empresariado brasileiro e/ou iniciativa privada nesta fase de ensino tão essencial da Educação Básica, de forma submissa às necessidades do mercado. Alguns trabalhos apresentam suas críticas de modo mais sutil, enquanto outros são mais diretos e enfáticos em suas colocações. Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, dialogaremos com estas referências bibliográficas de forma a apresentar melhor suas contribuições quanto ao tema desenvolvido.

Já na Categoria 4, apresentamos os conceitos específicos advindos da proposta curricular relativa à Lei 13.415/2017: projeto de vida, eixos estruturantes, itinerários, flexibilização curricular, escola em tempo integral, escola piloto. Todos estes conceitos serão contemplados em análise aprofundada no decorrer deste trabalho, contudo, para melhor compreensão vamos fazer uma breve explanação. Para tanto, utilizamos o material orientador disponibilizado pela SEE de Minas Gerais nomeado Diretrizes Curriculares para implementação do NEM nas turmas de 1º Anos do Ensino Médio em 2022. As figuras abaixo ilustram a organização curricular em duas áreas relativas à Formação Geral e Itinerários Formativos:

**Figura 5 - Formação Geral para os Primeiros Anos do Ensino Médio**



Fonte: SEE-MG

Fonte: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>.

**Figura 6 - Formação Itinerários para os Primeiros Anos do Ensino Médio**



Fonte: SEE-MG

Fonte: Minas Gerais, 2022, p.99).

A formação geral básica trata das competências e habilidades relativas à BNCC/2018 enquanto os itinerários formativos são áreas de aprofundamento, algumas delas de escolha dos estudantes. Em todos os documentos oficiais da rede há uma orientação constante: “é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB no 3/2018, Art. 10)” (Minas Gerais, 2018, p. 265). Esta demanda constituiu-se como tarefa desafiadora em função de uma série de fatores, entre eles a quantidade de disciplinas estabelecidas na reforma, tendo em vista que a/o estudante do primeiro ano em 2022 tem 21 componentes curriculares.

O projeto de vida é uma disciplina obrigatória em todos os anos do NEM que visa articulação com os demais componentes curriculares, propondo: “a construção de

conhecimentos; o desenvolvimento de competências e habilidades; a formação de atitudes e valores e o protagonismo na aprendizagem e na vida” (SEE, 2022, p. 17). Já os eixos estruturantes referem-se a quatro situações de aprendizagem que devem ser desenvolvidas em articulação aos itinerários formativos e áreas da formação geral, visando atender às competências e habilidades da BNCC e à formação integral dos estudantes, conforme os documentos oficiais indicados anteriormente. São eles: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção social e empreendedorismo.

Na indicação de terceira palavra-chave mais aplicada nas pesquisas, classificamos as seguintes categorias, também em ordem crescente: conceitos relativos ao Neoliberalismo (Categoria 3), Políticas Públicas (Categoria 6) e Teorias/Metodologias e conceitos gerais (Categoria 5).

Como Categoria 6 incluímos os conceitos e palavras que se referiam a: políticas públicas, políticas educacionais, política curricular, contexto da política, Estado, demandas e propagandas. Não é novidade que esta fase escolar é de responsabilidade dos estados da federação, conforme indicou Ferretti (2018); porém, é comum verificarmos que são constantes as políticas públicas de ingerência nacional que visam estabelecer normas e diretrizes que determinam a sua organização curricular. Sousa (2019) situa a relação entre Estado e Sociedade ao analisar as configurações das políticas públicas relativas ao contexto educacional na sociedade brasileira. De acordo com a autora:

[...] Política Pública, é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, uma vez que são ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito ou cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. (Sousa, 2019, p. 21).

Compreendendo as Políticas Públicas como “Estado em ação”, a autora as identifica como direitos garantidos de forma constitucional ou reconhecidos por parte da sociedade. Focando no aspecto ligado às políticas educacionais, ela ressalta a atuação do Estado como promotor da educação como direito social, sem, contudo, deixar de salientar o campo de disputas entre classes e grupos sociais, que visa converter estas ações em políticas públicas de Estado.

Falar em política pública é pensar a dimensão das ações do Estado, pelas decisões políticas e planejamento, por meio da ação e/ou reivindicações de grupos ou setores sociais ou pela determinação/jogo de interesses políticos. Porém, convém ressaltar que nem toda decisão política culmina em políticas públicas, ou mesmo, em políticas públicas de Estado – assim

como nem toda política pública visa assegurar ou ampliar direitos sociais ou econômicos, como muitos autores que criticam o NEM nesta ótica de concebê-lo como restrição ou subtração de direitos.

Por fim, na Categoria 5, agrupamos as indicações referentes a teóricos, teorias, metodologias e conceitos gerais (avaliação, produção escolar, omnilateral, antagonismo, escola unitária, dialética e práxis). Sobre os teóricos indicados salientamos: Freire, Bourdieu e Hannah Arendt. Para as metodologias, encontramos referências à Análise do Discurso, Análise de Conteúdo e Teoria fundamentada em dados. Dentre as teorias indicadas estão: Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia das Competências e Geografia do Trabalho.

Ressaltamos que identificamos outra categoria (que inclui termos como jovens, juventude, estudantes e professores), dentro das palavras-chave que representam o público-alvo da nossa investigação, relativo aos jovens estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e aos docentes. Esta categoria teve apenas oito referências entre as cinco palavras-chave mais indicadas no levantamento que apresentamos. Embora tenhamos ressaltado os trabalhos cujas palavras-chave indicaram relevância aos principais protagonistas da implementação do NEM, docentes e discentes, foi possível identificar na pesquisa do levantamento bibliográfico que nem todos priorizam nas suas metodologias o contato direto com eles; houve trabalhos que fizeram análise de documentos visando compreender a perspectiva dos professores sobre a reforma.

Com a necessidade de refinar a pesquisa, buscando trabalhos relativos ao Ensino de História no contexto da reforma do NEM, ampliamos a identificação de novos trabalhos, totalizando vinte relativos a esta Categoria 12, que contempla a preocupação em pesquisar a reforma sob as perspectivas de docentes e discentes. Após leitura dos resumos, identificamos quais trabalhos são significativos para nossa pesquisa a partir da apreciação da introdução:

**Quadro 4 - NEM sob as perspectivas de docentes e jovens**

|   | <b>Título</b>                                                                                                                     | <b>Autor</b>                   | <b>Dissertação ou Tese</b> | <b>Ano</b> | <b>Programa</b>                                                                                                                                                             |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado  | Gomes, Heyde Ferreira          | Dissertação                | 2019       | Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais                                                                |
| 2 | A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): O que pensam estudantes e professores?                                                 | Andrade, Nayara Lanca de       | Dissertação                | 2019       | Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| 3 | A reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS | Reyes, Lurvin Gabriela Tercero | Dissertação                | 2019       | Programação de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)                                                                                         |
| 4 | Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)       | Homem, Luciane Flores          | Dissertação                | 2022       | Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do rio dos Sinos.                                                                                               |

Fonte: Organizado pela autora.

No Item 1 temos o trabalho de Gomes (2019, p. 8), cujo objetivo foi “investigar a implementação da política pública educacional “Novo Ensino Médio”, na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, [...] a fim de conhecer e analisar como o Tempo Integral influencia os processos de ensino-aprendizagem e a prática docente”. Este trabalho contou com a pesquisa documental e pesquisa de campo, na qual houve aplicação de questionários junto aos estudantes, total de 26, e entrevistas com os professores, totalizando oito, por meio da técnica da observação participante. Como objetivo geral, a autora se propõe a investigar as práticas docentes em uma escola piloto na Região Metropolitana de Belo Horizonte, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. A atividade de campo foi realizada no primeiro semestre de 2018, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola Polo de Educação Múltipla de Belo Horizonte, pelo fato de em 2017 destes estudantes vivenciarem a

implementação do processo de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas turmas do 1º ano, por meio do Decreto Estadual nº 47.227/2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede pública de ensino do estado.

Como a maioria dos trabalhos pesquisados, Gomes (2019) apresenta em sua dissertação um histórico sobre as políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil destacando como principal marco a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, por considerar que a partir dela este segmento de ensino foi incluído como etapa final da educação básica, além de apresentar importantes considerações sobre a articulação entre a preparação básica para o trabalho e a formação humana/pensamento crítico. Em seu histórico, a autora contempla as políticas públicas relativas à Minas Gerais e ainda contextualiza o cenário conturbado da elaboração e implementação da lei que institui o NEM.

Este trabalho traz importantes colaborações para nossa pesquisa no que tange à reflexão e discussão sobre as juventudes do Ensino Médio por considerar a importância de se compreender e respeitar as diversas identidades juvenis que este segmento abarca, usando como principal referência teórica Dayrell (2016).

Há também, na pesquisa de Gomes (2019), discussões sobre a importância de pensar a avaliação da aprendizagem como elemento essencial para implantar qualquer reforma educacional, trazendo-a para o debate educacional e não apenas impondo orientações aos professores. Outra questão contemplada na dissertação diz respeito à diferenciação entre educação de tempo integral e educação integral, brevemente mencionada nesta dissertação. Neste sentido, a autora critica que o aumento da carga horária sem os devidos investimentos necessários pode contribuir para o aumento da evasão escolar, uma vez que muitos jovens da educação pública precisam articular ensino e trabalho desde o início do Ensino Médio, aumentando a precarização do ensino e do trabalho docente. Uma importante reflexão da autora para nossa pesquisa diz respeito a alguns dos resultados pontuados no quinto capítulo, a partir das falas dos docentes da escola:

Assim, a crítica não é somente sobre a falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas, mas também à ausência de propostas pedagógicas e educacionais que além dos conteúdos e habilidades disciplinares, dialogam também com as demandas juvenis, de forma contribuir para uma compreensão de si mesmos de suas habilidades e desejos, bem como da realidade onde se inserem, com uma visão sobre o mundo do trabalho e suas demandas e exigências. (Gomes, 2019, p. 221).

Dentre os resultados principais revelados por meio da pesquisa, constatamos que as maiores demandas para a melhoria da qualidade do EMTI em Minas Gerais são, entre outras

questões apontadas, investimento na formação continuada dos professores e maior diálogo com as demandas dos jovens. Conforme ressalta a autora, em pesquisas realizadas há mais de vinte anos os resultados foram semelhantes, mostrando como as propostas de reformulação curricular para a educação como um todo estiveram ligadas a uma realidade de cortes de gastos públicos, completamente incompatível com as necessidades das escolas, especialmente públicas.

Com relação ao Item 2 do Quadro 4, Andrade (2019) tem como objetivo fazer “uma análise crítica das concepções de estudantes e profissionais de ensino que atuam no Ensino Médio em escolas públicas e privada, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confrontando-as com as propostas da Lei nº 13.415/17”. Assim como o primeiro trabalho, a autora apresentou um histórico sobre o Ensino Médio no Brasil e contextualizou a reforma do NEM ressaltando constantemente em sua dissertação a ausência de um processo de escuta com os principais envolvidos neste processo: professores e estudantes.

Andrade (2019) utilizou questionários com perguntas fechadas e abertas para 120 estudantes que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio e vinte professores, sondando os participantes da pesquisa sobre seus conhecimentos sobre as propostas da lei, se as mudanças seriam as mais adequadas para o Ensino Médio, entre outros. A autora elegeu três escolas para sua pesquisa duas escolas públicas, sendo uma regular e técnica, e outra privada – todas na região nordeste de São Paulo. Identificamos que os dados de participantes da pesquisa no resumo do trabalho e no desenvolvimento da dissertação não são os mesmos; além disso, não conseguimos identificar o ano em que a pesquisa foi realizada, o que nos levou a deduzir que se tratava do ano de 2018 ou 2019, período da escrita do trabalho.

Dentre os resultados, a autora destacou que nenhum dos sujeitos da sua pesquisa participou de consultas públicas, e que, embora estivessem informados sobre a reforma, existe discordância entre as propostas e a opinião dos entrevistados, que destacaram pontos positivos e negativos.

A autora conclui que a maioria dos participantes acredita que há, de fato, a necessidade de mudanças na estrutura do Ensino Médio atual; porém, ao descreverem quais modificações são mais importantes, valorizam a formação crítica com a integralidade das áreas do conhecimento, além da valorização docente e melhorias em infraestrutura. A maneira como a reforma foi imposta em nossa sociedade capitalista: acena para a intensa valorização da formação das classes menos favorecidas enquanto mão de obra barata; afasta os jovens da escola pública de uma formação integral, que dê acesso ao conhecimento historicamente

acumulado de diferentes áreas do conhecimento; e aumenta o distanciamento entre a qualidade do Ensino Médio público e privado, prejudicando fortemente um projeto de qualidade da educação da escola pública. Sobre os itinerários, os estudantes demonstraram interesse, mas receio de como seria a sua prática, se haveria condições de fato para concretizá-la, além de dúvidas sobre como ficaria o ingresso para o ensino superior, com relação aos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trata-se de uma reforma que não democratiza o acesso ao conhecimento aos jovens da escola pública, além de diminuir as possibilidades de mobilidade social, segundo ela.

O Item 3 do Quadro 4 é o trabalho de Reyes (2019), que investigou as percepções dos estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, buscando compreender as mudanças que ocorreram nesta etapa do ensino a partir da Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil. Teve como bases de análise: os principais meios de comunicação pelos quais os estudantes tomaram conhecimento da reforma; a análise da sua influência na percepção sobre as mudanças; as alterações no currículo; as condições da estrutura física e organizativa da escola que propiciam ou não a reforma; e a possibilidade da reforma de preparar melhor para o ingresso na universidade ou para o trabalho. A autora utilizou como metodologia os grupos focais, com quatro encontros, e aplicação de questionários com 61 estudantes secundaristas, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, no ano de 2018. Esta dissertação apresentou uma importante contribuição para nossa pesquisa de doutorado, que também desenvolveu grupos focais, no que tange à estrutura de organização das falas dos estudantes, resguardando completamente o sigilo dos participantes e apresentando ao leitor uma compreensão satisfatória no processo de análise dos achados da pesquisa.

Como alguns dos resultados pontuados no trabalho, destacamos o descontentamento com as propagandas consideradas enganosas e incompletas, a restrição de três disciplinas obrigatórias, a proposta de tornar uma percentagem do ensino a distância, a impossibilidade de implementação da escola em tempo integral devido à estrutura física da escola e a necessidade de os jovens trabalharem concomitante aos estudos do Ensino Médio, entre outros pontos detalhados nas análises.

Por fim, a dissertação da Homem (2022), Item 4 do Quadro 4, aproxima-se em alguns aspectos da nossa pesquisa, seja pelo fato restringir o objeto à implementação do NEM em uma escola pública, no caso de uma escola piloto no Rio Grande do Sul (São Leopoldo), ou por construir espaço de escuta aos principais protagonistas desta implementação: nessa pesquisa são os docentes e, na nossa, docentes e estudantes. Foi utilizada a metodologia qualitativa, de forma que a produção de dados foi realizada a partir de análise documental,

observação participante, questionários mediados por tecnologia, total de dezoito, e entrevistas realizadas com docentes, total de quinze. O contexto desta implementação ocorreu entre 2019 e 2020, contando; portanto, com o atravessamento da pandemia e isolamento provocados pela covid-19. Dentre as conclusões da autora, destacamos:

Neste sentido, a flexibilização curricular, proposta para o Novo Ensino Médio, reduz o ensino do conhecimento técnico, científico e filosófico adquirido pela humanidade ao longo dos séculos e dá ênfase ao utilitarismo e ao individualismo emergencial para atender uma demanda transitória do mercado de trabalho. (Homem, 2022, p. 8).

O objetivo geral da autora era de identificar os desdobramentos e efeitos da implementação do Projeto Piloto do NEM, na escola estadual de São Leopoldo, focando seu trabalho nas discussões sobre currículo e políticas públicas. É importante destacar um ponto essencial nesta dissertação que não vimos em nenhum trabalho: segundo a autora, a escola realizou uma escuta aos professores por meio de uma roda de conversa e aos estudantes via Google Forms aplicado do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º Ensino Médio. Em primeiro momento, houve por parte da equipe pedagógica da escola uma explicação sobre as principais mudanças da reforma e logo depois cada grupo, separadamente, teve oportunidade de manifestar dúvidas e tecer considerações sobre a reforma em curso. Homem (2022) ressalta que houve, por parte da Secretaria de Educação do estado do RS e da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) da escola, indicação de escuta à comunidade escolar.

Conforme a PFC (2019), três questões principais preocupavam os docentes: a redução dos componentes da base curricular, a disparidade de ensino entre as diferentes redes, colocando o estudante da escola pública em desvantagem e a preocupação com a empregabilidade e condições de trabalho. (Homem, 2022, p. 71).

Para as/os estudantes, os formulários contavam com apreciação sobre os conteúdos preferidos, a indicação de metodologias mais adequadas e expectativas para o NEM, entre outros itens. Nas suas considerações finais, a autora revela que a matriz curricular implementada no estado não contemplou a escuta destes participantes, sendo divergente com relação ao que havia sido indicado pelas/os estudantes. Ainda foi considerado pela pesquisadora o contexto ímpar que todos vivenciaram em 2020 a 2022, a pandemia da covid-19, agravando ainda mais as contradições desta implementação curricular.

Todos os trabalhos trouxeram um histórico sobre as legislações educacionais em torno do Ensino Médio, seja a partir do contexto da ditadura militar ou da LDB, contextualizando como cada governo atuou na definição de propostas curriculares e orientações para este

segmento de ensino até chegar ao cenário político e econômico que deflagrou o golpe de estado em 2016, a MP nº 746/2016 e a Lei 13.415/2017. As pesquisas pontuam, com mais ou menos detalhes, as principais tensões e definições essenciais para condução da reforma educacional confabulada a partir da ação de diferentes atores e segmentos sociais.

Outro elemento em comum aos trabalhos diz respeito à presença de discussões políticas e epistemológicas sobre o currículo, além das definições da concepção de escola, estudante e conteúdo escolar que se encontram em disputa nesta reforma educacional. Neste aspecto, o trabalho de Gomes (2019) assume uma explanação pormenorizada, se comparado aos demais trabalhos; acreditamos que este fato tenha relação com os propósitos da sua pesquisa, que se preocupa em analisar como a escola de tempo integral influencia no processo de ensino-aprendizagem.

Em três trabalhos, de Andrade (2019), Reyes (2019) e Gomes (2019), houve o enfoque de pesquisa envolvendo os estudantes do Ensino Médio, buscando estabelecer um espaço de participação e escuta com eles sobre algum aspecto relativo às modificações em curso pela reforma curricular. Enquanto apenas a pesquisa de Reyes (2019) ficou restrita a esta perspectiva, os demais trabalhos contemplaram também a perspectiva dos docentes e do trabalho docente em suas pesquisas. No caso do trabalho de Homem (2022), a perspectiva de abordagem foi restrita aos docentes da escola em que a pesquisadora atuava, apesar de que a autora tenha incorporado em sua pesquisa a escuta dos estudantes realizada via formulário on-line.

Já sobre a condição juvenil, importante conceito para as pesquisas que se preocupam em trabalhar com os jovens estudantes do Ensino Médio, apenas o trabalho de Gomes (2019) contou o desenvolvimento de uma discussão detalhada em três subtítulos de uma seção sobre este tema nos quais importantes reflexões foram desenvolvidas.

Não poderíamos deixar de registrar, neste levantamento, trabalhos que tiveram um recorte que articula a Lei 13.415/2017 e o ensino de História, semelhante ao que elegemos para nossa pesquisa. Assim, em nova pesquisa realizada em agosto de 2023, em busca de teses e/ou dissertações, recorreremos a novas filtragens do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira e da Plataforma CAPES, encontrando os seguintes trabalhos:

**Quadro 5 - NEM e Ensino de História**

|   | <b>Título</b>                                                                                                  | <b>Autor</b>                         | <b>Dissertação ou Tese</b> | <b>Ano</b> | <b>Programa</b>                                                                                           |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAP/UERJ em contexto das políticas educacionais            | Abrantes, Cristiana de Lima Tomaz    | Dissertação                | 2018       | Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. |
| 2 | Reforma do ensino médio e a disciplina História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC            | Felício, Silvío Célio                | Dissertação                | 2019       | Programa de Pós-Graduação em História (profissional). Universidade Federal de Goiás.                      |
| 3 | A contrarreforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de História (2017-2021) | Castro, Débora Quêzia Brito da Cunha | Tese                       | 2022       | Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.                       |

Fonte: Organizado pela autora.

O primeiro trabalho em destaque é uma dissertação que buscou compreender a mobilização dos saberes dos professores de História de uma escola do Rio de Janeiro, em diálogo com as políticas educacionais públicas em construção ou apresentação. Abrantes (2018) acredita que pesquisas que focalizam os professores e suas práticas podem proporcionar ao ensino de História novos olhares, principalmente em contextos de crescente controle do Estado nos currículos educacionais no Brasil.

Nessa direção, problematizamos os modos como os docentes entrevistados se posicionam frente à atual reforma em curso no país a exemplo das discussões da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), bem como, da Reforma do Ensino Médio, pois a hipótese que sustentamos é que a forma como essas ações do governo tem sido implementada produzem um certo silenciamento de saberes e fazeres docentes. (Abrantes, 2018, p. 7).

Nesta pesquisa também levamos em consideração a visão dos professores, em diálogo ou até mesmo em contraposição a esses currículos prescritos, tanto da BNCC quanto do NEM. Desta forma, a autora utilizou como procedimentos metodológicos a análise das narrativas construídas por meio de entrevistas, em diálogo com autores do campo do currículo, da educação, da história oral e da historiografia.

A dissertação de Felício (2019), assim como o trabalho anterior, tem como foco a BNCC do nível médio, homologada em dezembro de 2018, e a Reforma do Ensino Médio. Como objetivo da pesquisa, o autor pretendeu aprofundar “algumas questões que ali

apareceram, dentre essas quais as consequências e mudanças que ocorreriam a partir da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História e como o debate sobre esta proposta circulou/circula na imprensa”. O trabalho ainda contempla a criação de um blog intitulado (EM) REFORMA, cujo objetivo consiste em divulgar textos sobre o tema, promover debates entre os interessados pelo assunto e apresentar os caminhos da pesquisa construídos pelo autor.

Por fim, o último trabalho do levantamento foi a tese de Castro (2022), com objetivo geral de constitui em compreender a contrarreforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de História. A autora analisou a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC tendo em vista os documentos legais do estado potiguar visando compreender as propostas de modificações curriculares para o Ensino Médio e para o ensino de História. A autora desenvolveu em seu trabalho uma pesquisa qualitativa, com destaque para pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada com gestores e secretários da Secretaria de Educação.

As discussões presentes neste trabalho evidenciam que o Ensino Médio sempre foi uma questão polêmica para a educação brasileira, marcado pela descontinuidade das políticas curriculares norteadas por questões sociais, políticas e econômicas. Considerando esse cenário, a partir de 2016, observamos as propostas de modificação desse segmento de ensino através da Lei nº13.415/2017 do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mudanças afetam diretamente os componentes curriculares entre os quais evidenciamos, o ensino de História, revelando, entre outros fatores, um contexto de desvalorização profissional e fragmentação do ensino público brasileiro. (Castro, 2022, p. 7).

Todos estes trabalhos que articulam a Reforma do Ensino Médio e suas implicações ao ensino de História são importantes colaborações, e mostram como a nossa pesquisa possui, até o momento, a originalidade de apresentar as implicações da Lei 13.415/2017 a partir das falas dos estudantes e professores sobre suas vivências acerca de sua implementação, enfatizando a análise sobre o ensino de História. A preocupação com o ensino de História se dá em função das novas configurações curriculares da reforma que, além de restringir a quantidade de aulas deste componente curricular no Ensino Médio, retira a obrigatoriedade do seu ensino submetendo-o a uma área do conhecimento, no caso das Ciências Humanas. Assim, impõe-se uma articulação entre disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia por meio de coleções de livros didáticos que selecionam e restringem os conhecimentos habitualmente trabalhados por elas.

Como já apresentamos anteriormente, discentes e docentes são os principais envolvidos na implementação do NEM e precisam ser ouvidos e considerados, mesmo diante da incerteza dos rumos desta reforma<sup>19</sup>. Consideramos que qualquer reforma curricular que pretenda ser democrática e pertinente necessita do diálogo com a sociedade, em especial com a comunidade escolar que será imediatamente afetada pelas suas transformações. É neste sentido que atribuímos importância à nossa pesquisa, ao apresentar, dentro de uma realidade específica, as percepções e relatos das/dos professores/professoras e estudantes da primeira série do Ensino Médio que, somada a outras pesquisas de outras realidades, proporcionará reflexões sobre os problemas de uma reforma curricular arbitrária, seus impactos, desafios, dificuldades e possibilidades.

Na continuação da seção, nos detemos em apresentar o cenário da investigação, aspectos da cidade de Uberlândia, de forma mais detida, a Escola Estadual Segismundo Pereira e, por fim, as/os sujeitos da pesquisa.

## **2.2 O cenário e suas/seus atoras/es: a Escola Segismundo Pereira**

Uberlândia é uma cidade localizada no estado de Minas Gerais; segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>20</sup>, que realizou o último censo em 2022, ela conta com uma população de 713.224 habitantes, uma renda per capita de R\$ 61.038,02 e salário médio mensal 2,7 salários mínimos para os trabalhadores formais.

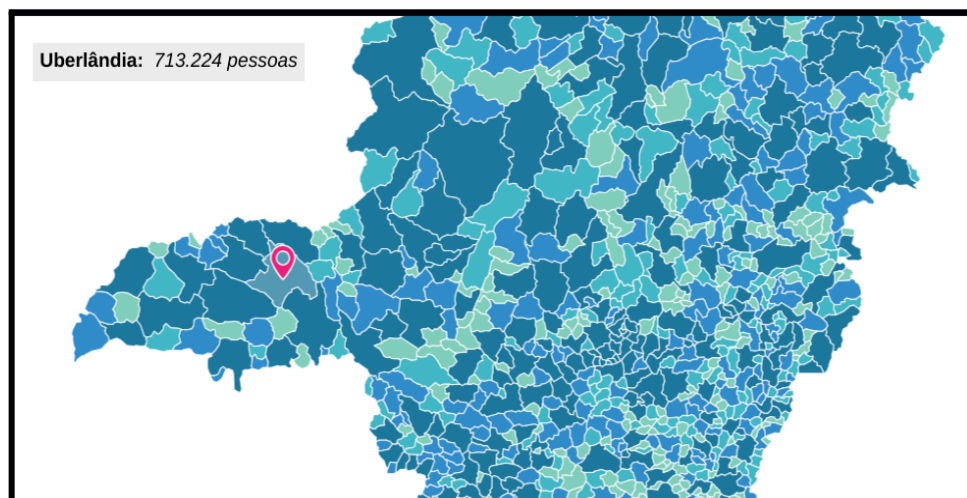
<sup>19</sup> O Ministério da Educação (MEC), mediante as várias manifestações contrárias ao NEM, por parte de importantes entidades educacionais, profissionais e população em geral, iniciou uma consulta pública on-line, em 15/06/2023, sobre a reestruturação do Ensino Médio. A consulta foi encerrada em 6/07/2023 e teve como objetivo ouvir as contribuições do maior número possível de professores, estudantes e gestores das escolas para a melhoria desta etapa do ensino. Disponível em:

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/mec-inicia-consulta-publica-virtual-sobre-reforma-do-ensino-medio#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,melhoria%20desta%20etapa%20do%20ensino.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/mec-inicia-consulta-publica-virtual-sobre-reforma-do-ensino-medio#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,melhoria%20desta%20etapa%20do%20ensino.) Acesso em: 28 ago. 2023.

Após a consulta, o MEC apresentou, no dia 08/08/2023, à Comissão de Educação (CE) do Senado, o sumário com os principais resultados da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. O documento foi entregue pelo próprio ministro da Educação, Camilo Santana, ao presidente do colegiado, senador Flávio Arns (PSB-PR). As mudanças sugeridas pelo MEC a partir da consulta deverão receber contribuições de conselhos, setores da educação e do Congresso Nacional até 21 de agosto. Disponível: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica.](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica) Acesso em: 28 ago. 2023.

<sup>20</sup> Pesquisa realizada em 03/06/2024. Para consultar estes dados, acesse: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/78117?indicador=5934>.

**Figura 7 - Localização da cidade de Uberlândia/MG**

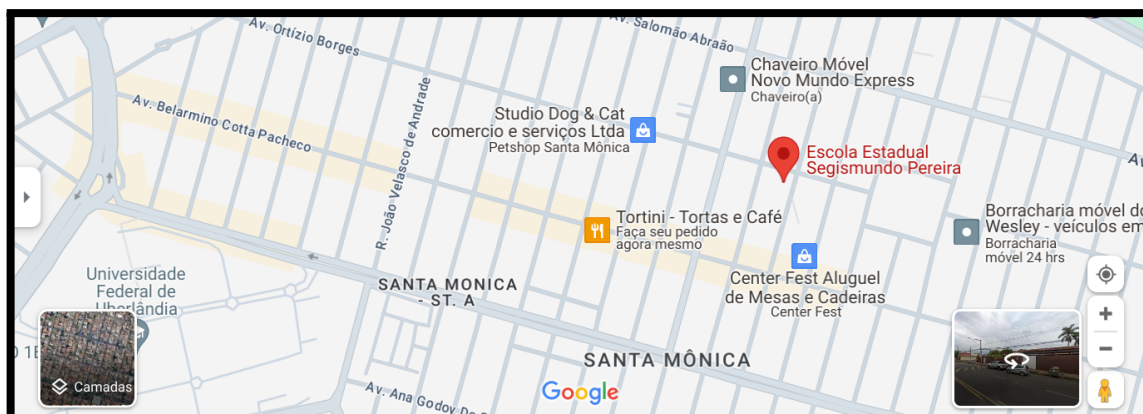


Fonte: IBGE (2022).

A cidade conta com um total de 200 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 58 de Ensino Médio, com as respectivas taxas de matrículas de 87.264 e 23.507 em 2023. Desta forma, a escola lócus de pesquisa encontra-se na intersecção destes dados, haja vista que oferece as duas modalidades de ensino.

A Escola Estadual Segismundo Pereira localiza-se em um bairro da zona leste de Uberlândia, sendo criada como um anexo da Escola Estadual Rotary, da Vila Tibery, em 21/12/1972. Chamada de EE da Vila Santa Mônica, passou a ter a denominação atual publicada no diário oficial de Minas Gerais, a partir do decreto Lei nº 6.609/75, de 15/07/1975. A imagem a seguir apresenta a localização da escola:

**Figura 8 - Localização da Escola Estadual Segismundo Pereira**



Fonte: Google (2024).

Localizada na Avenida Ortízio Borges, 1284, Santa Mônica, na zona urbana do município de Uberlândia/MG, a escola oferece o Ensino Regular: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Até o ano de 2023, atendia também à EJA - Ensino Médio (1º ao 3º Período), que foi suspensa devido à alta taxa de evasão de estudantes. A localização da escola é privilegiada pelo fácil acesso ao centro da cidade e adjacências à UFU, ao Parque do Sabiá e ao Shopping Center, locais importantes para a cidade do ponto de vista econômico, cultural e social.

Com o intuito de apresentar o espaço físico e a infraestrutura da escola, registramos o que consideramos ser necessário para uma escola pública que oferece tempo integral para jovens estudantes do Ensino Médio. Essa escola precisa oferecer uma formação humana; para isso, deve ter como base uma infraestrutura e um espaço físico que reflita essas possibilidades. A biblioteca, como um espaço vivo e multicultural, precisa abrigar obras de autores diversos, celebrando a pluralidade de vozes e narrativas. Laboratórios de criação e inovação, com equipamentos para atividades práticas, são essenciais para estimular a curiosidade e o desenvolvimento de projetos. Salas de aula flexíveis e colaborativas, com mobiliário modular, permitem a adaptação a diferentes metodologias de ensino e o trabalho em grupo. Espaços de convivência, como pátios arborizados e áreas para apresentações, incentivam a interação social e a livre expressão. A acessibilidade para todas/os, com rampas, elevadores e sinalização adequada, garante a inclusão de todas/os estudantes. Por fim, é importante a presença de referenciais visuais que representem as diferenças e contribuam para a construção de um ambiente escolar mais justo.

Sobre a estrutura da escola, destacamos que dispunha, em 2022, de dezoito salas de aula em funcionamento no turno da manhã, que atende exclusivamente ao Ensino Médio. Dezesseis salas estavam em funcionamento no turno da tarde, contando com doze turmas de Ensino Fundamental II e quatro turmas de Ensino Médio. No turno da noite, cinco salas estavam em funcionamento, sendo duas de EJA e três de Ensino Médio regular. Em todas as salas há data shows com caixas de som, sala de multiuso com ar condicionado, mesinhas de estudos em dois espaços ao ar livre com sombra, mesas de refeitório no pátio, sala de informática com 36 computadores, uma quadra coberta, uma quadra descoberta, um pátio com palco para atividades culturais e acesso à rede wi-fi, livre para professores e regulado aos estudantes.

**Figura 9 - Laboratório de Ciências**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Figura 10 - Biblioteca**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Figura 11 - Laboratório de Informática**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Figura 12 - Quadras**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Figura 13 - Espaço livre com mesas**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Podemos afirmar que a estrutura física da escola é básica, pois há dois locais com mesas ao ar livre e laboratórios de informática e ciências, com espaço adequado para receber uma turma inteira, o que já não acontece com a biblioteca, que é muito pequena para desenvolver atividades extras. Tendo em vista a quantidade de turmas que existem na escola por turno, os espaços não são suficientes para acesso de livre demanda, como muitas vezes os estudantes desejam e solicitam aos professores e professoras, conforme pudemos constatar nas críticas feitas pelos estudantes. É importante reconhecer que estes locais precisam ser ocupados por profissionais dispostos a desenvolver atividades que promovam ligações significativas entre as disciplinas curriculares, os saberes docentes e as experiências e saberes dos jovens estudantes, com intuito de desenvolver a formação humana, intelectual e crítica que defendemos como objetivo principal do Ensino Médio, para além da “encruzilhada” ingresso ao ensino superior versus mercado de trabalho.

A renovação dos currículos nas escolas tem passado por esse duplo movimento: de um lado, trazer novos conhecimentos de cada área; de outro lado, reconhecer e incorporar os conhecimentos que vem das experiências sociais das indagações de que são sujeitos mestres e estudantes. O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. (Arroyo, 2013, p. 160).

No entanto, existe na sociedade uma cultura de busca por escolas públicas, principalmente para o Ensino Médio, que tenham destaque na aprovação dos estudantes para o ensino superior; no caso da nossa cidade, a tendência é pelo ingresso à UFU. Assim, a escola Segismundo Pereira, juntamente com a escola Messias Pedreiro e outras escolas, são as mais cotadas no que se refere à nota do ENEM e ao Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB)<sup>21</sup>.

À vista disso, o PPP da escola apresenta grande preocupação com os resultados das provas externas, como o PROEB, pois nele há uma série de gráficos e análises, demonstrando uma tentativa de interpretar estes dados mediante a compreensão da realidade escolar. Segundo os argumentos apresentados no documento, estas avaliações devem ser consideradas como importante meio de proporcionar a qualidade e equidade da educação. Selecionamos alguns destes gráficos:

**Gráfico 2 - Proficiência em Língua Portuguesa (3º Ano do Ensino Médio)**



Fonte: PPP (2022).

<sup>21</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho. Fazem parte deste sistema o PROEB, que avalia as últimas séries de cada segmento escolar, 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio, e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROFALFA), que contempla apenas o 2º Ano do Ensino Fundamental. Para maiores informações: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=O%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante>.

**Gráfico 3 - Proficiência em Matemática (3º Ano do Ensino Médio)**



Fonte: PPP (2022).

A avaliação do PROEB contemplava apenas as matrizes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que em 2019 e 2021 foi inserida a Avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o 9º ano do EF – segundo o INEP, está em consonância com a BNCC. De acordo com o PPP, a queda dos índices de proficiência das disciplinas Português e Matemática, nos anos de 2021 e 2022, tem como razões:

Ausência de um trabalho integrado e focado no desenvolvimento das habilidades e competências preconizadas nas avaliações externas no que se refere a todos os níveis de ensino das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Logo, é necessário repensar as estratégias e as ações pedagógicas, assim como conscientizar os estudantes sobre a importância dessas provas, pois eles não as realizam com seriedade, e isso dificulta o trabalho da escola. A baixa participação dos estudantes do Ensino Médio e a queda na proficiência das turmas indicam a falta de compromisso com as avaliações, visto que eles não as fazem com seriedade ou faltam nos dias de aplicação das avaliações externas. [...] As possíveis causas da variação ou manutenção da taxa de participação ao longo do tempo são: Os estudantes não se conscientizam sobre a importância das avaliações para o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola. Mas, aqui vale ressaltar também, que tais resultados, não tão significativos foram, pois, obtidos em plena época da pandemia mundial, onde o ensino-aprendizagem se efetivou numa configuração bem atípica e alheia aos anos anteriores. Configuração esta, denominada de: “Reanp” – Regime Especial de Aulas não Presenciais – o “Teletrabalho” em virtude da circulação do vírus “Covid-19” por todos os países do mundo. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 41).

Krawczyk (2014) adverte que a pressão pelo desempenho nas avaliações externas, seja pela mídia, pelos órgãos governamentais ou mesmo pelas famílias, pode comprometer a

autonomia pedagógica da escola. Isto pode levar a uma redução do processo de ensino e aprendizagem às exigências e prioridades das avaliações, promovendo hierarquização das instituições e dos conhecimentos em um contexto em que o sistema escolar é submetido à lógica de meritocracia e da classificação que tende a situar os estudantes em padrões de representações inferiorizantes.

Quando a mídia e até as escolas apresentam os resultados das avaliações oficiais, ficam explícitos os padrões de classificação, hierarquização, inferiorização dos Outros em comparação ao Nós: os estudantes do Norte e Nordeste, dos campos e periferias com piores resultados do que os estudantes do Sul, dos centros; os estudantes das escolas públicas com piores resultados do que os estudantes das escolas privadas. Cotistas têm pior resultado entre universitários. Os não cotistas, jovens das escolas privadas que sempre ocupavam ensino superior porque passaram no vestibular, por mérito servem de parâmetro para ratificar a condição de inferioridade dos cotistas pobres, negros, das escolas públicas que entraram "sem mérito pelas portas dos fundos" em um lugar de excelência que nunca lhes pertenceu. Essas representações sociais pesam sobre escola pública média sobre os docentes e os currículos. (Arroyo, 2013, p. 63).

O autor acima traz em seu trabalho importantes reflexões sobre a necessidade de redefinir determinados conceitos universalizados dentro do processo histórico da “empreitada colonizadora-educativa na América” tais como: direitos, ciência, cultura, cidadania, formação humana etc. Estes conceitos normalmente apresentam-se nas normativas curriculares reforçando determinado ideal, ou “protótipo” de estudante e professor/a, visto que são genericamente utilizados em relação a um determinado referente histórico, de forma que o “Nós civilizados” é aplicado à referência do padrão europeu/branco, criando um processo de exclusão aos “Outros”, relativos aos povos indígenas e negros. Segundo Arroyo (2013), historicamente no Brasil estas classificações serviram e ainda servem como padrões para medir e classificar os “Outros” via representações negativas, conforme explicitado na citação anterior. É neste sentido que o autor reafirma o papel da escola/currículo/docência no sentido de desconstruir estas representações inferiorizantes dos coletivos populares do país, ou mesmo de garantir aos jovens da educação média, em referência ao Ensino Médio, o direito ao conhecimento sobre como elas foram construídas e ainda perduram na sociedade. Desta forma, identificamos aqui como a História e as/os professoras e professores podem assumir certas responsabilidades com relação ao novo currículo imposto no contexto da implementação do NEM, conforme discussão desenvolvida na Seção 3 desta tese.

Identificamos ainda que o Projeto Político Pedagógico (PPP) destaca vários projetos existentes na escola relativos a temas transversais (ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde e temas locais), tais como: Combate à Violência Escolar e ao

Bullying, Fortalecimento da Solidariedade, Valorização da Mulher e Combate ao Machismo, Dia Mundial da Saúde, Combate ao Uso de Drogas, Diversidade Sexual, Valorização da Infância e da Juventude, Promoção da Igualdade Racial, Valorização da Vida e Vivências e Mercado de Trabalho. Sobre os projetos desenvolvidos nos últimos três anos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pelo MEC, foram destacados: I- Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); II- Convivência Democrática; III- Projeto Jovem do Futuro; e IV- Projeto Escola Acessível.

Com relação aos projetos que fazem referência específica ao Ensino Médio, os Itens I e III, o PPP apresenta restritamente relação de aquisição de materiais, mas não há referências quanto às ações pedagógicas desenvolvidas para este segmento em específico, ou mesmo sobre as especificidades das juventudes que a escola atende e da própria concepção deste conceito. Embora faça alusão a uma realidade típica da escola que recebe estudantes de diversos bairros circunvizinhos, apresentando uma “renda razoável”, não se discute ou apresenta nenhuma reflexão sobre o que é ser jovem, as juventudes que compõem a escola e suas especificidades. Consideramos isso importante, pois grande parte do público da escola é de jovens, cerca de 66%, e este tipo de reflexão, quando existente no PPP, revela a possibilidade que seja um assunto debatido pela equipe escolar, uma vez que se trata de um documento de construção coletiva e que ampara todas as ações pedagógicas da escola.

Conforme o PPP relativo ao período de 2022 a 2024, no início a escola dispunha de oito salas de aula, que funcionavam em dois turnos, totalizando o número de 638 estudantes de 1ª e 4ª séries. Posteriormente, com as Resoluções 3.496/80, 3.619/81, 4.092/81 e 4.092/82, foi autorizada a abertura de turmas de 5ª a 8ª séries, hoje correspondente às turmas de 6º a 9º ano, sendo que em 23/03/1985 foi criado o Ensino Médio pelo Decreto nº 24.389. Já em 11/03/1987 foi autorizado o funcionamento das Habilitações Profissionais de Magistério de 1º Grau (Professor de 1ª a 4ª séries) e Técnico em Contabilidade. O Curso de Magistério de 1º Grau funcionou até 1989, formando duas turmas; a partir de 1990 não houve matrícula suficiente para sua continuidade.

Em 2004, de acordo com o PPP, houve a adesão ao projeto Escolas-Referência, sendo criado o projeto Aprofundamento de Estudos, “que visava melhor preparar os estudantes da 3ª série do EM da Escola Pública, tornando-os mais capacitados para competir em igualdade com os estudantes das Escolas do Sistema Privado” (Escola Estadual Segismundo Pereira, 2022, p. 11). As aulas começaram em 2006, sendo ministradas em horário extraturno (noite) três vezes por semana com recurso financeiro (material didático e outros) e recurso humano (um Supervisor, um Assistente Técnico de Educação e um Auxiliar de Serviços) específicos.

O projeto na escola ainda contou com a Formação Inicial Para o Trabalho (FIT), que atendeu estudantes do Ensino Fundamental e Médio em contraturno, com a oferta gratuita de informática. “[...] a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propiciava, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 12).

Ainda de acordo com o PPP da escola, neste mesmo ano houve a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>22</sup>, relativo à Lei 12.061/2009, implementado pelo governo federal, visando apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, pela ampliação do tempo dos estudantes na escola, com intuito de promover a formação integral. No entanto, não houve referência mais detalhada sobre esta ampliação do tempo e as atividades desenvolvidas visando os objetivos do projeto em questão.

Conforme os dados do último censo escolar, de 2021, 1.342 estudantes estão sendo atendidos da seguinte maneira:

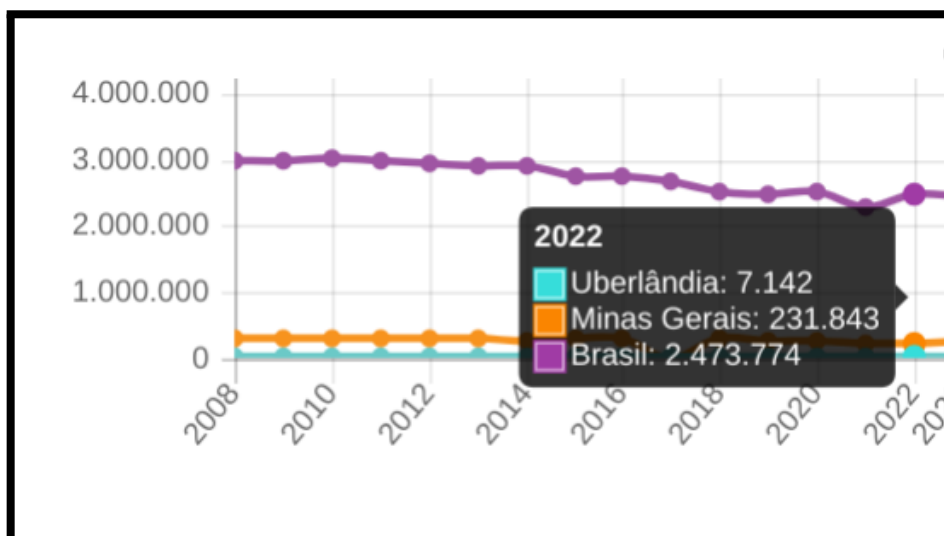
MANHÃ: Ensino Médio - 1º ao 3º ano - 650 estudantes matriculados.  
TARDE: Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano - 451 estudantes matriculados e Ensino Médio - 1º ano e 2º ano - 107 estudantes matriculados. NOITE: Ensino Médio - 1º ao 3º ano - 63 estudantes matriculados e Educação de Jovens e Adultos - 1º ao 3º período do Ensino Médio - 50 estudantes matriculados. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 4).

Na cidade, em 2022 tínhamos na cidade 56 estabelecimentos de Ensino Médio dentro de um total nacional de 29.413, com os seguintes dados de matrículas para este segmento de ensino:

---

<sup>22</sup> Para maiores informações, verificar o Quadro 3.

**Gráfico 4 - Número de matrículas no Ensino Médio em Uberlândia**



Fonte: IBGE (2022).

Dentro deste total de matrículas referentes ao Ensino Médio, destacamos na cidade o total de 7.142 matrículas do Ensino Médio, sendo que a rede estadual equivale a 81,6% destas matrículas. Situamos nossa investigação neste cenário, como um caso específico, porém representativo de uma realidade maior, relativo à rede estadual de Uberlândia em que foram repassadas as mesmas orientações oficiais sobre a implementação do NEM, no que diz respeito ao processo de escolha de material didático, das escolhas das disciplinas eletivas, entre outras, pela Secretaria Regional de Ensino (SRE). No entanto, compreendemos que em cada escola a vivência da implementação teve suas particularidades; no caso, da nossa pesquisa, buscamos apresentar esta realidade de forma mais aprofundada, sem deixar de dialogar com a realidade maior da federação e estado de Minas Gerais.

**Figura 14 - Fachada da Escola Estadual Segismundo Pereira**



Fonte: PPP da escola.

De acordo com o PPP da escola, no ano de 2021 foi registrado um total de 1.342 matrículas, sendo 870 relativas ao Ensino Médio, aproximadamente 65%. Ao todo foram contabilizadas 650 matrículas no turno da manhã, 558 no turno da tarde e 113 no turno da noite.

No total de 93 docentes da escola, de acordo com o PPP, 21 participaram do preenchimento voluntário do formulário da pesquisa, representando um total de 22%. Desse total, contamos com a participação de duas professoras de História que concederam entrevistas, sendo uma presencial e outra on-line. Importante lembrar que a escolha destas duas professoras ocorreu devido ao fato de elas serem professoras de História atuantes no Ensino Médio nas turmas de primeiro ano em 2022, no turno da manhã. Já no turno da tarde, as professoras de História para essas turmas de primeiros anos eram a própria pesquisadora desta tese e outra professora que na ocasião da pesquisa estava de licença saúde. Devido a este fato, não foram realizadas entrevistas com as professoras do turno da tarde.

Dos 21 docentes participantes, 57,1% identificaram-se como gênero feminino e 52,3% destacaram sua origem étnica/racial como preta/parda. Este dado é igualmente representativo dentro da cidade de Uberlândia, em que se tem um total de 50,8% de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, de acordo com os dados do IBGE (2022).

**Tabela 1 - População residente por cor e raça em diferentes cidades do Triângulo Mineiro/MG****População residente por cor ou raça em percentual (%)**

| Cidade     | Pretos | Pardos | Branços | Amarelos | Indígenas |
|------------|--------|--------|---------|----------|-----------|
| Uberlândia | 11     | 39,8   | 48,9    | 0,3      | 0,1       |
| Uberaba    | 11,2   | 36,2   | 52,2    | 0,3      | 0,1       |
| Araguari   | 7,6    | 38,8   | 53,2    | 0,4      | 0,1       |
| Araxá      | 10,8   | 38,7   | 50,2    | 0,3      | 0,1       |
| Ituiutaba  | 9,7    | 39,9   | 50,1    | 0,2      | 0,1       |
| Paracatu   | 18,5   | 57,6   | 23,5    | 0,3      | 0,1       |

Fonte: G1 MG – Triângulo Mineiro (2023).

No Brasil, os dados do mesmo censo mostram que 45,3% da população se auto declarou como parda e 10,2% como preta, resultando em um total de 55,5%, de acordo com o censo de 2022. Estes dados no estado de Minas Gerais apresentam-se com 11,8% da população se autodeclarando como preta e 46,8% como parda, totalizando 58,6%.

**Tabela 2 - Cor/Raça em Uberlândia/Minas Gerais/Brasil**

| Localidade   | Cor/raça: preta | Cor/raça: parda | Total: preta/parda |
|--------------|-----------------|-----------------|--------------------|
| Uberlândia   | 11%             | 39,8%           | 50,8%              |
| Minas Gerais | 11,8%           | 46,8%           | 58,6%              |
| Brasil       | 10,2%           | 45,3%           | 55,5%              |

Fonte: IBGE (2022).

De acordo com o site do IBGE Educa Jovens, foi a primeira vez que tivemos no Brasil a maior parte da população brasileira (45,3%) identificando-se como parda; em um total de aproximadamente 92,1 milhões de pessoas, antes, o maior percentual de declaração era com a identificação branca.

Conforme a Tabela 2, é possível inferir que, em todas as localidades destacadas, mais de 50% dos pesquisados identificam-se como pretos e pardos, sendo que em Minas Gerais temos a maior porcentagem desta população. Assim, os participantes/docentes da escola pesquisada seguem esta representatividade geral, sendo 52,3% pretos e pardos, com respectivamente 19% e 33,3%. Já entre os participantes/discentes, total de 207, temos uma realidade diferente, embora muito próxima desta representatividade: 49% se identificaram como pardos e pretos, respectivamente 35,1% e 13,9%.

**Tabela 3 - Cor/Raça das/os participantes da pesquisa**

| <b>Participantes</b> | <b>Cor/raça: preta</b> | <b>Cor/raça: parda</b> | <b>Total: preta/parda</b> |
|----------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|
| <b>Docentes</b>      | 19%                    | 33,3%                  | 52,3%                     |
| <b>Discentes</b>     | 13,9%                  | 35,1%                  | 49%                       |

Fonte: Elaborado pela autora.

No total de docentes, com relação à experiência no Ensino Médio, tivemos 8 professores com 1 a 10 anos de docência, 8 professores entre 10 a 20 anos e 4 professores com 15 a 20 anos de docência. O professor mais experiente que participou da pesquisa possui 27 anos de experiência no Ensino Médio e a professora menos experiente 2 anos. Ambos atuaram em 2022 tanto na formação geral quanto nos itinerários formativos.

Para as entrevistas, contamos com a participação de duas professoras formadas em História e que trabalhavam de manhã com as turmas dos primeiros anos. Planejamos fazer entrevista com a professora de História que trabalhava à tarde, porém, ela estava de licença saúde e sua substituta era recém-formada e não estava familiarizada com o NEM, consideramos que não seria interessante entrevistá-la para os propósitos da pesquisa. Na continuação do texto, apresentamos as professoras e as/os jovens estudantes participantes da pesquisa.

### **2.3 Professoras e jovens estudantes: aprofundando o olhar sobre as/os participantes da pesquisa**

Como afirmamos anteriormente, este tópico dedica-se a apresentar, com maior profundidade, as professoras e as/os jovens estudantes que participaram de nossa pesquisa, por meio de suas próprias narrativas. Acreditamos que conhecer o perfil dos participantes da pesquisa é fundamental para a compreensão dos resultados da investigação, uma vez que suas experiências, perspectivas e vivências influenciam diretamente a análise das implicações do NEM e sua influência no ensino de História. Para traçar esse perfil, recorreremos às narrativas das professoras e aos grupos focais realizados com as/os estudantes e nos dados dos questionários. Dividimos o tópico em três subtópicos. Inicialmente apresentamos a professora Heloyse de Argenteuil, em seguida a professora Frida, e, por fim, o perfil das/os jovens estudantes.

#### *2.3.1 Heloyse de Argenteuil: Uma Trajetória Docente em Tempos de NEM*

A primeira entrevistada abriu espaço na sua agenda de final de ano letivo, concedendo uma entrevista on-line que precisou ser completada com um encontro presencial, no início do ano letivo, devido ao fato que ao final da sua entrevista começou a chover e o sinal da internet falhou muito. Nestes dois momentos, pudemos contar com a disposição e gentileza desta professora que chamamos de Heloyse de Argenteuil, nome histórico escolhido por ela.

A professora sempre trabalhou no setor privado, sem vínculos com a educação, e considerava que tinha certo reconhecimento financeiro e profissional; porém, não tinha estabilidade quanto ao emprego. Após três tentativas, conseguiu ingressar no curso de História da UFU e, assim como a pesquisadora desta tese, vinha de uma formação de nível médio do antigo magistério. Passou no concurso público do estado para ser professora de História, porém, como o salário não era muito compensatório se comparado ao que ela já recebia em seu trabalho, não apresentou muito interesse. No entanto, teve um acidente no qual fraturou o tornozelo, tendo que se afastar do emprego; assim, viu como era mesmo instável seu trabalho: “[...] você só tem valor enquanto produtiva. Costumo brincar, literalmente, Deus me deu uma rasteira, fiquei 6 meses afastada e minha vida sofreu uma grande reviravolta” (Heloyse de Argenteuil, 2022).

Assim, ela descobriu que seria chamada no concurso repensando as possibilidades de poder trabalhar um período do dia e ficar mais tempo com sua mãe, recém-saída de um tratamento de saúde que requeria cuidados. Desta forma, Heloyse de Argenteuil se viu realizada dentro da sala de aula, graças a todos estes acontecimentos. Iniciou a docência na escola que foi nosso campo de pesquisa dando aulas para o Ensino Médio, período da sua preferência, já que teve alguma experiência com substituições no Ensino Fundamental comprovando sua habilidade em trabalhar com os jovens. Sua graduação, formação inicial, ocorreu no processo de transição para o currículo novo<sup>23</sup> e relatou que não teve muita sorte nos estágios que fez na faculdade, pois conseguiu pegar apenas acompanhamento com a supervisora em uma escola.

No ano de 2022, teve uma experiência desafiadora sendo professora de História, de Projeto de Vida, de Humanidades e Ciências Sociais, Tecnologia e Inovação para as turmas do

---

<sup>23</sup> Entre 2001 e 2004, a UFU conduziu um processo de discussão que culminou em 102 reformulações curriculares dos seus cursos de graduação, orientadas pelo Parecer CNE/CP nº 103 009/2001, Pareceres CNE/CP nºs 021, 027 e 028/2001 e Resoluções CNE/CP nºs 001 e 002/2002. 104. No início de 2005, o PPC definiu um novo perfil geral do curso de História e foram nomeadas 112 subcomissões com o objetivo de realizar a análise crítica da estrutura curricular vigente, formulando 113 propostas de alterações.

primeiro ano do NEM. Além disso, teve a oportunidade de atuar como professora coordenadora do NEM, da área das Ciências Humanas. Heloyse tinha uma carga horária de 16 horas/aulas do seu cargo de professora efetiva e mais 7 horas/aula de extensão de carga horária nas disciplinas dos itinerários formativos, além de 5 horas/aula relativas ao cargo de coordenadora do NEM.

### *2.3.2 Frida: A Herança Docente e os Desafios do NEM*

A entrevista foi concedida no início do ano letivo de 2023, de forma on-line, já que no final do ano de 2022 as demandas de trabalho da professora foram excessivas. A docência sempre foi uma realidade muito próxima da Frida, nome histórico escolhido pela professora, que vem de uma família de mulheres professoras. Sua mãe era professora do fundamental e sua tia, professora de História. Chegou a prestar vestibular para Direito, mas viu que gostava muito de História e decidiu que seria mesmo professora. Antes mesmo de passar no concurso do estado, já teve a experiência de dar aulas como professora designada<sup>24</sup> para o Ensino Médio. Sua graduação, formação inicial, ocorreu com o currículo novo do curso de História na UFU, contando com cinco disciplinas de estágio, o que, segundo ela, contribuiu para que pudesse compreender melhor a rotina de docência. Frida afirma que a mudança no currículo foi essencial para maior valorização das disciplinas voltadas para a licenciatura e não apenas para o bacharelado, e atribui esta transformação a duas professoras da graduação que assumiram aquelas disciplinas com muito empenho e comprometimento.

Frida ainda não conseguiu fazer mestrado, embora tivesse interesse, mas fez uma pós-graduação na área da Educação e Ciências Sociais sobre História e cultura dos povos indígenas. Ela acredita que sua formação continuada ocorre mais pela sua experiência em receber estagiários da universidade e de trabalhar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica do que os cursos a distância promovidos pela rede estadual de ensino.

Frida foi professora em 2022 de História para turmas que não eram do NEM e, como a Heloyse de Argenteuil, teve a experiência de dar aula de Projeto de Vida, de Humanidades e de Ciências Sociais, Tecnologia e Inovação para as turmas dos primeiros anos. Ela teve em 2022 um cargo de 32 horas/aulas semanais na escola Segismundo Pereira, onde é professora

---

<sup>24</sup> Professora contratada temporariamente para preencher cargos vagos ou em substituição de profissionais servidores efetivos.

efetiva, sendo 16 horas/aulas da disciplina de História e 16 horas/aulas das disciplinas relativas aos Itinerários Formativos.

### *2.3.3 Juventudes em foco: as/os estudantes da escola Segismundo Pereira*

Neste tópico, é essencial compreender a condição dos sujeitos da nossa pesquisa, que são também as/os atoras/es principais dentro da escola e o público-alvo das políticas públicas; por isso, focamos nossa reflexão em torno do conceito de Juventudes e jovens, visando refletir sobre eles, na medida em que definimos nossas próprias concepções. Retomamos, assim, algumas considerações realizadas na pesquisa de mestrado da autora, bem como algumas referências essenciais para contemplar o propósito deflagrado.

Sposito (1997) destacou, em seu trabalho sobre a produção acerca da temática juventude, que embora houvesse a necessidade de elaborar uma definição, mesmo que provisória deste conceito, existe a dificuldade de uma categorização em torno do conceito de jovem, que aparece de forma diferenciada em cada trabalho que a autora pesquisou.

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição de jovem – transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e formas de abordagens dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. (Sposito, 1997, p. 38).

Dayrell (1996) também questiona a construção social de estereótipos e clichês em torno do conceito de jovens, que dificulta a compreensão de suas atitudes e suas condições existenciais.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do estudante, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (Dayrell, 2003, p. 41).

Carrano e Dayrell (2014) apontam em seu trabalho algumas chaves analíticas que visam possibilitar aos docentes reflexões e conhecimento sobre as juventudes que chegam ao Ensino Médio. Assim, começam destacando a necessidade de questionar as visões negativas que normalmente imperam na escola e sociedade, como a de associar os jovens à situações problemáticas (violência, drogas e gravidez) e de não os considerar no seu presente vivido: “Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro” (Carrano; Dayrell, 2014, p. 106). Com isso, os autores

reforçam a importância de compreender os jovens sob a perspectiva de sujeitos de direitos, revendo que os problemas identificados podem ser expressão de demandas e necessidades não atendidas.

Os autores compreendem que os conceitos de adolescência e juventude são construções históricas, culturais e sociais e pontuam o primeiro como uma fase inicial do segundo, sendo marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor de pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (Carrano; Dayrell, 2014, p. 112).

Nesta perspectiva, compreendemos, assim como os autores, a necessidade de revisar o conceito de juventude por uma perspectiva plural que possa contemplar a diversidade de significados e representações possíveis. Em um importante trabalho, Dayrell (2017) considera que, dentro desta discussão ampla sobre o conceito, é necessário considerar o papel da escola na constituição da juventude e refletir sobre os jovens das periferias marcados pelo contexto de desigualdade social no Brasil. Para ele, mesmo se tratando de um contexto diferenciado, as questões e os desafios enfrentados por estes jovens periféricos podem espelhar, de alguma forma, as vivências de outros jovens de outros grupos sociais.

Carrano (2008) também traz importantes apontamentos sobre a relação entre os sujeitos escolares, os jovens estudantes e professores/direção/funcionários dentro do ambiente escolar. Segundo ele, é preciso compreender os jovens para além da sua dimensão de estudante/aluno, percebendo-os nas suas diferentes identidades e sociabilidades, dentro e fora do ambiente escolar. Endossamos a hipótese do autor quanto à possibilidade de a escola apresentar aos jovens um ambiente de vivências múltiplas e efetiva comunicabilidade ao desconstruir pré-conceitos e noções, ou representações dominantes, sobre o que comumente caracterizamos como juventude.

Nesta mesma perspectiva, Dayrell identifica que esta realidade é pautada por debates que tendem a pontuar o fracasso da instituição escolar por alguns vieses. Por um lado, a escola e seus profissionais, compreendendo a juventude por seus clichês e estereótipos

clássicos, como individualismo e irresponsabilidade. Por outro lado, os jovens classificam a escola como enfadonha e desinteressante. Para evidenciar tais questões, o autor propõe uma hipótese que pretende ir além desta clássica oposição entre jovens e escola:

Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (Dayrell, 2007, p. 1106).

Desta forma, o autor desloca o eixo clássico da reflexão para os sujeitos jovens, problematizando a condição juvenil a partir das suas demandas e culturas próprias e repensando, assim, o papel da escola, no sentido de atender aos desafios que a juventude nos coloca. Ele faz uma ressalva quanto ao fato de se propor a refletir sobre os jovens pobres, das escolas públicas, que vivem nas periferias em um contexto urbano marcado pela desigualdade social. Para Arroyo (2013), esses jovens vivenciam uma relação que articula, na maioria das vezes de forma precária, trabalho, sobrevivência e estudo. O autor ainda questiona o papel do Ensino Médio no Brasil, representado por esta finalidade de ingresso ao ensino superior e ao trabalho, que colabora para a indefinição do papel do docente e discente neste período:

A imagem dos docentes do Ensino Médio carrega esta indefinição: ser um bom profissional que bem prepara para o outro nível. Não ser docente-educador de jovens, do tempo da juventude na especificidade formadora deste tempo humano. Bem profissional que garante sua formação intelectual, ética, cultural, identitária. A própria identidade de estudantes do Ensino Médio exige não se pensar jovem com direito a sua formação como jovem. Esse estudante é pensado em treinamento como aspirante ao ensino superior. (Arroyo, 2013, p. 68).

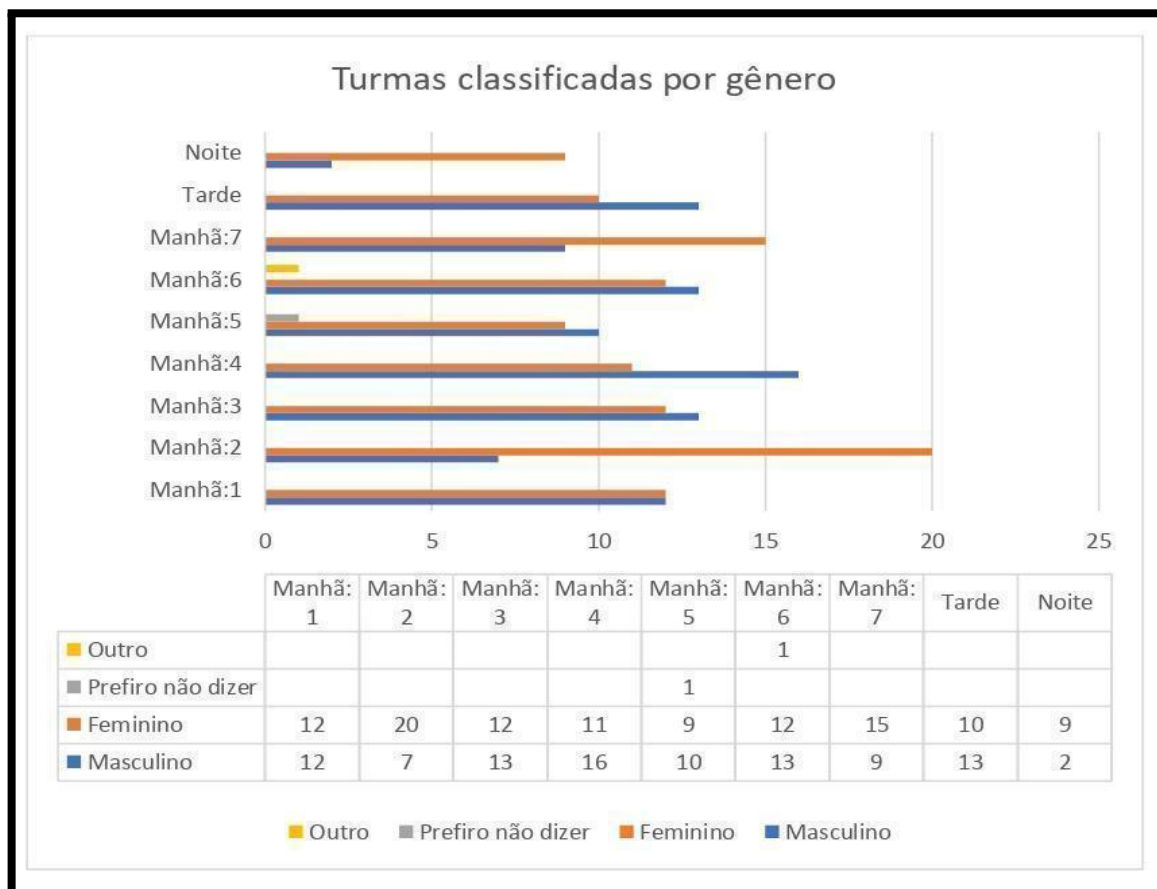
Portanto, o autor ressalta a importância de considerar cada tempo vivido por cada sujeito sem submetê-los às amarras do etapismo hierarquizante do sistema escolar e questiona a finalidade de um Ensino Médio e de uma docência que se restrinjam a preparar uma minoria de jovens, uma referência ao processo desigual de acesso ao ensino superior. Por isso, sua premissa consiste em pensar que o currículo do Ensino Médio precisa ser contemplado pela perspectiva dos direitos que os estudantes e docentes têm: a saber da história excludente deste período escolar, do histórico das lutas dos trabalhadores, dos direitos ao trabalho, do estudo sobre o etapismo e hierarquia do sistema escolar, dos estudos sobre os diferentes tempos humanos, entre outros.

Por este viés, compreendemos que a/o estudante, principalmente do Ensino Médio, conforme a reforma do NEM, é contemplado pela perspectiva do vir a ser, seja um ingressante

ao mercado de trabalho ou à universidade, como se sua existência nestes três anos formativos ficasse restrita unicamente a este propósito maior, sem conferir a devida importância de pensar esta fase escolar como um período essencial de formação integral dos diversos jovens nas suas diferentes perspectivas: intelectual, humanística, emocional e crítica. Anuímos com Arroyo (2013) ao pontuar que qualquer projeto de reestruturação curricular precisa se fazer no processo de ausculta dos coletivos docentes e discentes, uma vez que são os referentes e não os destinatários ou mediadores. Já que o NEM não se constituiu por esta premissa de diálogo com os maiores interessados da comunidade escolar, assumimos o compromisso de escuta e reflexão com as/os professores e estudantes sobre o que eles têm a nos dizer acerca desta implementação curricular.

Desta forma, neste tópico, recorreremos aos questionários respondidos pelas/os jovens participantes da pesquisa e trechos da transcrição dos grupos focais com o intuito de compreender quem são elas/eles, seu contexto escolar e alguns aspectos pessoais. Ressaltamos que tivemos a participação de 207 voluntários que responderam ao questionário on-line e trinta participantes dos grupos focais do turno da manhã. Relativo aos questionários, tivemos a seguinte participação:

Gráfico 5 - Jovens da pesquisa - turmas classificadas por gênero



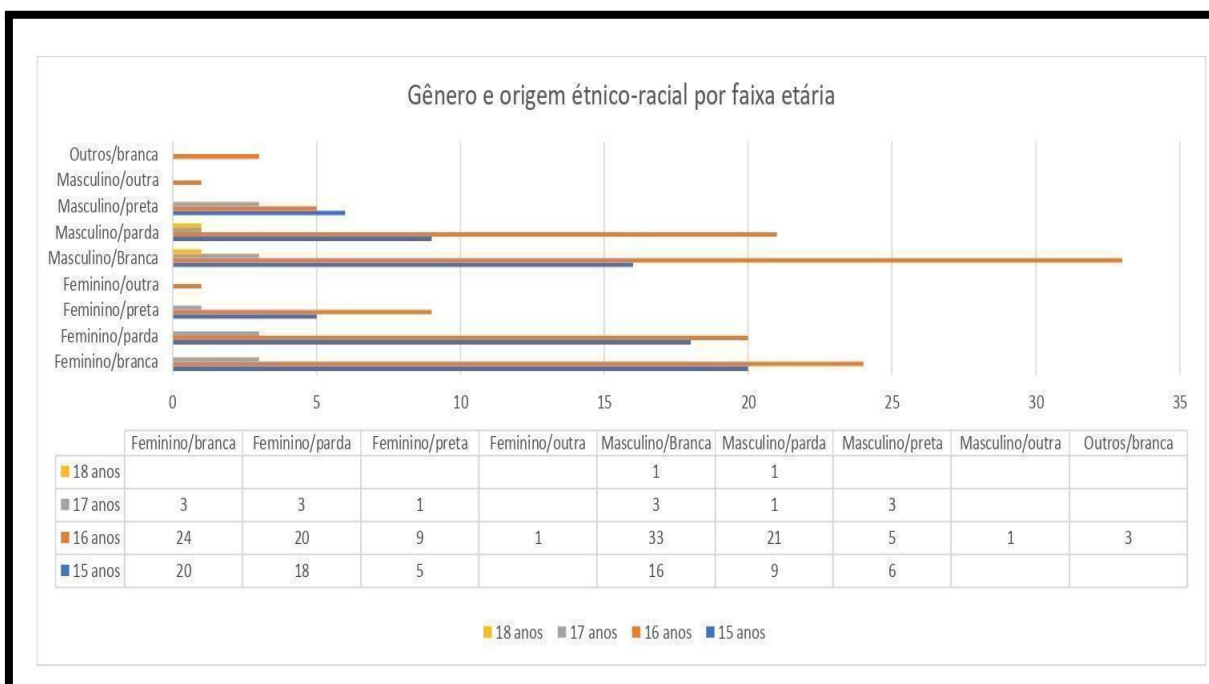
Fonte: Elaborado pela autora.

Das turmas da manhã tivemos uma maioria significativa de participantes, 173, sendo 23 do turno da tarde e onze do turno da noite. Optamos por realizar os grupos focais apenas com os estudantes dos turnos da manhã, haja vista que foi difícil conseguir um retorno dos estudantes do turno da noite quanto à definição de um horário que os atendesse, e também pelo fato de que este período de ensino trouxe muitas especificidades<sup>25</sup> que não atendiam amplamente aos interesses da pesquisa. Além disso, no turno da tarde, como as/os estudantes da única turma de primeiro ano eram alunas/alunos da pesquisadora, optamos por não incluir nas análises da pesquisa os resultados do grupo focal que realizamos com elas/elas, por compreender que houve certo constrangimento de ambas as partes.

<sup>25</sup> No noturno os estudantes escolhem apenas uma eletiva e para cada série há apenas uma disciplina relativa às áreas de aprofundamento. A carga horária deste turno é restrita a 4h/a diárias. Assim, na rede estadual o Ensino Médio noturno possui complementação de carga horária expressa da seguinte forma. (SEE, 2022, 97.). Segundo as matrizes curriculares, estas atividades são realizadas via uso de tecnologia, o/a professor/professora posta as atividades no Classroom e os estudantes as realizam fora do horário de aula.

Deste universo juvenil, temos 91,7% com a faixa etária entre 15 a 16, o que nos permite constatar que a maioria dos jovens encontram-se na faixa etária esperada, com poucas distorções; já no turno da noite houve dois estudantes com 18 anos. Dentro do total de estudantes pesquisados via questionário, temos um total de 53,1% que se identifica com o gênero feminino e 45,8% masculino. Tivemos um/uma participante que preferiu não se identificar e outra/o que se identificou como não binário.

**Gráfico 6 - Jovens da pesquisa - gênero e origem étnico-racial por faixa etária**



Fonte: Elaborado pela autora.

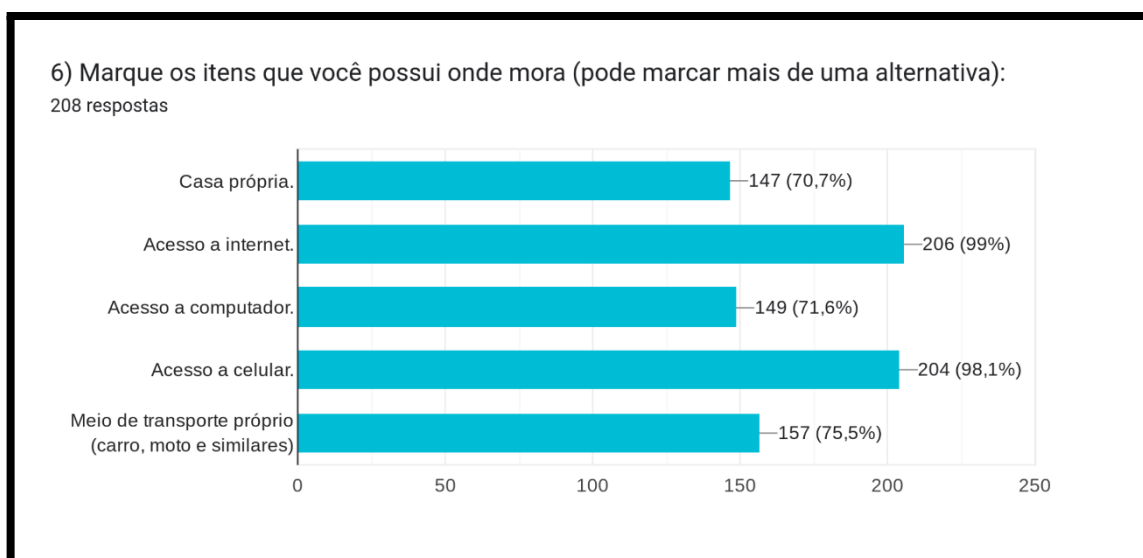
No total, estes jovens estão parcialmente divididos entre 49% com origem étnica definida como pardos e pretos e 49,5% de brancos. Importante ressaltar que tivemos uma identificação masculina com a origem oriental e outra identificação feminina como morena: no questionário que aplicamos tivemos o cuidado de deixar as/os participantes livres para não se adequarem às identificações pré-fixadas por meio da opção “outro”. Assim, quem quisesse especificar outra opção tinha um espaço adequado para isto. Esta estratégia visa garantir que as/os jovens participantes da pesquisa tenham o direito de ter suas especificidades garantidas, uma vez que acreditamos que, embora os dados padronizados nos permitam identificar e categorizar, é importante não perder de vista que:

As abordagens conceituais que padronizam e uniformiza o comportamento, ou reduzem a ideia de juventude ao critério etário, dificultam que se perceba

a construção das identidades juvenis como sendo marcadas por percursos diferenciados e relacionados à condição histórica e social de cada indivíduo. Por essa razão, falar em “juventudes”, permite situar os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 6).

Esta pesquisa tem como cenário uma escola pública com localização privilegiada e com grande parte de seus estudantes oriundos de realidades socioeconômicas diferenciadas das periferias da cidade de Uberlândia, conforme destacou o PPP da escola; podemos identificar, no gráfico da Questão 6, alguns elementos que nos permitiram compreender esta realidade:

**Gráfico 7 - Questão 6, Seção 1 - Questionário Estudante**



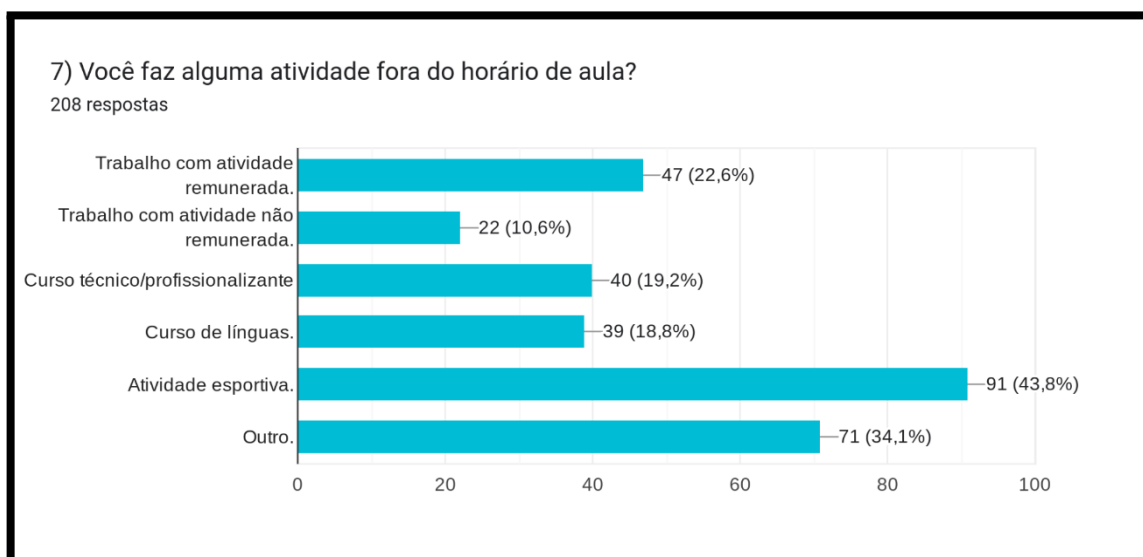
Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico anterior, relativo à Questão 6 do questionário aplicado aos estudantes, vemos que a maioria dos estudantes (mais de 70%) tem acesso ao computador, casa e condução própria; assim, é possível supor que os demais tenham condições econômicas menos favoráveis. Um ponto em comum a quase todos participantes da pesquisa diz respeito ao acesso ao celular e à internet: mais de 98% declarou possuir este item.

Sobre o uso da tecnologia, na escola é oferecido aos estudantes wi-fi livre durante o intervalo das aulas e *voucher* para acesso em sala de aula para fins pedagógicos, além do laboratório de informática, que pode ser utilizado quando o estudante ou o professor solicitar antecipadamente o agendamento. Na organização curricular do NEM, em todas as séries do Ensino Médio há um componente curricular chamado Tecnologia e Inovação, que possui o

seguinte objetivo, conforme o Caderno Pedagógico dos Itinerários: o “estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que possibilitem a resolução de problemas, de modo a estruturar respostas e soluções aos desafios apresentados nos diversos contextos de vivência e convivência dos estudantes” (Minas Gerais, 2022, p. 34). O documento ainda orienta que este componente curricular seja trabalhado pelos eixos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs), da Cultura Digital e Pensamento Computacional, visando compreender a importância do papel da informação e do conhecimento preparando os estudantes para serem produtores de tecnologia ao compreenderem os aspectos da cultura *maker*, da programação e da robótica.

**Gráfico 8 - Questão 7, Seção 2 - Questionário Estudante**



Fonte: Elaborado pela autora.

Se considerarmos o total de estudantes que exercem trabalho com atividades remuneradas e não remuneradas, teremos o total de 33,2%, de acordo com o Gráfico 8. Pensando nas novas demandas do NEM, como seis horários diários, certamente há um complicador para estes jovens, o que foi relatado por alguns estudantes nas discussões dos grupos focais. Deste total de trabalhadores, remunerados ou não, que não dispõem nem de casa e nem condução própria, temos o total de oito estudantes, representando 3,8% dos participantes da pesquisa. Além das atividades de trabalho, é visível que estes estudantes têm uma vida muito ativa fora do horário escolar, com cursos e atividades esportivas.

Considerando que o pessoal do NEM é mais velho, que muitas pessoas trabalham e outras têm atividades fora do horário escolar [...] Muita gente

saiu do trabalho ou não veio às aulas por conta de que tem que trabalhar, é ... eu acho que prejudicou muito a vida pessoal e financeira de muita gente. (Grupo 1: Maria Quitéria).

Muitos estudantes tiveram que mudar de noite porque trabalham. Muitos não cumprem o sexto horário, saem da aula por causa do trabalho e porque não tem fiscalização de quem está saindo. (Grupo 2: Tarsila).

Migrar para outro turno, no caso da noite, ou mesmo deixar de ir para a escola são indícios possíveis para refletir como o NEM pode contribuir para o aumento da evasão escolar, ao contrário do que as propagandas alegam. Além disso, a indicação de que muitos simplesmente “matam” o sexto horário deveria ser repensada; afinal, se o NEM traz tantas novidades para melhorar o ensino, por que os jovens preferem cabular a aula? Será que o “novo” formato ainda não atende ao público tão diversificado de jovens que frequentam a escola pública? Estas perguntas serão contempladas no capítulo 4.

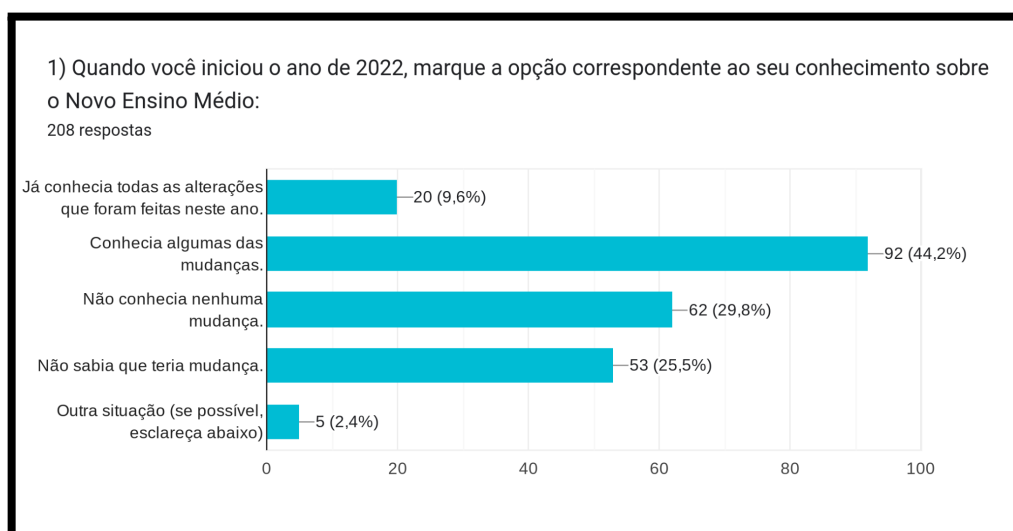
Se considerarmos que, segundo Silva (2023, p. 3):

Em pouco mais de 10 anos a matrícula triplicou, passando de pouco mais de três milhões (1991) para nove milhões (2004). O sistema escolar brasileiro, que até então atendia, nesse nível educacional, a menos de 25% da faixa etária considerada apropriada, passa a ter uma taxa líquida de matrícula da ordem de 50%, incluindo uma juventude oriunda de grupos sociais até então ausentes. Esse aspecto é de particular relevância na medida em que auxilia na compreensão das sucessivas disputas que passam a ocorrer e que versam sobre a definição da identidade, das finalidades e modos de organização da etapa.

Podemos inferir que as alterações almejadas pela reforma do Ensino Médio afetam, em especial, os jovens de escola pública, cujas condições econômicas são precárias e a necessidade de trabalhar muito precoce pode proporcionar aumento da evasão no Ensino Médio ou mesmo dificuldade ao ingresso ao ensino superior, conforme muitos autores já ressaltaram em seus trabalhos. Além disso, é importante ponderar que a estrutura da escola pública, desde a sua infraestrutura até os PPPs, ainda não está preparada para acolher favoravelmente esta parcela da juventude que se fez presente em números significativos a partir da década de 1990: “Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (Dayrell, 2007, p. 1117). A observação do autor, embora feita há 18 anos, ainda é muito atual, tanto para considerar o papel da escola quanto do Estado, em especial, com a deflagração da reforma do NEM que desde a sua origem se constituiu sem o espaço de diálogo com as/os jovens e professores.

Indagados sobre o que já sabiam acerca do NEM no início do ano letivo, dois estudantes do Grupo 1 souberam por conta própria pesquisando sobre o assunto e os demais demonstraram que ou sabiam muito pouco ou nada. No Grupo 2, um estudante disse que soube pela irmã mais velha e buscou informações e outros dois estudantes manifestaram dizendo que sabiam apenas que teria o sexto horário diário. No Grupo 3, dois estudantes apontaram que buscaram informações por conta e dois estudantes indicaram saber mais ou menos, sendo que uma apontou que houve uma postagem da escola, na ocasião do ensino remoto, mas que não havia nada muito bem explicado. Pelo que foi acompanhado nas narrativas das falas das professoras, nem mesmo as/os professores da escola tinham muita clareza sobre as mudanças.

**Gráfico 9 - Questão 1, Seção 2 - Questionário Estudante**



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico apresenta que 44,2% dos estudantes conheciam algumas das mudanças, enquanto 25,5% revelam não saber delas. As declarações nos grupos confirmam este cenário e explicitam um pouco mais o que realmente estes jovens sabiam sobre o NEM no início do ano de 2022:

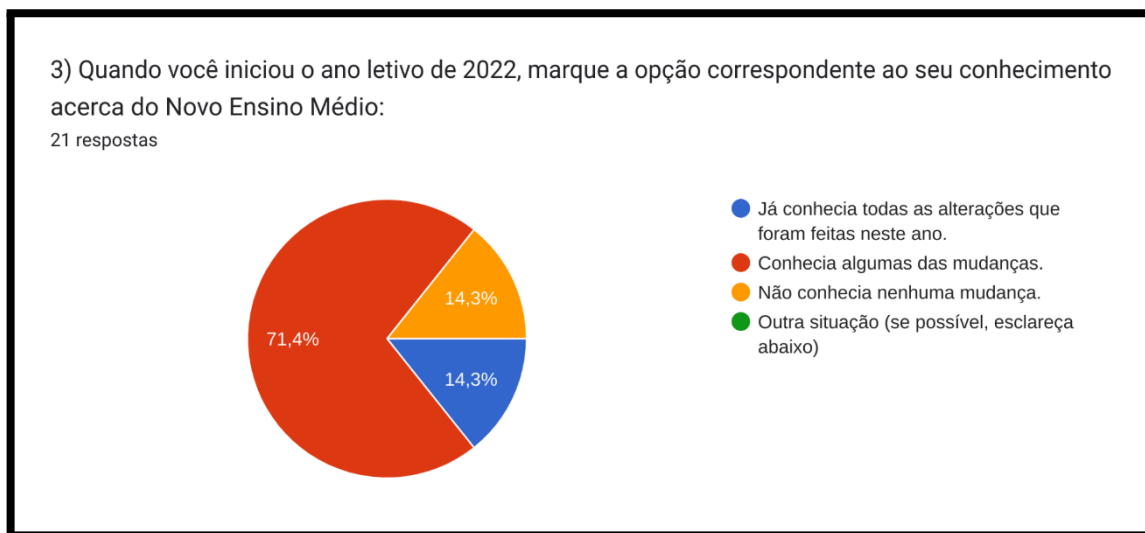
Quando saiu para a gente olhar no Classroom as novas matérias, fui pesquisar sobre o NEM, minha irmã que me ajudou. Ela falou que a gente ia ter uma nova formação em relação ao Ensino Médio para ter uma melhor capacitação para o mercado de trabalho e para as instituições de ensino superior. Foi isto que eu sabia em teoria, eu só não sabia que teria esta carga horária extensa e sexto horário. (Grupo 2: Antônio Francisco).

Então é isso, eu acho que cheguei com uma visão muito romantizada pelo jeito que eles falaram e, quando eu fui ver, não era nada disso que eles tinham prometido. (Grupo 1: Chiquinha Gonzaga).

As justificativas dos estudantes indicam uma visão propagandeada pelos órgãos oficiais dos governos federal e estadual quanto à formação para o ingresso ao ensino superior e ao mercado de trabalho e, à primeira vista, predominou mesmo uma percepção romantizada e incerta quanto às mudanças. Na questão que indagou sobre o acesso às informações sobre o NEM tivemos a indicação de que 62,4% soube por meio da escola e/ou professor/a, enquanto 37,6% foi por meio das propagandas. Mais da metade, então, teve conhecimento por intermédio da escola, e como o final do ano de 2021 contou com o retorno obrigatório das aulas presenciais, apenas em novembro, é possível constatar que as informações veiculadas pela escola foram obtidas via mensagem nos grupos de WhatsApp, conforme identificado em algumas colocações de estudantes no grupo.

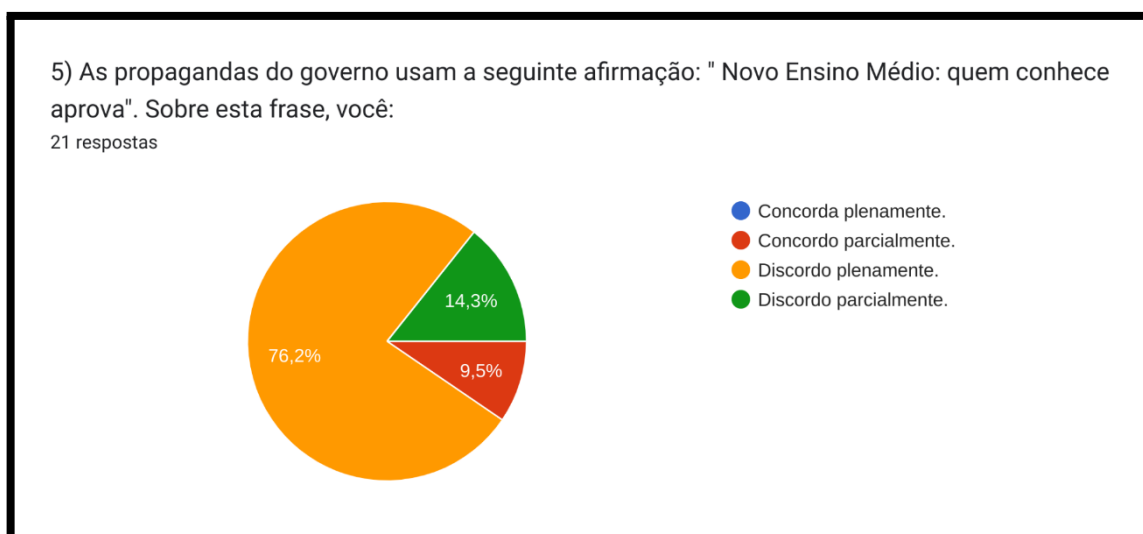
Quanto ao nível de conhecimento no início do ano letivo a respeito das novas alterações por parte dos/as professores/as, temos o seguinte gráfico:

**Gráfico 10 - Questão 3, Seção 1 - Questionário Professores**



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que a maioria dos profissionais que participaram da pesquisa destaca ter conhecimento de algumas mudanças e, deste total, 85,7% ressaltaram que obtiveram informações dentro do ambiente escolar, seja pela gestão escolar ou demais professores/professoras. Na questão sobre a propaganda oficial do governo federal, com o slogan “Quem conhece aprova”, os participantes manifestaram-se da seguinte maneira:

**Gráfico 11 - Questão 5, Seção 1 - Questionário Professores**

Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente, a maioria absoluta indicou discordar plenamente da ideia de aprovação, o que não é novidade haja vista tudo que até agora abordamos nesta pesquisa: ausência de diálogo com a comunidade escolar interessada, indiferença com relação os órgãos e entidades de acadêmicas e as próprias manifestações dos estudantes que se manifestaram, constantemente, de forma negativa quanto a esta reformulação curricular.

Após a apresentação da temática da pesquisa, mediante o levantamento do estado da questão, do local e dos participantes da pesquisa, cumpre elucidar, na próxima seção, as principais legislações e orientações que projetaram e configuram o Ensino Médio, no Brasil e em Minas Gerais, ao longo das últimas décadas. Além disso, discorreremos sobre como estas alterações curriculares influenciaram o ensino de História para os jovens desta etapa final da educação básica.

### 3 MARCOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA

A história é um povo em marcha!

Chinua Achebe (2013)<sup>26</sup>

Inspirados em Chinua Achebe, ao ressaltar que a história é um povo em marcha, podemos olhar para as transformações do Ensino Médio no Brasil como parte dessa caminhada constante, impulsionada pelas demandas e desafios de cada época. É um tema complexo, marcado por mudanças e permanências, refletindo os desafios de cada época no que se refere às influências históricas, sociais e políticas.

Inicialmente, o Ensino Médio era restrito a uma elite, com foco na formação clássica e na preparação para o ingresso nas universidades. Em meados do século XX, com a industrialização, o Ensino Médio passou a ter um caráter mais profissionalizante, visando formar técnicos para o mercado de trabalho. A partir da Constituição de 1988 e da LDB, o Ensino Médio tornou-se um direito de todos os cidadãos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do indivíduo e sua preparação para a vida cidadã.

No cenário atual, especificamente a partir de 2017, outras alterações foram incorporadas para o Ensino Médio. A implementação do NEM no Brasil ocorreu devido a uma série de mudanças legislativas que, segundo os argumentos de seus idealizadores, visavam modernizar e flexibilizar a educação nesse nível. Podemos citar a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, o PNE e a mais recente Lei nº 14.945/2024.

Buscando identificar o lugar do ensino de História no NEM, inicialmente ressaltamos que o ensino de História pode se efetivar, dependendo da/o professor/a, como um campo fundamental para a formação da/o cidadã/o crítica e consciente do seu papel na sociedade. Por meio do estudo do passado, as/os jovens estudantes podem compreender o presente e agir neste com propósitos de construir um futuro mais justo e equitativo. No entanto, essa área do conhecimento enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para garantir uma aprendizagem relevante. A organização curricular do Ensino Médio, muitas vezes fragmentada, dificulta a construção de uma narrativa histórica coerente e abrangente. A História precisa ser ensinada de forma contextualizada, relacionando os fatos históricos com o presente e com as vivências das/os estudantes; ou seja, a História como disciplina tem um

---

<sup>26</sup> O escritor nigeriano Chinua Achebe apresenta uma metáfora poderosa que nos convida a repensar a forma como entendemos a história. Ele nos instiga a ir além da visão tradicional da história como uma simples sequência de eventos do passado, e a enxergá-la como um processo dinâmico, contínuo e coletivo.

papel formativo e contribuir na construção das identidades de crianças e jovens. Porém, nesse processo, reforçamos que o papel da professora ou do professor é fundamental.

A partir dessas considerações, nesta seção temos como objetivos contextualizar historicamente os principais marcos legais do Ensino Médio, no contexto brasileiro e mineiro, analisando as principais orientações curriculares que tentaram configurar o ensino de História para esta fase escolar e identificar/analisar a proposta do NEM e suas possíveis inferências no ensino de História.

Esta seção está organizada em três partes. Na primeira apresentamos um olhar sobre a história do Ensino Médio e seus principais marcos legais, buscando compreender as aproximações e os distanciamentos com o dispositivo legal que configura o NEM. Na segunda, registramos uma reflexão sobre o ensino de História a partir das principais diretrizes que orientaram e definiram essencialmente o que ensinar e aprender em História. Por fim, na terceira parte, registramos uma síntese e alinhamento sobre a relação entre o NEM e o ensino de História.

### **3.1 Trajetórias do Ensino Médio no Brasil, em particular no estado de Minas Gerais**

Em relação ao conteúdo da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017b), autores como Chagas (2019), Ferretti (2016, 2017 e 2018), Frigotto (2017), Reyes (2019), Santos e Martins (2021), Sousa (2019) e Silva, Zucollotto e Zanella (2020) foram referências de alguns trabalhos acadêmicos que contextualizaram e compararam as principais legislações relativas às determinações curriculares do Ensino Médio.

Optamos por apresentar um quadro síntese com um histórico sobre o Ensino Médio e os seus principais dispositivos legais, a partir da LDB (1961), visando situar o leitor dentro de uma contextualização necessária para alcançarmos uma compreensão sobre o dispositivo-base da implementação do NEM. Construimos nossa reflexão sobre os aparatos legais que fundamentaram e definiram o Ensino Médio em nosso país ao longo de todo o trabalho, com idas e vindas, conforme nosso foco analítico. Desta forma, o quadro abaixo cumprirá o papel de situar o/a leitor/a durante nossas análises.

**Quadro 6 - Histórico em síntese dos marcos legais relativos ao Ensino Médio**

| <b>Marcos legais</b>                                                     | <b>Principais destaques</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Contexto Histórico</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei 4.024/1961 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O ensino preservava a mesma proposta anterior: prevalecem os antigos dilemas;</li> <li>✓ Inovação: descentralização administrativa e maior flexibilidade curricular.</li> </ul>                                                                                                                                                                                 | <p>Estímulo à educação tecnicista vinculada a demandas do mercado e interesses internacionais (Teorias do Capital Humano). Em um cenário de censura e restrição da liberdade, foram frequentes o cerceamento ao pensamento crítico e o descaso com as humanidades. Expressiva expansão das matrículas do EM, principalmente na rede privada.</p> <p>Debates acirrados entre os defensores da democratização e descentralização do ensino como forma de fortalecimento do sistema nacional de educação como gestão do Estado, fruto da LDB.</p> |
| Lei 5.692/1971                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nova reformulação na LDB que determina o ensino primário (ginasial) e o Ensino Médio (colegial = 2º grau).</li> <li>✓ EM se torna profissionalizante, mesmo diante de diversos problemas: falta de infraestrutura, precária formação e contingente de professores.</li> <li>✓ “Profissionalização” que visa suprir as demandas pelo Ensino Superior.</li> </ul> | <p>Ensino Médio (Normal, Magistério, Secretariado, Contabilidade etc.) torna-se um ramo da profissionalização que visava uma rápida formação de profissionais para as demandas do mercado.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Lei 7.044/1982                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revogou a profissionalização compulsória do Ensino Médio, deixando a cargo dos estabelecimentos de ensino sua oferta ou não.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Constituição de 1988                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criticada pelas suas discrepâncias: realidade X texto completo com garantias dos direitos individuais.</li> <li>✓ Define que a União deve legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.</li> </ul>                                                                                                                                                 | <p>Contexto de redemocratização no qual se dá o fortalecimento dos ideais democráticos que intensifica uma grande contradição: educação como direito social do cidadão e a subordinação ao capitalismo global.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Lei 9.394/1996 – Lei de                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consolidou-se mais uma vez o dualismo: Ensino Médio</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Internacionalmente, o Consenso de Washington foi uma convenção de consagrou acordos e políticas públicas, sob a égide da</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |



|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Lei 11.741/2008</p> <p>Lei 11.892/2008</p> | <p>✓ Alterou a LDB/96: readmissão da possibilidade de integrar o EM à formação profissional.</p> <p>✓ Bases conceituais: trabalho como princípio educativo/eixo (ciências, cultura e trabalho).</p> <p>✓ Previa a expansão da rede federal de Educação Profissional.</p> | <p>Na prática, a oferta de EM integrado à educação profissional obteve maior oferta na rede privada, por vezes de forma precarizada, visto que a estadual foi secundarizada. No entanto, foi o período com grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional (IFET/IF).</p>                                                                                                   |
| <p>Lei 12.061/2009</p>                        | <p>✓ Alterou a LDB assegurando uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao EM”.</p> <p>✓ ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) - cuja proposta era a formação integral dos estudantes, protagonismo juvenil e dinamização do currículo.</p>           | <p>O papel do Estado: “assegurar a universalização do EM gratuito”</p> <p>A legislação orientava para a integração curricular do eixo: ciência/trabalho/cultura e tecnologia sendo necessário alterar as DCNEM tendo em vista que as de 1998 pregavam a adequação da educação ao setor produtivo com propósito de adequar os jovens para flexibilização das relações de mercado.</p> |
| <p>Lei 12.513/2011</p>                        | <p>✓ PRONATEC: formação continuada e inicial conjugada aos cursos técnicos (nível médio).</p>                                                                                                                                                                            | <p>Fortalecimento da parceria com a rede privada do Sistema S<sup>27</sup>: cursos de curta duração para atendimento de trabalhos mais simples.</p>                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>Resolução de 30 de janeiro de 2012</p>     | <p>✓ DCNEM (2012): trouxe alterações nas DCNEM de 1998.</p> <p>✓ Artigo 3: “o EM é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”.</p>                                                                                    | <p>As novas diretrizes defendem a articulação de trabalho/ciência/tecnologia e cultura na formação integral.</p> <p>No mesmo ano, é criada a CEENSI (Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para Reformulações do EM).</p>                                                                                                                                     |
| <p>Projeto de Lei (PL) 6.840/2013</p>         | <p>✓ Criado a partir da CEENSI: previa reformulações do EM (há autores que indicam o propósito era de alteração da LDB/1996 e das DCNEM/2012).</p>                                                                                                                       | <p>Teve como fortes influenciadores os setores empresariais/ONGs que formaram o Movimento pela Base Nacional Comum, que endossava o discurso do PL pautado pelas competências, mundo do trabalho e qualificação profissional. A contraponto disso, o Movimento Nacional em defesa do Ensino</p>                                                                                      |

<sup>27</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 15 mar. 2023.

|                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                     | Médio (ANPED/CEDES/CONIFIS/ANFOPE) mobiliza-se em petições e questionamentos quanto ao PL.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Lei 13.005/2014                                                                 | ✓ Regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE): vigência de 10 anos e 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica sendo quatro referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNC).                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Portaria n. 592/ 2015                                                           | ✓ Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.<br><br>✓ BNCC – concluída em duas etapas: 2017 (Ed. Infantil e E. Fundamental) e 2018 (EM).                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Projeto de Lei 867/2015                                                         | ✓ Escola Sem Partido.                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Projeto de Lei 34/2016<br><br>Medida Provisória 746/2016<br><br>Lei 13.415/2017 | ✓ Contém elementos presentes no PL 6.840/2013: currículo organizado pelas competências (BNCC e PCN anos 90), discurso de tornar a escola atraente e diminuir o abandono escolar.<br><br>✓ MP: reforma sem escuta à sociedade/imposição autoritária. | Contexto do golpe parlamentar que destituiu a presidenta eleita democraticamente e cedeu espaço para a onda de conservadorismo e retrocessos em todos os setores com a tomada de poder do vice-presidente, Temer. O golpe contou com o interesse do capital e da mídia empresarial, além do suporte do judiciário e do apelo moral da sociedade: Todos pela Educação e Escola “sem” Partido.<br>Tríplice retrocesso:<br>1) EC nº 95 – congelamento dos investimentos sociais por 20 anos.<br>2) PL 887/2015 – Escola sem Partido.<br>3) MP 746/2016 – reação das escolas e diversos grupos. |
| Lei nº 14.945/2024                                                              | ✓ Alterações na configuração curricular com a ampliação da carga horária da formação geral e redução dos itinerários formativos.                                                                                                                    | Desde a implementação da Lei 13.415/2017, houve a intensificação de manifestações (cartas de repúdio, notas, <i>lives</i> , debates etc.) de diferentes organizações (estudantes, professores e pesquisadores) reivindicando a revogação da reforma do EM. Após consultas públicas <sup>28</sup> realizadas pelo MEC em 2023 e diante de tantas críticas, houve revisão da Lei                                                                                                                                                                                                              |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                            |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação geral básica: definiu a carga horária mínima para a formação geral básica.</li> <li>✓ Itinerários formativos: reforçou a importância dos itinerários formativos e estabeleceu critérios para sua oferta.</li> <li>✓ Avaliação: estabeleceu novas diretrizes para a avaliação do Ensino Médio.</li> </ul> | 13.415/2017 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato, sendo promulgada uma nova legislação com alterações significativas em 31 de julho de 2024. |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora com base nas referências teóricas de Ferretti (2016), Frigotto (2017), Reyes (2019), Sousa (2019) e Santos e Martins (2021).

Com base no processo histórico apresentado, a trajetória do Ensino Médio no Brasil é marcada por uma tensão constante entre dois projetos distintos: um voltado para a formação humana integral e outro para um modelo dualista, que separa a formação propedêutica da profissionalizante para atender a interesses de mercado. Durante a Ditadura Militar, a Lei 5.692/1971 representou um retrocesso ao impor a profissionalização compulsória. Contudo, o maior revés à formação integrada consolidou-se com a LDB de 1996 e as DCNEM de 1998, que, sob forte influência neoliberal, “cimentaram” a divisão entre o Ensino Médio regular e a educação profissional, introduzindo um currículo focado em "competências e habilidades" alinhadas às demandas do mercado.

Um avanço significativo ocorreu a partir de 2008, culminando nas DCNEM de 2012, que romperam com a lógica mercadológica ao reafirmar o Ensino Médio como direito social e ao propor uma formação que integra trabalho, ciência, cultura e tecnologia. No entanto, a Lei 13.415/2017, que instituiu o NEM, apresentada como uma "contrarreforma", é um drástico retrocesso. Implementada em um contexto de ruptura democrática e austeridade fiscal, a reforma desmantelou o projeto de educação integral. Sob o discurso de "flexibilização" e "protagonismo", reintroduziu um currículo fragmentado em itinerários formativos, aprofundando a dualidade histórica e as desigualdades educacionais ao destinar, na prática, uma formação precarizada para os jovens da escola pública.

Os marcos regulatórios em torno do Ensino Médio apresentados nos fazem refletir sobre a importância das políticas públicas que se configuraram nas últimas décadas. Falar de Políticas Públicas é fazer referência a um campo conceitual que precisa ser minimamente caracterizado para depreender melhor suas implicações, principalmente na questão que interessa a este trabalho: a educação. Assim, é fundamental abordar as inter-relações entre

Estado, política, economia e sociedade quando nos referimos a este conceito, pois trata-se de uma área multidisciplinar cujo campo de atuação é holístico. Conforme é possível identificar na afirmação de Souza (2006, p. 26):

Pode-se, então, resumir política pública como um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Sobre isto, é importante pensar que o campo de atuação do Estado na sociedade é variável, relativo aos contextos históricos vivenciados em diferentes épocas conforme as relações deste com os interesses dos grupos econômicos e sociais estabelecidos. É fato que a atuação do Estado na sociedade ocorre por diferentes meios – políticos, culturais, econômicos e sociais – sendo que um dos seus principais papéis é assegurar condições para que a sociedade tenha determinada garantia de sobrevivência, conforme já destacaram os teóricos contratualistas do século XVII. De acordo com a modificação da sociedade e da dinâmica das relações de poder, o papel do Estado transforma-se no contexto da regulamentação social entre os diferentes grupos e seus interesses.

Por isso, é preciso colocar em relevo algumas nuances que compõem este conceito, entre elas a compreensão do papel do Estado, da sociedade e dos grupos econômicos e políticos em suas relações e disputas de interesses e poder. Sousa (2019) situa a relação entre Estado e Sociedade ao analisar as configurações das Políticas Públicas relativas ao contexto educacional na sociedade brasileira. De acordo com a autora, política pública:

[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, uma vez que são ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito ou cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. (Sousa, 2019, p. 21).

Compreendendo as Políticas Públicas como “Estado em ação”, a autora as identifica como direitos garantidos de forma constitucional ou reconhecidos por parte da sociedade. Focando no aspecto ligado às políticas educacionais, ela ressalta a atuação do Estado como garantidor da educação como direito social, sem, todavia, deixar de salientar o campo de disputas entre classes e grupos sociais que visam converter estas ações em políticas públicas de Estado.

Ainda segundo Souza (2006), cumpre reforçar três questões importantes sobre o conceito de Política Pública. A primeira diz respeito ao fato de que este conceito perpassa diferentes áreas do conhecimento; embora seja um ramo da ciência política, não se limita a ele. A segunda questão ressalta a capacidade de abarcar vários olhares, o que não significa inconsistência teórica metodológica. Por fim, um último aspecto frisado revela que: “[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (Souza, 2006, p. 26).

Desta forma, consideramos este último aspecto ressaltado como elemento que fundamenta essas reflexões sobre política públicas e a reforma do Ensino Médio advinda da Lei 13.415 (Brasil, 2017b). O ciclo das políticas públicas revela a noção de processo na qual se destacam algumas importantes etapas: tomada de decisão, sistematização, regulamentação, implementação e avaliação. Com isso, é possível identificar para esta pesquisa, o foco com relação ao primeiro passo para efetivação desta política pública para o Ensino Médio, a inserção nos marcos regulatórios por meio da legislação ou regulamentação específica das quais surgem as resoluções ou atos normativos. No caso, destacamos a MP n. 746 (Brasil, 2016a), que culmina na Lei n. 13.415 (Brasil, 2017b), bem como o processo de implementação nas escolas, com destaque ao estudo de uma escola pública na cidade de Uberlândia. No caso do acompanhamento e avaliação desta política pública em questão, vivenciamos momentos variados, envolvendo diferentes setores, em torno da reivindicação pela revogação, ao mesmo tempo em que são realizadas consultas públicas, por parte dos governos federal e estadual, com propósito de avaliação.

Ao longo da história das políticas públicas brasileiras, as diretrizes curriculares da educação mantiveram estreita relação ao atendimento das necessidades do setor econômico e produtivo, o que foi detalhado nas diferentes contextualizações sobre o histórico das legislações educacionais dos autores a que nos referimos anteriormente. Com frequência, isso ocorreu pela pressão dos órgãos internacionais ou pelo setor do empresariado nacional em diferentes contextos políticos e de forma mais descarada ou disfarçada:

Tais reformas curriculares estão afinadas com o discurso neoliberal, o qual vem afirmando que o objetivo político de democratizar a escola depende da relação de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. Dessa maneira, a estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando, assim,

seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade (Santos; Martins, 2021, p. 6).

Propostas curriculares empreendidas no Brasil após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, nos anos 1990 sob a égide de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), propuseram avaliações para moldar a juventude de distintos países pelos padrões esperados nos modelos impostos. Segundo Libâneo (2012, p. 15):

[...] pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista [...]. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras.

O autor frisa que os 20 anos de políticas educacionais que moldaram e selaram o destino do estabelecimento público de ensino foram elaboradas a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), sob a ótica do declínio da educação, em que ofertam dois projetos desiguais: a escola do acolhimento social, para a demanda básica de sobrevivência social diante da adaptação e preparação para cidadania, em referência à ideia de inserção ao mercado de trabalho; e a escola do pleno conhecimento, para atender à demanda das classes mais favorecidas, que não dependem do “kit de competências e habilidades para sobreviver”. Para o autor, essas são as engrenagens de um processo que se camufla no discurso de melhorias da educação pública ao mesmo tempo em que, na realidade, promovem a reprodução, a manutenção e o acirramento das desigualdades sociais.

Santos e Martins (2021) também evidenciam como as políticas públicas destinadas ao Ensino Médio novamente estão afinadas e a serviço dos ideais neoliberais, em uma referência à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, comprometendo a formação integral dos estudantes no que se refere ao direito ao conhecimento das “humanidades e das relações democráticas” por meio de um discurso que constrói a ideia de uma pretensa liberdade.

Neste sentido, estas constatações nos fazem refletir sobre a concepção de cidadania sacrificial de Wendy Brown (2018), na qual, por meio da “economização neoliberal”, a vida nas suas diversas dimensões é convertida a esta racionalidade que se utiliza de “suas métricas

e práticas” para forjar novos significados na qual os sujeitos e suas atividades são identificados como capital humano. A autora exemplifica que, nessa perspectiva, a “liberdade é reduzida ao direito ao empreendedorismo e sua crueldade, e a igualdade dá lugar a mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores” (Brown, 2018, p. 9). Da mesma forma, a cidadania é concebida como responsabilização do cidadão, que deve se sacrificar pelo coletivo, seja da empresa ou do Estado.

A autora afirma que os indivíduos são duplamente responsabilizados, por si mesmos e pelo bem-estar econômico. No primeiro caso, pensando na dimensão de obter sucesso ou fracasso nas suas escolhas em prosperar e, no segundo caso, pela dimensão coletiva de fazer os devidos sacrifícios para o bem coletivo em prosperar a economia do país (Brown, 2018). Na reforma do NEM, por esta análise, professoras/professores e estudantes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso de si mesmas/os e da nova implementação curricular. Santos e Martins (2021) confirmam tudo isto quando constatarem que, no contexto de propaganda e fomento à preparação do/a estudante vinculada às demandas do mercado de trabalho, ao conhecimento técnico e à formação de mão de obra, as humanidades tendem a representar pouco espaço nas escolas. Tudo isso priva as/os estudantes de uma formação plena voltada para a construção da cidadania emancipatória. O que se tem, na realidade, é o alijamento do direito de escolha, uma vez que, de acordo com a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017b), a organização das áreas do conhecimento ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino que, por sua vez, devem ofertar dois percursos no mínimo.

Ao lado da reforma do Ensino Médio, soma-se ainda a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), que pode ser entendida como uma política de uniformização e centralização curricular para a educação básica, incluindo, evidentemente, o Ensino Médio. O texto da BNCC defende um ensino baseado no desenvolvimento de “competências e habilidades” (BRASIL, 2017a, p. 15), explicitando que os conteúdos curriculares devem estar à serviço do desenvolvimento destas competências e habilidades. Ao considerar a competência como um “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2017a, p. 15), parece bastante evidente que a Base fomenta a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação ampla e emancipatória dos cidadãos brasileiros (Silva; Zicolotto; Zanella, 2020, p. 10).

Convém salientar, novamente, que a reforma do Ensino Médio ocorreu em nosso país em um cenário conturbado e caótico, advindo do impeachment da presidenta Dilma Rousseff na constituição do golpe de Estado que levou Michel Temer, vice-presidente, ao poder. Assim, ele colocou em prática um conjunto de mudanças conservadoras em diversas áreas, a exemplo

da Reforma Trabalhista e da EC nº 95 (Brasil, 2016b), que congelou os gastos públicos por 20 anos.

Nesse ínterim, Chagas (2019, p. 29) assevera que:

As medidas de ajuste fiscal vêm acompanhadas do avanço da pauta conservadora. Um exemplo disso é o movimento Escola sem Partido, que tem como objetivo reprimir a liberdade de expressão dos professores em sala de aula, o que fere a Constituição de 1988. A legislação coloca como princípios da educação nacional a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância. No entanto, projetos propostos no Congresso Nacional e em assembleias legislativas dos Estados, inclusive do Rio Grande do Sul, tentam cercear os docentes, que estariam “doutrinando” os estudantes. Somam-se a isso, mediante pressão das bancadas evangélicas, os vetos às discussões sobre gênero nas escolas e ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação.

De fato, a proposta de reforma não se constituiu como novidade naquele contexto, uma vez que estava em trâmite legal no Congresso Nacional e no formato de PL nº 6.840 (Brasil, 2013) para reformulação do Ensino Médio. Havia a alegação pelos reformadores de que tal período não atendia às demandas dos jovens no que tange à preparação para inserção no mundo do trabalho.

Ramos e Frigotto (2017), ao analisarem a MP nº 746/2016, trazem considerações essenciais para refletirmos sobre o contexto político e educacional das últimas décadas. Os autores entendem que o impeachment da presidenta Dilma, em 2016, reiterou nosso histórico de golpes que interrompem o processo político democrático e, conseqüentemente, trouxe um pacote de medidas conservadoras, nas questões econômicas, trabalhistas e educacionais, como já destacamos pela perspectiva de Ferretti (2018). Eles situam, ainda, como a MP está articulada a processos anteriores que trazem a mesma lógica e ideologia, tais como o Projeto de Lei 867/2015, da ESP (2004) e o Movimento TPE (2005).

[...] O primeiro foi elaborando e explicitando o sentido contrário de como se define. Vale dizer, a ideologia do partido do pensamento único - da neutralidade do conhecimento, do ensino e da educação, mas acrescido, agora, da intolerância e ódio ao diferente. O segundo, criado por catorze dos maiores grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao agronegócio; e por dezoito parceiros, estes operadores, em especial nos sistemas municipais e estaduais de educação na disputa concreta de conteúdo, método e valores que interessam ao mercado. (Ramos; Frigotto, 2017, p. 35).

Importante considerar o contexto de Minas Gerais nas políticas públicas do Ensino Médio; neste sentido, a dissertação de Gomes (2019) traz importantes considerações e dados para nossa pesquisa, uma vez que a autora reservou um capítulo sobre esta temática. Seu recorte temporal constituiu-se a partir de 2003, devido ao fato de se iniciar no estado o chamado “Choque de Gestão” e o modelo de Gestão por Resultados que marcou as políticas educacionais relativas ao Ensino Médio iniciadas no governo de Aécio Neves (PSDB). Neste cenário, foram utilizados alguns recursos como o “Acordo de resultados”, que na prática gerava aos servidores remuneração extra conforme os resultados da escola nas avaliações.

Em 2006 iniciou um processo de reorganização curricular do Ensino Médio da rede estadual, elaborado pela SEE-MG, e denominado de “Novo Plano Curricular Ensino Médio” (NPCEM-MG), por meio da Resolução nº 833/2006, baseada na LDB (Lei nº 9.394/1996) e nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/1998). Esse documento consiste em uma proposta de transformação desse nível de ensino, tendo como foco o resultado. Tendo-se em vista os problemas enfrentados pelo Ensino Médio no Estado, apresentados pelas taxas de evasão e repetência e pelos resultados obtidos nas avaliações sistêmicas, o Novo Plano se propunha a combater e superar seis desafios dessa etapa de ensino, são eles: 1. Universalização; 2. Melhoria da eficiência do sistema educacional; 3. Melhoria do desempenho dos estudantes e da qualidade do ensino; 4. Superação das desigualdades regionais; 5. Uma maior atenção aos estudantes do noturno; e 6. Educação escolar articulada às novas tecnologias. (Gomes, 2019, p. 156).

Foi neste contexto que algumas escolas compuseram o grupo das chamadas “Escolas Referência”, que passaram a contar com investimentos para recuperação e ampliação das estruturas físicas, cursos de qualificação para os docentes e cursos de formação para gestores, tudo com a finalidade de recuperar a qualidade e tradição das escolas estaduais, principalmente no que diz respeito aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A autora ainda sinaliza algumas medidas importantes em relação ao Ensino Médio: em 2007, o Programa de Educação Profissional (PEP) visava oferecer cursos profissionalizantes; e em 2008, o Programa Educacional de Atenção ao Jovem estimulou as temáticas de sexualidade, protagonismo juvenil, mundo do trabalho e perspectiva de vida. Em 2012, na gestão de Anastasia (PSDB), foi instituído o programa Reinventando o Ensino Médio (REM), como já apresentado na introdução desta seção; ele foi universalizado em 2014, quando a escola campo da nossa pesquisa vivenciou esta modificação curricular.

De acordo com o documento norteador, o programa pretendia ressignificar o Ensino Médio diante dos inúmeros problemas existentes nesse nível de ensino, gerar competências em áreas de empregabilidade e preparar os estudantes para o prosseguimento dos estudos, utilizando os três princípios

de “significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica” (MINAS GERAIS, 2013, p. 7). Desse modo, ainda segundo a SEE-MG, buscou-se com esses princípios conferir uma identidade própria ao Ensino Médio, aproximando-o das demandas sociais da juventude, garantir a formação acadêmica, fomentando o prosseguimento nos estudos, e, por meio da empregabilidade, ofertar uma formação que “possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho”. (MINAS GERAIS, 2013, p. 08). (Gomes, 2019, p. 163).

Em 2014, a escola lócus desta pesquisa aderiu ao projeto Reinventando o Ensino Médio, que propagava ter como objetivo o protagonismo juvenil, no que diz respeito ao direito de escolha, redução da taxa de abandono escolar e formação continuada, conforme relata Gomes (2019). No entanto, muitas críticas surgiram, semelhantes às direcionadas ao NEM, como a imposição sem diálogo com a comunidade escolar e a não adequação dos espaços físicos ou formação dos professores, já que apenas alguns destes profissionais das escolas piloto tiveram cursos à distância. Além disso, o problema com relação à ampliação da carga horária diária também foi criticado tanto pelos estudantes que se sentiam cansados quanto devido à inadequação do espaço escolar, das metodologias e da incompatibilidade de horário para quem trabalhava, do currículo sobrecarregado, entre outros.

A autora também destacou como a ampliação da carga horária com as matérias novas proporcionou a precarização do trabalho docente, que teve que se desdobrar para criar todo material necessário para as novas aulas, além do fato de que muitos tiveram que permanecer na escola por mais tempo sem que sua carga horária fosse aumentada, já que, de acordo com o REM, para o sexto horário era necessário colocar as disciplinas regulares e não as da empregabilidade. Todas as críticas destacadas foram as mesmas reveladas pelos estudantes e professores participantes da pesquisa; apenas não se aplica esta última relativa aos últimos horários do dia escolar, já que os documentos orientadores do NEM ressaltam que:

Considerando o deslocamento dos estudantes para as turmas de Aprofundamento/Eletivas e também possibilitando o aproveitamento de atividades extraclasse, as aulas dessas duas Unidades Curriculares devem ser alocadas nos dois últimos horários do turno (5º e 6º horários), conforme sugestão a seguir para uma turma do diurno com opção de 2 Eletivas. (Minas Gerais, 2024, p. 14).

Destarte, Gomes (2019, p. 169) avulta que estas reformas implementadas em Minas Gerais tiveram concepções muito semelhantes às que vivenciamos com a Lei nº 13.415/2017: “‘ressignificar’ a organização e o currículo do Ensino Médio em prol das demandas do sistema capitalista”. No entanto, anuímos que há mais questões complexas que perpassam esta afirmação e que precisam de maiores considerações.

Ferretti (2018, p. 27) evidencia duas considerações importantes para refletirmos sobre estas questões, como é possível perceber na citação:

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus estudantes, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido, a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular.

A primeira consideração diz respeito ao currículo imposto pela força da lei, sendo que Ramos e Frigotto (2017) ressaltaram que o caráter emergencial, que normalmente tem uma MP, era incompatível ao contexto relativo a um segmento de ensino que já contava com amplo aparato legal estabelecido, como no caso da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) que conjugava a formação profissional ao Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012) com seus princípios de pesquisa, trabalho, protagonismo juvenil e integração entre trabalho, ciência e cultura. Além disso, outra contradição é pontuada: o fato de que o conteúdo da MP faz referência à BNCC – EM, que seria aprovada um ano após a Lei 13.415/2017. A segunda questão refere-se à crítica da concepção de currículo que a legislação parece versar, compreendendo-o pela perspectiva tradicional e restringindo-o às alterações da grade curricular como superação dos problemas históricos em torno do Ensino Médio. À vista disso, consideramos relevante a reflexão sobre a visão de currículo remetida ao NEM, mesmo que de forma sucinta.

Macedo e Lopes (2011) ressaltaram como os currículos e as teorias curriculares dialogam com os contextos históricos e ideologias dominantes em determinadas épocas conforme as demandas atribuídas ao papel da escola, do conhecimento, da avaliação etc. Tradicionalmente, as definições sobre currículo tendem a ressaltar seu caráter prescritivo, relativo ao seu planejamento e elaboração, neste processo de constituição da dinâmica curricular cuja interface é a sua implementação. As autoras apontam que para a primeira etapa impera o caráter científico, quando para a segunda as possibilidades de insucesso tendem a recair sobre a escola e as/os docentes. Assim, é possível identificar que, entre a elaboração e a implementação de qualquer proposta curricular, perpassam diferentes elementos que dialogam, se contradizem, aproximam ou distanciam, sendo necessário

transcender algumas concepções dualistas ou reducionistas desta complexa dinâmica de constituição do currículo.

Isto posto, é inegável o controle do Estado e as ingerências de órgãos internacionais e setores econômicos nas acepções e normatizações das reformas curriculares. Todavia, não se pode pensar que o currículo tenha apenas o viés de dominação e reprodução ideológica e política, haja vista que entre as determinações oficiais e a prática escolar perpassam diferentes elementos como a prática docente, a gestão escolar e a relação com o estudante, a família e a sociedade. Macedo e Lopes (2011) apontam que as teorias que identificam o currículo e a escola pela ótica da reprodução são embasadas nas concepções de Althusser, que ressalta o duplo caráter da escola: manter a formação de mão de obra e a cooptação ideológica das classes. No entanto, elas advertem que diferentes autores apropriaram-se, com maior ou menor determinismo, destas ideias, como Bourdieu e Passeron, que procuraram contemplar “a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural” (1975, apud Macedo e Lopes, 2011, p. 28).

Dentre as críticas à dimensão da escola, a Nova Sociologia da Educação construiu importantes contribuições para pensar o currículo e a escola para além das características técnicas e/ou reprodutivistas, contemplando a elaboração curricular como processo social e formativo dos estudantes e do próprio conhecimento. No Brasil, dentre as vertentes que questionaram as dimensões prescritivas do currículo, as autoras destacaram Freire como uma das mais importantes para se pensar as concepções alternativas que priorizem procedimentos de “integração entre o significado da vida dos sujeitos às decisões curriculares” (Macedo; Lopes, 2011, p. 33).

As teorias do currículo, conforme reafirmou Silva (1999), constituem-se em territórios contestados que buscam estabelecer consenso e obter hegemonia; isto significa estabelecer relações de poder. Desta forma, conforme o prisma teórico que se contempla, os questionamentos emergem e as conexões entre saber, poder e identidade vão tomando forma por meio dos conceitos e concepções que se constrói. Destarte, Silva (1999) e Macedo e Lopes (2011) indicam como, na perspectiva pós-estruturalista, as teorias sobre educação e currículo são discursos que, ao mesmo tempo em que descrevem conceitos, criam significados que tendem a ser hegemonizados. Nesta imbricada relação entre discurso/conhecimento/poder/identidade, as definições sobre currículo não representam o que ele é, essencialmente, mas o que estas teorias/discursos pensam que ele seja em diferentes contextos históricos.

Desta forma, segundo Silva (1999), para além da busca pela definição de currículo, deveríamos pensar no questionamento acerca de qual conhecimento deve ser ensinado. É neste sentido que as teorias vão se diferenciando, pelo destaque que atribuem às perspectivas sobre natureza humana, aprendizagem, conhecimento, cultura e sociedade e, conseqüentemente, pelos critérios de seleção que justificam a pergunta inicial. Junto com tais prerrogativas, é fundamental responder: o que eles ou elas devem ser ou se tornar?

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (Silva, 1999, p. 15).

Neste sentido, reforçamos que o propósito deste trabalho desdobra-se em alguns questionamentos necessários: qual projeto de sociedade, de educação e de sujeitos configuram-se nos discursos do NEM, propagandeado pela grande mídia e pelo governo federal, e criticado por vários pesquisadores? É preciso refletir como estes discursos tentam criar/significar e empoderar esta reforma desqualificando o currículo anterior, sob o pretexto da flexibilização curricular e protagonismo juvenil e quais concepções de currículo perpassam estes discursos.

Embora grande parte das referências teóricas utilizadas nesta pesquisa, que tratam do NEM, construam suas críticas em torno da concepção de um currículo vinculado às demandas do mercado, à reprodução das desigualdades e à manutenção do status quo, consideramos válido contemplar a complexidade que perpassa estas questões. Embora as definições normativas que estabeleceram a BNCC e o NEM sejam instrumentos poderosos, segundo a perspectiva de Macedo (2022), não determinam por si só a realidade escolar, que na sua dinâmica e contexto atual urge por lutas e significações críticas. Reforçamos, neste sentido, o propósito da pesquisa no que tange à importância de pesquisar o processo de implementação sobre a dimensão acima explicitada.

Nessa perspectiva, as colaborações de Arroyo (2013) são pertinentes para se pensar o currículo como local de disputas pelas políticas de normatização que cerceiam, politizam, inovam e ressignificam suas fronteiras e, ao mesmo tempo, tentam controlá-lo por meio dos sistemas de avaliações padronizadas. Tais embates decorrem: de tensões entre conhecimento, ciência e tecnologia; das diversidades dos coletivos segregados em busca de reconhecimento na luta contra a negação; da tentativa de controle do trabalho docente que se opõe à própria

resistência e aos campos de tensões políticas entre as determinações do Estado e os anseios da sociedade; e dos movimentos em suas lutas históricas por reformulações, ressignificações, limitações e aberturas inovadoras.

A politização dessas disputas vem de maneira particular dos coletivos de pesquisadores e, sobretudo, dos movimentos sociais, do movimento docente e do movimento de reorientação pedagógica que acontece nas salas de aula, que vem dos educadores-docentes e dos educandos. Estamos avançando para novas aproximações entre essa dinâmica social e escolar e a dinâmica das políticas e diretrizes curriculares, na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e à diversidade de sujeitos políticos e culturais (Arroyo, 2013, p. 17).

Esta pesquisa pretende ser o espaço de escuta e reflexão, no qual discentes e docentes, em especial do ensino de História do Ensino Médio, possam compartilhar suas percepções, dificuldades, estratégias e brechas de autoria ou resistências no processo de implementação das novas diretrizes e considerações sobre qual o currículo e projeto de sociedade e educação está sendo construído pela reforma do NEM. Pensar estas questões destacando como as/os docentes da área de História constroem suas ressignificações entre a proposta curricular do NEM e a realidade escolar, e como tudo isso perpassa suas práticas escolares, faz parte da nossa pesquisa. Assim, no próximo tópico apresentamos uma análise do movimento da disciplina História no currículo do Ensino Médio. Optamos pelo recorte temporal a partir do período de redemocratização, ou seja, dos anos de 1980.

### **3.2 O movimento histórico do ensino de História e seus desafios no NEM**

Antes de revisar o movimento histórico no qual o ensino de História se constituiu e re(constituiu) no contexto brasileiro, cabe enfatizar que refletir sobre este tema na conjuntura recente é uma tarefa que mobiliza vários elementos de análise. Compete ressaltar que parece não “sai de moda” a necessidade de justificar a importância da História e do seu ensino como condição *sine qua non*, não apenas para legitimar este conhecimento como também para combater os diversos retrocessos que presenciamos nas redes sociais, nos meios de comunicação, nas *fakes news* e nas ameaças da liberdade de ensinar em tempos de intensos ataques à democracia e de fortalecimento extrema direita no Brasil e no mundo. Conforme Pacievitch *et al.* (2022), neste processo é também necessário reforçar a importância da/do professora/r de História que, em meio às acusações, entre elas a de doutrinador, e às tensões ideológicas estabelecidas dentro e fora da escola, precisam ter paciência e realizar um esforço hercúleo para articular todas as demandas que têm se evidenciado nos últimos dez anos.

Esse quadro trouxe dificuldades de caráter político, ético, mas também epistemológico e pedagógico. O modo de contar a história tem sido problematizado, tanto pelos movimentos de extrema direita, que questionam o caráter ideológico da história escrita e ensinada, mas também, pelos movimentos sociais, que problematizam a narrativa eurocêntrica que costumamos fazer e divulgar em sala de aula. As soluções não têm sido fáceis, pois implicam, em primeiro lugar, a necessidade de repensar a relação da História com os povos invisibilizados até agora. Em segundo lugar, narrar o passado e combater o fascismo e o negacionismo passaram a ser bandeiras de primeira ordem (Fernandes & Léo Neto, 2021) (Pacievitch *et al.*, 2022, p. 87).

Os autores acima, ao apresentarem os desafios da formação das/dos professoras/res de História, conseguem fazer um *checklist* completo da realidade destes profissionais em exercício e apresentam as dificuldades enfrentadas na condução dos estágios. Para eles, ensinar a combater o negacionismo nas suas diferentes formas está entre os dez itens destacados sobre os consensos em torno do papel da/do professora/res de História.

Desta forma, o trabalho de Saraiva e Seffner (2024) amplia esta discussão nos instrumentalizando para a compreensão deste processo de expansão da extrema direita, que se fez de forma gradual e transnacional contando com formações variadas, de movimentos sociais a organizações partidárias, mas com pontos em comum, como o objetivo de intervir no campo educacional. Os autores apresentam como objetivo em seu trabalho:

[...] analisar como a extrema direita vem buscando transformar o ensino de História deslocando-o da historiografia academicamente aceita para narrativas gloriosas no formato de romance nacional a despeito de estudos historiográficos de reconhecimento acadêmico que apresentam uma história sem a linearidade desejada por esse campo, atravessada por contradições e marcada por processos violentos. (Saraiva; Seffner, 2024, p. 2).

Segundo os autores, existem pontos em comum nestas variações da extrema direita no mundo, a seguir apresentamos uma síntese de alguns deles: i: o discurso ao estabelecimento da ordem, no sentido político, econômico ou moral; ii: rogativa às tradições religiosas, normalmente em torno das religiões cristãs, e rejeição aos seus piores inimigos: comunidade LGBTQIAP+, feminismo etc.; iii: ênfase nas concepções de liberdade e antissistema, como se fossem seus defensores plenos; iv: defesa da justiça punitiva a todo custo e da liberdade no aspecto bélico; v: negação das desigualdades sócio-históricas, principalmente as relativas à questão de raça, gênero e pobreza e defesa da meritocracia e empreendedorismo individual; e vi: ataques às escolas e às universidades por meio da disseminação do anti-intelectualismo contra o “marxismo cultural”.

Por tudo que os autores expuseram em seu trabalho, consideram que há consequências certas na cultura escolar e na docência de disciplinas relativas ao campo das ciências

humanas, como no caso da História. Conforme já apresentamos nesta pesquisa, nossa preocupação com relação ao ensino desta disciplina na reforma do Ensino Médio tem uma das suas prerrogativas contemplada neste contexto.

Por isso, tratamos desta temática dentro do recorte temporal, relativo período de redemocratização, ou seja, nos anos de 1980, por compreendermos que foi a partir deste momento que verificamos uma série de legislações e diretrizes que vão restabelecer a disciplina de História nos currículos escolares, com suas singularidades e novas ressignificações. Não por coincidência, tal movimento ocorre em sintonia com o contexto político e social da reabertura política, ou seja, a redemocratização.

[...] após 1982, quando legalmente acaba a predominância da formação específica sobre a geral, a revalorização das disciplinas que tinham sido praticamente banidas dos currículos (História e Geografia, por exemplo) ocorre com dificuldades no interior das escolas. Em Minas Gerais, por exemplo, a carga horária das disciplinas da área de ciências humanas continuou diminuída em relação à das disciplinas da área das exatas e biológicas. Os vestibulares massificados passam a exercer pressão sobre os currículos e os processos de ensino nas escolas de Ensino Médio, dificultando o resgate da reflexão, do livre debate, enfim, da formação integral dos jovens. (Guimarães, 2003, p. 18).

A data de 1982 faz referência à Lei 7.044, que revogou a profissionalização compulsória do Ensino Médio<sup>29</sup>. A autora considerou que, no interior desse projeto educacional, o ensino de História era foco de atenção pelos “planificadores da educação”, sendo que, no contexto da reabertura política, forças sociais emergentes passaram a intensificar as lutas em prol das mudanças no ensino e na produção da História.

Sobre a conjuntura deste período, Castro (2022) evidencia que os anos 1980 foram marcados por lutas<sup>30</sup> para romper a imposição do Estado no que diz respeito aos métodos e conteúdos da disciplina de História, buscando superar as contradições do período anterior, ditadura militar, e constituir uma identidade própria. Desta forma, as mudanças curriculares ocorridas a partir desta década, mesmo buscando agregar as experiências dos estudantes para que se enxergassem como sujeitos da História e estabelecer de eixos temáticos no ensino superior (História Econômico-social, História do Poder e das Ideias Políticas e História Cultural das Ideologias e Mentalidades), não foram suficientes para romper o eurocentrismo da tradição escolar, seja dos livros didáticos ou das aulas de História (Castro, 2022, p. 58).

---

<sup>29</sup> Para maiores informações, rever Quadro 5.

<sup>30</sup> Neste sentido, a autora considera a importância da Associação Nacional Professores Universitários de História (ANPUH).

Para Sousa (2019), este contexto de fortalecimento dos ideais democráticos ocorre pela intensificação de uma grande contradição: a Constituição de 1988 estabelecendo a educação como direito social do cidadão e a subordinação do país ao capitalismo global. Neste mesmo sentido, Ferretti (2016) reforça que, na década de 1980, a educação no Brasil já era ponto de questionamento, não apenas pela questão da qualidade do ensino ofertado, como também pelos seguintes aspectos:

Dois outros aspectos ganharam evidência nas décadas de 1970 e 1980, quais sejam, os processos de discriminação de origem social presente no sistema escolar desde sua constituição e a crítica das conexões entre a educação e o desenvolvimento econômico que, nas décadas acima referidas, estavam marcadas pela Teoria do Capital Humano, tendo por base, por exemplo, as pesquisas de Bourdieu e Passeron e de Establet. Os estudos sobre as relações entre a educação e o trabalho que começaram a ganhar corpo nessas décadas tendo por referência as produções de Marx e Gramsci dirigiram-se a ambos os aspectos, estimulados, entre outras razões, pelo progressivo esgotamento da ditadura e as perspectivas da democratização do país. (Ferretti, 2016, p. 80).

Em consonância com estes tensionamentos, o autor evidencia que o primeiro Projeto de Lei da LDB, apresentado pelas entidades da sociedade civil, propôs um Ensino Médio que articulasse a “concepção da educação politécnica e da escola unitária formuladas, respectivamente, por Marx e Engels (1983) e Gramsci (1979)” (Ferretti, 2016, p.). No entanto, a versão aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, proposta pelo senador Darcy Ribeiro, acabou por consolidar novamente “a dualidade entre o Ensino Médio e a educação profissional, negando a perspectiva de formação integral de caráter politécnica e unitária apresentada originalmente pelo deputado Otávio Elísio em 1991” (Ferretti, 2016, p. 81). O autor analisa que a Lei 9.394/1996, decretada no governo de Fernando Henrique Cardoso, não por coincidência, trouxe em capítulos diferentes as determinações do Ensino Médio e da Educação Profissional. Segundo ele, a educação nacional estava sendo adequada às demandas internacionais nas quais o projeto em desenvolvimento visava “a formação dos sujeitos sociais adequados às formas flexíveis de organização do trabalho, não só como produtores, mas, também, como consumidores” (Ferretti, 2016, p. 81).

Por consequência, é na década de 1990, no contexto neoliberal-conservador, conforme atesta Guimarães (2003), que a constituição do ensino de História vai se alterando gradualmente, conforme as disputas e lutas em torno da nova política educacional vão se consolidando por meio de uma série de legislações, entre elas a nova LDB (Brasil, 1996). Vestígios da antiga disciplina dos Estudos Sociais que permaneciam nas primeiras séries do Ensino Fundamental foram substituídas pela História e Geografia, que retomam suas

autonomias como disciplinas escolares, embora ainda prevalecesse professores polivalentes, das antigas licenciaturas curtas, que tendiam a serem desvalorizadas com relação às outras disciplinas.

A História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do fundamental e ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos. (Guimarães, 2003, p. 26).

Bittencourt (2008, p. 100) realça que as reformulações curriculares da década de 90 do século XX não foram exclusividade nacional; muitos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Portugal e Espanha tiveram estruturas semelhantes e a mesma terminologia pedagógica. Elas estavam subordinadas à nova configuração mundial, que impõe uma nova concepção de Estado, de educação e de organização social. No entanto, a autora pontua como são desiguais e heterogêneas as condições dos países emergentes, se comparados aos países desenvolvidos, cuja distribuição de renda gera fossos cada vez mais perversos entre ricos e pobres. Isto, inevitavelmente, consagrou-se em profundas contradições nestas reformulações, apesar das tendências homogeneizadoras idealizadas pelas organizações mundiais e seus líderes políticos.

Complementando a análise acima, Guimarães (2003) compreende que, com o movimento de ampliação do direito à educação escolar, no mundo e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil, houve um deslocamento do “sistema antigo de ensino de elites para uma escola de massas” que acabou por acentuar as desigualdades de desempenho escolar conforme a origem social. Com isso, muitos questionamentos são feitos sobre as relações entre a escola, a cultura e as classes sociais: como promover o acesso de todos aos bens culturais e quais conteúdos são mais aceitos nesta realidade tão heterogênea?

Sem dúvida, aí reside a grande disputa teórica e política existente em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de história. Estamos, permanentemente, debatendo e indagando: o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de história? o que é significativo, válido e importante de ser ensinado da história do Brasil e do mundo? O que e como ensinar nas aulas de História? Para quê? Por quê? (Guimarães, 2003, p. 32).

Recorrendo à LDB (Brasil, 1996), a autora identifica o que da cultura e da História do Brasil deve ser ensinado: as contribuições das diferentes culturas e etnias no processo de

formação do povo brasileiro. No Ensino Médio, haverá o destaque à formação tecnológica básica, para ciência, letras e artes, “acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Segundo a análise de Bittencourt (2008), de acordo com a Lei 9.394/1996, o Ensino Médio deve priorizar uma “educação geral formativa e não propedêutica”, tendo como foco o preparo para a cidadania. Por isso, a autora afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para este segmento de ensino, publicados em 1999<sup>31</sup>, procuraram fazer a articulação entre “formação para cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos” (Bittencourt, 2008, p. 117). Ao analisar este documento, ela ressalta alguns elementos importantes sobre o ensino de História no Ensino Médio: conteúdos organizados por temas, preocupação com o aprofundamento dos conceitos trabalhados no Ensino Fundamental, preocupação com a maior autonomia intelectual para os estudantes frente aos diferentes registros humanos, fundamentos apoiados na História social e cultural, prevalecimento das preocupações com os vestibulares e a articulação entre a constituição das identidades e da cidadania. Segundo ela:

Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina. A formação de um “cidadão crítico” conduz ainda a explicitações sobre o conceito de cidadão, lembrando que a História escolar, como afirma o historiador André Segal, “forma cidadãos comuns, indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como as guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais”. (Bittencourt, 2008, p. 122).

Com isso, a autora mostra como os PCNs tentam dar respostas aos questionamentos destacados anteriormente por ela, sobre o que da nossa cultura e memória, nas diferentes realidades socioculturais do Brasil, deve ser ensinado. No caso deste documento, houve a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História. Ela traz uma constatação da qual compartilhamos: “analisar o impacto da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares no ensino de História nos remete à compreensão do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitidos” (Bittencourt, 2008, p. 33). Compartilhamos da premissa de que a escola é constituída em sua dinâmica própria da

---

<sup>31</sup> Importante considerar que, em 1999, os PCNs das áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) foram publicados; no entanto, apenas em 2000 houve a divulgação dos PCNs para o Ensino Médio. Ver Quadro 3 desta tese.

interseccionalidade de vários elementos, como saberes, valores, práticas, cultura, modos de pensar e estratégias de dominação e resistência.

Além dos PCNs de 1999, tivemos outro documento muito importante nas definições e orientações sobre o Ensino Médio no Ensino Médio: as DCNEM de 1998. Conforme Castro (2022, p. 71), estas diretrizes trouxeram algumas críticas com relação aos métodos tradicionais de ensino, uma vez que valorizavam a centralidade do/a estudante no processo de aprendizagem. A autora pontua que dentre as principais orientações estavam o desenvolvimento de competências básicas, e a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, que direcionam o protagonismo dos estudantes e da comunidade.

Ao apresentar e explicar as orientações, a autora apresenta uma crítica quanto às DCNEM ao ressaltar que o conceito de contextualização da aprendizagem refere-se mais à concepção de “eficiência social”, em uma referência a Macedo e Lopes (2002), que privilegiam a preparação para as avaliações externas e para a resolução de problemas acerca do mundo/trabalho no qual os estudantes estão inseridos.

Outra concepção presente nas DCNEM diz respeito ao trabalho, que segundo o documento é pensado de forma mais ampla para além da perspectiva do ensino profissionalizante, sendo caracterizado como atividade humana que envolve escolha profissional e exercício da cidadania “enquanto processo de produção de bens, serviço e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias” (Brasil, 1999, p. 79). Desta forma, Castro (2022) identifica que o sentido de focar o currículo do Ensino Médio na dimensão da qualificação profissional que atenda ao mercado empregatício, dimensionado na perspectiva da prosperidade e segurança, esconde ou ignora a realidade da precarização do trabalho e mesmo dos “inempregáveis”, conceito apropriado de Gentili (2001 apud Castro 2022, p.80).

Castro (2022, p. 80) destaca que:

Enquanto, nas DCNEM vemos direcionamento de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades para a solução de problemas de cunho econômico, nos PCNEM há sinalização para o desenvolvimento crítico e criativo dos sujeitos. O documento conduz para o aprofundamento do conceito de cidadania enquanto conhecimento, produção histórica, direitos e deveres e consciência cívica e social. Por conseguinte, possibilita o pensamento e a reflexão sobre um novo sujeito: o trabalhador consciente.

Serrazes (2016) identifica nas DCNEM alguns princípios que compõem o currículo: a identidade, a diversidade, a autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização em uma estrutura curricular e a organização por áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política). Conforme pontua a autora, trata-se de uma organização cuja estrutura evoca à organização dos currículos a partir das áreas de conhecimento associadas às possibilidades de articulação entre estas, as tecnologias e as habilidades e competências, tanto da formação geral quanto da preparação básica para o trabalho.

Ao contrário das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que são definidas como normas obrigatórias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são propostos como referenciais que objetivam apoiar a revisão e/ou a elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e de suas escolas, dando suporte para a seleção de conteúdos, metodologias de ensino, práticas didáticas e métodos de avaliação que serão desenvolvidos em sala de aula. Os PCN para o Ensino Médio foram elaborados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e publicados em 1999 em um volume único, organizado a partir das áreas do conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses referenciais curriculares provocaram mudanças na configuração dos saberes e das práticas constitutivas do ensino das várias disciplinas e, em especial, da disciplina História, que voltou a ser considerada como disciplina autônoma e valorizada como campo do saber indispensável à formação dos cidadãos. (Serrazes, 2016, p. 122).

Assim, para a autora, no item referente aos “Conhecimentos de História” são indicadas orientações acerca da integração da História com as demais disciplinas da área das Ciências Humanas, “as aproximações entre história ensinada e história conhecimento e a trajetória dos debates historiográficos, demonstrando uma aproximação com os estudos da Nova História Cultural” (Serrazes, 2016, p. 122). Ela ainda destaca que, no item “O que e como ensinar”, é possível vislumbrar novos temas, métodos e abordagens sobre as fontes históricas e os agentes sociais, com o objetivo de desenvolver noções básicas sobre a identidade, a cidadania, a memória e o tempo histórico.

A seleção temática dos conteúdos proposta pelos PCNs, conforme Serrazes, é alvo de tensionamentos, uma vez que alguns profissionais apontam para a possibilidade de esvaziamento dos conteúdos da disciplina de História, ao estabelecer eixos temáticos. Outros destacam a desconsideração dos temas que deveriam ser abordados a partir da realidade a ser estudada e não em seu estabelecimento prévio e padronizado. Por fim, a autora conclui que, apesar das críticas e dos questionamentos, os PCNs fundamentaram-se em uma concepção interdisciplinar de currículo que buscou articulação entre os conteúdos tradicionais e os temas

transversais, como meio ambiente, ética e pluralidade cultural, na perspectiva de desenvolver as devidas competências e habilidades que sustentassem o exercício da cidadania.

Assim, as propostas curriculares de História para o Ensino Médio demonstram uma preocupação com a formação política, intelectual e humanística dos educandos, mas também apresentam lacunas a respeito do aprofundamento de conceitos e métodos dos diversos componentes das áreas, o que, provavelmente, influenciou a elaboração das “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, em 2002, em um documento denominado PCN+. O PCN+ é um documento que busca aprofundar as proposições contidas nos textos legais e esclarecer as questões centrais das reformas curriculares para o Ensino Médio, além de apresentar alternativas mais flexíveis para a organização dos currículos com base em eixos temáticos, temas e subtemas. (Serrazes, 2015, p. 126).

Sobre os PCN+, Castro (2022) ressalta que foram criados com o propósito de apresentarem orientações complementares à antiga versão de 1999. Neste documento, o ensino de História, para o Ensino Médio, continua enfocando o desenvolvimento das competências e habilidades; no entanto, para ela, há uma ênfase nas orientações de se cuidar das especificidades das disciplinas que compõem as áreas do conhecimento por meio dos conceitos estruturadores:

Logo, para a área de Ciências Humanas foram selecionados como conceitos estruturantes: relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho. Os PCN+ (2000) também trazem outro aspecto importante: o direcionamento para a seleção de conteúdos que poderiam mobilizar as competências, as habilidades e os conceitos da área a partir de sua disciplina. Para isso, o documento indica a utilização de eixos temáticos compreendidos como “opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma as programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área” (BRASIL, 2000, p. 39) (Castro, 2022, p. 85).

Soares Júnior e Romeiro (2020) também comparam estas duas referências curriculares, PCNs e DCNEM, apontando como similaridade o projeto pedagógico e curricular apresentado por elas. Eles evidenciam que estas políticas curriculares, relativas ao governo de FHC, receberam várias críticas de muitos pesquisadores brasileiros como Kuenzer (2000), Lopes (2002), Machado (2002) e Zibas (2005). Assim, eles sintetizaram algumas delas como sendo:

[...] a subordinação da educação ao mercado, principalmente por meio do processo de ressignificação de conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho e, a capacidade limitada de indução das diretrizes. (Soares Júnior; Romeiro, 2020, p. 949).

Os autores acreditam que todas estas propostas curriculares não viabilizaram de fato a pretendida reforma no Ensino Médio, tal como fora proposta nos documentos, o que se justifica pela criação de novos documentos visando sua efetivação.

Reyes (2019) considera que os governos do PT, com Lula e Dilma, mesmo que inseridos na lógica liberal como os demais governos anteriores a eles, promoveram mudanças significativas que se caracterizaram como um projeto de educação que priorizava a formação cidadã, sem descuidar das classes desprivilegiadas. Para esta autora, foram muitos os esforços no sentido de realizar um diagnóstico da real situação do Ensino Médio e da sua necessidade de ampliação e universalização.

De forma geral, o Governo Federal através do MEC realizou significativos avanços entre os anos de 2005 e 2012, em relação ao conceito de Educação Básica, se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio e Educação Infantil nos programas que até então só atendiam o Ensino Fundamental de acordo com o extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Reyes, 2019, p. 59).

Assim, a autora destaca uma série de legislações criadas neste período<sup>32</sup> que trouxeram propostas de modificações para o segmento de ensino que focalizamos nesta pesquisa. Dentre estas propostas, vamos destacar as DCNEM (2012), que segundo a autora, rompem “com a ideia da subordinação ao mercado de trabalho”, haja vista as diretrizes que a antecederam, principalmente no que se refere a sua concepção de trabalho defendida como princípio educativo na “perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (Reyes, 2019, p. 61). A autora ainda evidencia que estas diretrizes ressaltam que o Ensino Médio articula, na sua formação constitutiva, as seguintes dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para Sousa (2019, p. 66), as DCNEM, aprovadas por meio da Resolução nº 2, de janeiro de 2012, reafirmam em seu terceiro artigo o Ensino Médio como “direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” consolidando, assim, uma nova dinâmica do processo educativo para esta fase escolar.

Uma das críticas às DCNEM de 1998 consistia em sua ênfase excessiva na rigidez e centralização do currículo, reforçando o discurso de colocar a educação a serviço do mundo do trabalho. A proposta de ressignificar o

---

<sup>32</sup> Para maiores informações, consultar o Quadro 3.

Ensino Médio, através das novas diretrizes, dá ênfase a importância do projeto político pedagógico e à inserção de um currículo que fosse flexível, diversificado e que contemplasse as expectativas da juventude, para que esta se sentisse motivada e estimulada pelos estudos, baseada na formação humana e integral. (Sousa, 2019, p. 67).

Esta autora evidencia o quanto as antigas diretrizes deixaram a desejar na questão de suprir efetivamente as demandas do seu público, devido aos altos índices de evasão e reprovação que geraram grande exclusão dos jovens, o que se configurou em um dos grandes desafios do Ensino Médio. Desta forma, Sousa (2019) identifica que nas novas diretrizes houve uma preocupação e novas expectativas quanto a vários itens importantes neste processo, como gestão democrática, avaliação emancipatória, qualificação do corpo docente e compreensão do jovem como sujeito único em sua identidade.

Castro (2022) segue no mesmo foco analítico sobre as DCNEM (Brasil, 2012), acrescentando ainda como a juventude passa a ser considerada na sua dimensão social, histórica e cultural, reconhecendo que constituem sujeitos em múltiplas dimensões que precisam ter seu processo de ensino-aprendizagem garantido. Assim, é por meio da integração e articulação dos quatro eixos (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) que as diretrizes propõem a formação integral destes jovens.

Nessa perspectiva, o trabalho compreendido como princípio educativo encaminha o sujeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, consciente, emancipador e autônomo do trabalho, contrastando com a visão das DCNEM de 1998, no qual o indivíduo era direcionado a uma formação técnica, pragmática, especializada e direcionada aos interesses estabelecidos pelo mercado de trabalho. (Castro, 2022, p. 98).

No entanto, a autora esclarece que, mesmo com todas estas novas diretrizes e programas voltados para o Ensino Médio até 2012, muitos problemas ainda persistiam, como a permanência na escola, evasão/reprovação, distorção série/idade e inserção no mercado de trabalho. Assim, o governo federal tenta o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) em 2013, com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais da educação e, posteriormente, o PNE 2014-2024, que trouxe uma série de metas essenciais para o Ensino Médio. Sobre essas metas para Educação Nacional:

[...] aprovado pelo Congresso Nacional, que estabeleceu por meio da Lei 13.005/2014, as 20 metas para a Educação Nacional a serem alcançadas no período de 2014-2024. A meta 7 consiste em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades da educação escolar com melhoria do fluxo e aprendizagem...”. Uma das estratégias aprovadas para alcançar essa meta é “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base

nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) estudantes (as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1018).

Os autores apresentam um histórico de disputas políticas e teóricas sobre o processo de constituição das orientações curriculares, BNCC, que definiriam essencialmente o que ensinar e aprender em História em 2015, no período de consultas públicas. Eles afirmam que após o golpe parlamentar que destituiu a presidenta eleita, Dilma Rousseff, foi elaborada uma terceira versão do documento relativo à área de História, daquela versão submetida às consultas públicas, por outro grupo de especialistas determinados pelo novo comando político que assumiu o MEC. Nela, História e Geografia foram indicadas como componentes curriculares desde a primeira série do Ensino Fundamental, como integrantes da área das ciências humanas. Trata-se, segundo os autores, de um documento que define, para todas as escolas do Brasil, a Base Comum Curricular de História estruturada em competências gerais e específicas, no caso de cada disciplina, tendo a indicação das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do Ensino Fundamental. Concordamos quando os autores concluem que “Longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois são vinculados às avaliações nacionais e ao Programa Nacional de livros didáticos (PNLD)” (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1019).

Desta forma, é importante reforçar que Macedo (2022) também considera as limitações deste documento, com relação à sua concepção de currículo restrita à aquisição de competências e habilidades, no contexto mundial que tenta padronizar o currículo nacional conforme as determinações de organizações e dos sistemas de avaliação internacionais. Ressalta ainda como as versões iniciais dos documentos relativos ao Ensino Fundamental contemplavam os direitos de aprendizagem que perderam espaço para as competências, replicadas para a versão para o Ensino Médio. Ao questionar qual o sentido de competências neste documento dentro das variadas possibilidades nas tradições pedagógicas, ela afirma que se trata da dimensão comportamental assumida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estabelece um sistema internacional de avaliação focado no desempenho dos estudantes nas áreas de Português e Matemática.

No caso específico do Ensino Médio, possivelmente tal intuito só se torna factível para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, na medida em que, para as demais áreas, o documento não chega a apresentar habilidades

suficientemente definidas a ponto de poderem ser utilizadas para nortear a avaliação. O que poderia ser positivo, no sentido de produção do currículo no cotidiano das escolas, arrisca ser também indicador de um menor compromisso com os demais campos disciplinares. (Macedo, 2022, p. 4).

Com isso, a autora pontua como esta BNCC para o Ensino Médio apresenta-se mais genérica, se comparada às do Ensino Fundamental e Infantil, possibilitando espaço maior para “manutenção da tarefa de planejamento curricular e didático; sob a responsabilidade de professores e escolas” (Macedo, 2022, p. 2). No entanto, como ressaltado na citação, tende a existir uma concepção de desvalorização das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, como no caso da História.

Pinha (2023) ratificou em seu artigo algumas das questões anteriormente mencionadas, ao analisar os efeitos da crise democrática no contexto atual brasileiro no que tange à historiografia e ao ensino de História. Ele qualifica esta crise como sendo o esgarçamento, ou seja, a corrosão dos valores democráticos e as lutas por ampliação destes horizontes, que interferem nas formas de fazer e pensar a História para os seus diferentes interessados: especialistas, estudantes e público geral.

No âmbito do ensino-aprendizagem, está em jogo a contínua necessidade de convencer os estudantes sobre a necessidade da aprendizagem curricular da história, utilizando, inclusive, os materiais de consumo do passado disponibilizados ao grande público (ROCHA, 2014). E, na medida em que a experiência do tempo presente é compartilhada por professores e estudantes, nela se realiza a articulação comunicativa entre as vivências de estudantes e docentes (MONTEIRO, 2012, p. 194). (Pinha, 2023, p. 7).

O autor traz em seu trabalho significativas considerações sobre o tempo presente, do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, relembando Walter Benjamin ao ressaltar o propósito central de qualquer historiografia: articular historicamente o passado, entremeado pelas questões do presente. Outras questões importantes são desenvolvidas neste sentido de refletir sobre o tempo presente, para as quais apenas citaremos a fim de que os interessados possam aprofundar: necessidade de distanciamento, objetividade em relação ao objeto de análise, inconclusão e devir de indeterminação, engajamento político e ideológico, entre outros.

Ao situar o contexto brasileiro, neste cenário da História do tempo presente a crise da democracia é esfacelada nas artimanhas do negacionismo de todas as origens, inclusive o histórico, em um projeto que normaliza a violência, questiona as autoridades especializadas em prol de conhecimentos inverídicos e desqualifica os direitos humanos e as políticas sociais para grupos vulneráveis. Assim, sobre todo contexto de negacionistas, *fake news*,

questionamento do estatuto da verdade histórica e ataques às escolas e universidades, consideradas “aparelhos ideológicos da esquerda” (Pinha, 2023, p. 18), o autor pondera:

[...] o conhecimento escolar da história assume um lugar no mundo: oferecer condições para maior desenvolvimento da cultura democrática, assentada na valorização da diferença e da alteridade enquanto prerrogativas fundamentais. Nesse sentido, trata-se de assumir a perspectiva democrática como *modus operandi* de uma ética da diferença. E, por meio dela, uma formação para a cidadania tendo em vista não uma relação de verticalidade do sujeito político em relação às instâncias governamentais, mas o cidadão capaz de propor, interagir, participar inclusivamente de sua pólis moderna. (Pinha, 2023, p. 28).

Não com poucos esforços e movimentos, sociais e acadêmicos, as recentes transformações nos currículos de História, destacadas por Bittencourt (2018) no tocante à inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira, da História dos povos indígenas ou das mulheres, ainda precisam de vigilância e constantes enfrentamentos para se manterem e serem realmente efetivadas. Em seu artigo, a autora fez um histórico interessante sobre os caminhos do ensino de História no Brasil a partir da sua inserção nos currículos das Humanidades, modelo dos países católicos ocidentais. Ao retomar esta trajetória da História como disciplina escolar, são apresentados os embates sobre seus objetivos, quanto à formação das elites políticas e econômicas frente à exclusão de diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino entre os séculos XIX e XXI.

O ensino de História é apresentado pelas determinações das políticas educacionais e práticas dos professores no processo de criação de conteúdos e métodos nos currículos das Humanidades clássicas ao científico pelo qual constituíram conceitos de História da Civilização, História Sagrada, História do Brasil, História das Sociedades. (Bittencourt, 2018, p. 148).

A autora analisou que, a partir da década de 1980, as transformações nos currículos de História para o primeiro e segundo graus do ensino básico, foram realizadas sob condições de atendimento de uma demanda de um público escolar diferenciado dos outros períodos, mas com condições frequentes de precariedade das salas de aula e de lutas pela melhoria das condições de trabalho e de salário. Havia necessidade de modificar os conteúdos visando, ao mesmo tempo, estimular os estudantes e adequá-los ao contexto de “nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho” (Bittencourt, 2018, p. 142). Em vista disso, a autora indicou que, após a LDB de 1996 e os PCNs de 1998, houve a introdução de novos conteúdos históricos com o compromisso de “formação de uma cidadania democrática”. Como exemplo desta preocupação, ela citou as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que incluíram a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos povos originários nos

currículos; embora contassem com a base e estrutura eurocêntrica, anunciavam a preocupação com a “formação política e cultural para o exercício de uma cidadania com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático” (Bittencourt, 2018, p.142).

Mesmo identificando algumas transformações que revisam os “velhos marcos históricos” e trazem novas abordagens ao ensino de História, Bittencourt (2018, p. 143) também revela preocupação com “a nova política estabelecida após 2016” que coloca em xeque este movimento e conquistas já efetuadas. Sugere que a BNCC, em fase de finalização na ocasião da escrita do seu trabalho, trazia o ineditismo de priorizar os interlocutores internacionais e os gestores empresariais na sua elaboração, excluindo ou dando pouco espaço a importantes representantes internos. Trata-se, para a autora, de uma proposta submetida aos conteúdos e métodos de modelos internacionais sob vigilância das avaliações externas; como consequência disso, aponta a perda da autonomia e da criação pelos professores de materiais didáticos diferenciados para atender a tamanha diversidade de contextos e experiências no ambiente escolar.

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos estudantes. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos institucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os estudantes para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha. Ao finalizar algumas reflexões sobre a trajetória do ensino de História entre os séculos XVI aos dias atuais, cabe uma indagação: como situar o ensino de História em um currículo tecnicista em confronto com um currículo das humanidades científicas ou simplesmente humanista? (Bittencourt, 2018, p. 144).

O questionamento da autora acima remete a uma preocupação importante sobre o desafio da disciplina de História neste cenário de retorno ao currículo tecnicista subordinado à aquisição de competências e habilidades para destaque nas avaliações externas. Adicionando a tal questão, devemos considerar a gravidade relativa à ascensão da extrema direita, que no Brasil tem refutado o papel do ensino de História:

[...] o ensino de História tem perdido espaço no currículo escolar, enquanto veículos plataformizados, com destaque para a produtora Brasil Paralelo, vêm ocupando esse espaço por meio de uma história pública. Ou seja, enquanto França e EUA visam escolarizar uma historiografia que já não encontra suporte acadêmico, o Brasil visa a desescolarizar o ensino de História. (Saraiva; Seffner, 2024, p. 17).

Destarte, o ensino de História, por ter tantas potencialidades, como romper as práticas homogeneizadoras e acríticas e questionar os saberes instituídos por meio da investigação científica, tem também suas fragilidades, como as restrições e sanções que ao longo do tempo percebemos nos documentos curriculares, nos discursos oficiais e mesmo nas tentativas de calar, intimidar, ou mesmo desqualificar os profissionais do ensino, bem como suas áreas de atuação.

### **3.3 O NEM e o ensino de História: a necessidade de transgressões**

Ao longo desta seção, abordamos os marcos legais do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais e o movimento histórico do ensino de História e seus desafios no contexto do NEM. Como intuito de aprofundar as relações entre NEM e ensino de História, buscamos registrar uma síntese e alinhamento entre esses dois temas, evidenciando como as mudanças legais e curriculares impactam diretamente o ensino da disciplina de História, delineando os desafios e as perspectivas para a área.

O primeiro tópico demonstrou que a trajetória do Ensino Médio no Brasil foi marcada por uma série de reformas e legislações, cada qual refletindo os contextos históricos, sociais e políticos de suas respectivas épocas. As mudanças curriculares, muitas vezes impulsionadas por demandas do mercado de trabalho e por organismos internacionais, revelam as tensões entre diferentes concepções de educação e de formação do sujeito. A implementação do NEM, a partir da Lei nº 13.415/2017, insere-se nesse contexto de reformas, trazendo consigo a promessa de modernizar e flexibilizar o ensino, mas também gerando desafios e necessidade de resistência e transgressões para os/as professores/as que ensinam História.

No segundo tópico, apresentamos um panorama histórico do ensino de História no Brasil, demonstrando como a disciplina se (re)constituiu ao longo do tempo, buscando superar as contradições do passado e afirmar seu papel na formação cidadã. No entanto, o ensino de História ainda enfrenta desafios para se consolidar como um campo de conhecimento crítico e transformador, capaz de romper com visões eurocêtricas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a relação entre os marcos legais do Ensino Médio e o ensino de História pode ser identificada. As mudanças na legislação e nas diretrizes curriculares, como a implementação da BNCC, impactam diretamente a organização do ensino de História, a escolha de conteúdos, as abordagens pedagógicas e os métodos de avaliação. No contexto do NEM, com a flexibilização curricular e a ênfase na escolha dos itinerários formativos, o

ensino de História depara-se com novos desafios, como a redução da carga horária da disciplina para o segundo e terceiro ano do Ensino Médio e a necessidade de se adequar às diferentes áreas de conhecimento e às expectativas dos estudantes.

Portanto, Cerri e Costa (2021) apresentam a metáfora sagaz e apropriada para refletirmos sobre estes impasses advindos das determinações curriculares que afetam o trabalho das/dos professoras/professores, e comprometem veementemente o ensino de História.

Tratou-se simplesmente de procurar enfrentar os efeitos deletérios do tratamento da disciplina História em sala de aula como uma espécie de ônibus lotado em que, a cada tempo, novos passageiros insistem em subir. O primeiro desafio enfrentado, portanto, foi o de escolher conteúdos em detrimento de outros, visando a reduzir a gigantesca carga de assuntos dos quais professores e estudantes devem (ou deveriam) dar conta, tarefa inglória e geralmente malsucedida. Procurar vencer todos os conteúdos é a garantia de um ensino e de uma aprendizagem superficial e mnemônica, do tipo útil para ser aprovado em exames concorridos e esquecer logo em seguida. (Cerri; Costa, 2021, p. 5).

Cabe evidenciar que a metáfora serviu para exemplificar, de forma singela e certa, a proposta da primeira versão da BNCC bombardeada por críticas de acadêmicos, instituições, editoras, organizações, entre outros. Para os autores, ao garantir o ensino sobre nossas origens, africanas e ameríndias, restringindo alguns cânones eurocêtricos, abriu-se espaço para “críticas conservadoras, superficiais e ignorantes do debate acadêmico” que somadas ao contexto do golpe de 2016 fortaleceram os movimentos conservadores, como o ESP e o Movimento pela Base. Estes críticos desconhecem, ou simplesmente ignoram, o “tsunami de fatos, informações, conceitos, imagens...” (Cerri; Costa, 2021, p. 9) diante das escassas aulas de História, que possibilitam a memorização e o treinamento para as avaliações.

Sendo assim, é importante que as/os professoras/es de História estejam atentas/os a esses desafios, buscando estratégias para garantir que a disciplina continue a desempenhar seu papel fundamental na formação das/os estudantes. A História, com sua capacidade de promover a análise crítica do passado e do presente, de estimular a construção de identidades e de fomentar a participação cidadã, é essencial para a formação de sujeitos conscientes e transformadores. As marcas do colonialismo ainda se fazem presentes na formação e nas práticas de professoras/es de História. Faz-se necessário, como nos ensina bell hooks (2017), transgredir, ou seja, ir além. Ensinar histórias e não se limita a uma história única. O espaço das aulas pode ser usado para apresentar, ouvir e dialogar com diferentes vozes; nesse sentido, as/os subalternizadas/os podem falar e promover transformações efetivas no sistema-mundo.

As mudanças legais e curriculares exigem que a área se reinvente, buscando outras abordagens e estratégias para garantir que a disciplina continue a desempenhar seu papel fundamental na formação das/os estudantes. Como já afirmamos, a História é essencial para a formação de sujeitos conscientes e transformadores na medida em que promove a análise crítica do passado e do presente, estimula a construção de identidades e fomenta a participação cidadã ativa e engajada, não aquela sacrificial que nos revelou Brown (2018). Finalizamos esta seção reiterando nosso lugar de fala, no qual ressaltamos que ao ensinar História é necessário transgredir, ir além do que está posto nas legislações, apresentar outras histórias, outras/os sujeitos historicamente excluídos, romper com o sistema mundo caracterizado pelo modelo patriarcal, heterossexual, cristão, militar e capitalista. É preciso construir o mundo de forma que outros mundos sejam possíveis.

Na próxima seção, apresentamos nossas análises sobre as incertezas e desafios enfrentados pelas professoras e estudantes que em 2022, no primeiro ano do Ensino Médio, tiveram suas práticas e vidas escolares modificadas pela reforma relativa à Lei 13.415/2017, buscando refletir sobre os impactos no componente curricular de História na prática do ensino dessa disciplina agregada à área das Ciências Humanas.

#### **4 VOZES DAS/DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO: DESAFIOS E INCERTEZAS SOBRE O NEM**

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstituir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um estudante é destituí-lo de poder. (Giroux; McLaren, 1995, p. 137).

A escuta e a construção do diálogo com as vozes das/os participantes da pesquisa, ou seja, jovens estudantes e professoras/es, contribui para garantir a autenticidade e a relevância da pesquisa. Ao garantir o direito à fala das/os participantes, o/a pesquisador/a não apenas descreve a realidade, mas também permite que ela seja interpretada e significada pelos/as próprios sujeitos, conferindo maior profundidade e complexidade analítica.

Nesta seção, inspirados pela epígrafe acima e, ao mesmo tempo, desafiados pelo compromisso e responsabilidade perante as/os estudantes e docentes que se dispuseram, voluntariamente, a participarem desta pesquisa, tivemos a oportunidade de evidenciar a diversidade de experiências e opiniões presentes no campo de estudo, enriquecendo a análise. Dessa forma, estabelecemos como objetivos conhecer e compreender as incertezas e os desafios dos/das estudantes e docentes em relação ao processo de implementação da nova proposta curricular na Escola Estadual Segismundo Pereira.

Optamos por eleger cinco categorias para dialogar com as/os participantes da pesquisa, com o referencial teórico e as legislações anteriormente apresentadas: saúde mental, relação entre o NEM e o ENEM, flexibilização e protagonismo, formação docente e estrutura física, metodologias e avaliação. A escolha por estes temas justifica-se pela notoriedade que ganharam nas falas das/dos participantes da pesquisa identificada durante o processo de análise das transcrições.

A seção está organizada em seis tópicos, que foram definidos a partir de cinco categorias de análise que emergiram das falas dos participantes da pesquisa: saúde mental, relação entre o NEM e o ENEM, flexibilização e protagonismo, formação docente e, por fim, articulação entre estrutura física, metodologias e avaliação.

O primeiro tópico aborda o contexto pós-pandemia e os seus impactos na saúde mental de estudantes e educadores durante a implementação do NEM. O segundo tópico discute a dualidade na formação dos estudantes da rede pública, focando em suas dificuldades e preocupações com o ENEM. O terceiro tópico analisa o discurso sobre flexibilização e

protagonismo, confrontando a propaganda oficial com a realidade escolar. Na sequência, o quarto tópico questiona a formação docente nesse cenário, analisando a responsabilidade atribuída aos professores pela implementação da reforma. O quinto tópico articula as questões de estrutura física, metodologias e avaliação, elementos que apareceram interligados nas falas das/dos participantes. Por fim, a seção encerra-se com um tópico que articula as categorias analisadas com considerações sobre o ensino de História, suas possibilidades e importância na formação dos estudantes.

A fragmentação das categorias em tópicos foi uma necessidade que visava facilitar a leitura e o entendimento da/do leitora/or, além de organizar a condução das análises por meio das considerações das/dos participantes da pesquisa e os cruzamentos teóricos com os principais referenciais. No entanto, fica visível como todas elas estão amalgamadas, à medida que vamos interconectando os temas em cada tópico e repetindo-os em novas discussões.

#### **4.1 Implementação no contexto pós-pandemia: quem cuida da saúde mental?**

A pandemia de covid-19 impactou profundamente a saúde mental da população mundial, e as/os jovens em idade escolar foram particularmente afetados. O retorno às aulas presenciais, após um longo período de isolamento social e ensino emergencial, ocorreu concomitante à implementação do NEM, gerando uma sobrecarga emocional e diferentes desafios para estudantes e professoras/es.

As narrativas apresentadas nesta pesquisa revelam o aumento das crises de ansiedade, a intensificação do estresse e a fragilização das redes de apoio social no contexto da implementação do NEM. Diante desse cenário, consideramos importante questionar as implicações desta reforma curricular para a saúde mental dos estudantes e o papel da escola na promoção do bem-estar e do acolhimento neste contexto de vulnerabilidade.

De maneira geral, nos três grupos de discussão desenvolvidos com as/os estudantes foi pontuada como grande problema entre os jovens da escola a questão da saúde mental, sendo que os Grupos 1 e 2 foram incisivos neste assunto:

Eu acho que na verdade eles pegaram a hora errada para testar o NEM, a gente acabou de sair da pandemia e do ensino remoto, já estava muito difícil e eles colocam isto, dificultou muito para os estudantes, quanto para os professores e para escola, tipo ninguém estava preparado. (Grupo 1: Anita).

A gente reparou como o governo tratou a pandemia e parece que logo que entrou 2022 a sociedade de forma geral, e o governo, esqueceu que a gente acabou de sair de um momento crítico na história da população mundial,

então, foi um momento completamente errado para inserir o NEM, além do mais a gente tem que lembrar que a pandemia foi a porta de entrada para a ansiedade e depressão, principalmente nos adolescentes... (Grupo 1: Chico Mendes).

Nestes anos de pandemia aprendi a conviver socialmente, eu vivia dentro de casa. Quando veio a volta às aulas presenciais, entrei em pânico, precisei ser internada com falta de ar. Ficar em sala com muita gente falando foi um inferno, aí vieram os trabalhos em grupos e eu tive que socializar, foi pior para mim. Eu fui aprender a conviver em sala de aula a partir do 3º bimestre. (Grupo 2: Ana Neri).

Eu acho que não estava, porque teve a pandemia, pegou todo mundo de surpresa, e aí a escola não estava preparada. (Grupo 3: Abdias Nascimento).

Em comum, as narrativas apresentam a percepção de que a implementação do NEM ocorreu em um momento inadequado, dificultando a adaptação de estudantes, professores e da própria escola. Os estudantes apontam que a reforma foi introduzida logo após o período crítico da pandemia de covid-19 e do ensino emergencial, um contexto que já havia gerado impactos negativos como o aumento de ansiedade e depressão entre os adolescentes e dificuldades de ressocialização. Essa sobreposição de desafios encontrou uma comunidade escolar que, segundo os relatos, não estava preparada para uma mudança estrutural tão grande.

As manifestações das/os jovens estudantes durante as reuniões dos grupos focais aproximam-se dos estudos de Salles e Souza (2022), que analisam as possíveis implicações do NEM para a saúde mental dos estudantes, considerando a pressão por escolhas precoces, a intensificação dos estudos e a competitividade. Os autores problematizam a falta de atenção à saúde mental na implementação do NEM e defendem um olhar integral para o desenvolvimento dos jovens.

As/Os jovens registraram suas incertezas, o pânico vivido e o fato de terem que aprender a viver isoladas/os. Tais afirmações reiteram os estudos de Rocha e Silva (2021), que destacam os desafios para a saúde mental dos estudantes no contexto da pandemia, incluindo o isolamento social, as incertezas e as mudanças no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel da escola no acolhimento e na forma de lidar com a saúde mental das/os jovens foi e está sendo fundamental.

No contexto pós-pandemia, somado a todas as alterações do NEM, relatadas durante as discussões, compreendemos a inadequação do momento para realizar estas mudanças, de acordo com as/os estudantes. As crises de pânico e ansiedade entre os jovens, associadas ao contexto pós-pandemia, foram relatadas como algo corriqueiro na escola pelos três grupos e pelas professoras entrevistadas.

Meninos desmaiando nos corredores, com crise por coisas simples, como por exemplo, fazer uma prova. Porque eles estavam completamente fora da realidade, meninos que caíam no choro quando você entregava as notas para eles, meninas enfrentando gravidez não programada, outros enfrentando problemas de saúde e mortes na família e tantas outras situações. Tivemos que abraçar tudo isto sem nenhuma preparação. (Professora Heloyse de Argenteuil).

Primeiro eu acho assim, que eles foram, como eu posso dizer, de se admirar os que permaneceram na escola e não abandonaram, não só por conta do contexto pós-pandemia, mas com o agravamento da implementação do NEM, num momento nada a ver. Então assim, o que a gente viveu lá, acho que à tarde não foi diferente, era todo dia uns 10/15 estudantes fora da sala de aula com crise de ansiedade e nós também não estávamos preparados para lidar com isto. A gente tenta lidar com isto, mas é difícil para nós, senta, conversa, e como é o nosso voltar para casa, por vezes a gente não consegue fazer nada além de ouvir... e então, assim, é... eu realmente tenho uma admiração por estes estudantes que persistiram [...] (Professora Frida).

As narrativas das professoras afluem no sentido de diagnosticar crise de saúde mental entre as/os estudantes, agravada pela implementação do NEM no contexto pós-pandemia. Elas relatam ter que lidar diariamente com situações como estudantes desmaiando, chorando por atividades rotineiras como provas e de 10 a 15 estudantes tendo crises de ansiedade fora da sala de aula. As docentes expressam um sentimento de despreparo para "abraçar" essa realidade, que incluía problemas de saúde, luto familiar e gravidez não planejada, sentindo-se muitas vezes limitadas a apenas ouvir os desabafos das/dos jovens. Apesar das dificuldades, elas manifestam grande admiração pela persistência dos estudantes que não abandonaram a escola.

Os estudantes relatam que a reforma foi introduzida no "momento completamente errado", sobrecarregando uma comunidade que já lidava com as sequelas do isolamento, como o aumento da ansiedade e depressão, além de dificuldades de socialização. Essa percepção é diretamente validada pelas professoras, que testemunharam as consequências dessa pressão em sua rotina, descrevendo um cenário diário de múltiplos estudantes com crises de ansiedade, desmaios e choro. O sentimento de despreparo é o elo central que une os relatos: enquanto os estudantes afirmam que "ninguém estava preparado", as docentes ecoam essa mesma impotência ao declarar que tiveram que "abraçar tudo isto sem nenhuma preparação", e que tampouco estavam preparadas para lidar com a situação.

Consideramos pertinente lembrar que os estudantes das turmas de primeiro ano do Ensino Médio de 2022 tiveram as séries finais do Ensino Fundamental comprometidas durante o Regime Especial Atividades Não Presenciais (REANP) 2020/2021, estabelecido nas escolas estaduais de Minas Gerais. Os participantes da pesquisa cursaram o oitavo e o nono

ano do Ensino Fundamental por meio de plataformas digitais e de atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET)<sup>33</sup>. Embora não seja nosso objetivo de pesquisa fazer uma análise sobre como estes anos taxados como “novo normal” nos impuseram uma realidade cruel suavizada por esta expressão que buscava esconder uma série de atrocidades por parte das autoridades políticas do Brasil, bem como o embuste propagandeado sobre o ensino remoto, as falas das/dos sujeitos da pesquisa nos impeliram à postura ética, na condição de professores e pesquisadores, de minimamente pontuar e refletir sobre este contexto.

A gente tem que lembrar que a pandemia foi a porta de entrada para ansiedade e depressão para muitas pessoas, principalmente para os adolescentes, onde a gente lembra que é muito hormônio, é muita emoção, ponto final, então. Essas pessoas ficaram isoladas por tanto tempo, dentro de casa, jogando, estudando bastante. É só que essa é a minoria, né? Jogando, ficando viciada em pornografia, por exemplo. Volta para escola de forma muito desequilibrada, além disso tem que lidar com várias matérias, vários trabalhos [...] as relações pessoais conflituosas, então se a pessoa vem da pandemia no momento que ela não conseguiu se resolver consigo própria, como ela vai conseguir lidar com o fardo de outras relações? Entende? Esta é a problemática, aí a gente tem a parte que é o questionamento, a pessoa passou por todo esse processo e aí agora, simplesmente, tem que pensar qual faculdade vai querer para poder decidir itinerários com devidas eletivas. (Professora Heloyse de Argenteuil).

Mas aí a gente estava no ensino remoto, aquele caos para voltar às aulas presenciais no meio do ano que foi agosto, por aí... eu estava até ouvindo um podcast essa semana passada, aquele que recebe um especialista para falar do NEM... mas assim, se já sabia que a partir de 2022 seria implementado, nós já deveríamos ter sido preparados antes. [...] A gente não foi ouvido, não foi formado e caiu tudo nas nossas costas. (Professora Frida).

As professoras entrevistadas, que vivenciaram tanto o ensino emergencial quanto a implementação do NEM em 2022, apontaram os desafios de introduzir a reforma em um complexo cenário pós-pandêmico. Elas destacaram os efeitos do isolamento em estudantes que, após terem suas relações sociais interrompidas, precisaram retornar ao ambiente escolar para enfrentar as novas e numerosas demandas de escolhas impostas pelo NEM. Esse processo foi agravado pela falta de orientação adequada aos estudantes e pela ausência de preparo dos próprios professores para lidar com essa transição. Sobre o contexto de pandemia, recorremos a Saviani e Galvão (2023), que interpretaram a opção pelo ensino remoto como uma escolha favorável ao atendimento dos interesses do capital e não à perspectiva pedagógica:

---

<sup>33</sup> Na introdução deste trabalho constam notas explicativas sobre o contexto da pandemia e do ensino emergencial em Minas Gerais.

O que questionamos é: esse modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo? Com esta pergunta, para a qual procuramos trazer contribuições neste texto, fechamos a tríade conteúdo-forma-destinatário no “ensino” remoto nos seguintes termos: conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem. (Saviani; Galvão, 2023, p. 43).

Esta situação, além de corroborar para a precarização do trabalho docente, comprometeu não apenas a formação pedagógica<sup>34</sup>, mas também emocional destes jovens. Após dois anos sem nenhuma socialização, retornam ao ambiente escolar com a implementação do NEM, encontrando: 21 componentes curriculares propondo atividades avaliativas de forma isolada; sexto horário todos os dias; professores ministrando aulas que não correspondem à sua formação inicial e tendo que aumentar a quantidade de turmas que dão aulas; escola sem estrutura adequada; entre tantos outros problemas. Como resultado de tudo, os trechos das falas das/dos estudantes e professoras/es são incontestáveis quanto ao caos implementado para todos.

Retomemos a fala da professora Frida, que expressou admiração por estes estudantes terem resistido a tudo isto. Compreendemos que, mais do que admiração, os desabafos das/dos jovens nos fizeram refletir sobre como todas e todos, professores, pais e gestores, permitimos que tudo isto acontecesse com nossas/os jovens? Desta forma, reforçamos a importância de suscitar todas estas discussões e reflexões que precisam servir de alerta para não sermos coniventes, novamente, com discursos que pretendem omitir ou suavizar situações tão problemáticas como a saúde mental de estudantes e docentes pós-pandemia, e a preocupação com as alterações advindas do NEM sem adequações necessárias para garantias mínimas dos direitos adquiridos anteriormente, como no caso do ENEM, objetivo de muitos estudantes do Ensino Médio. Na sequência, refletiremos sobre as possibilidades do ENEM no contexto da implementação do NEM, uma preocupação latente entre as/os jovens.

## **4.2 Com o NEM faz-se o ENEM ou prepara-se para o mercado de trabalho?**

<sup>34</sup> Esta premissa confirma-se na aplicação do Plano de Recomposição para as Aprendizagens (PRA), uma iniciativa da SEE-MG que baseou-se no Regime Especial Atividades Não Presenciais 2020/2021 (REANP), nos repertórios técnicos e científicos e em experiências de outros territórios, visando ao avanço nos indicadores previstos no nosso plano decenal da educação, em especial o Sistema de Avaliação em Educação Básica (SAEB), e, acima de tudo, assumir o nosso propósito com a qualidade de ensino, assegurando o direito de aprendizagem para todos os estudantes mineiros, conforme a página oficial:

<https://www.educacao.mg.gov.br/pras/#:~:text=O%20Plano%20de%20recomposi%C3%A7%C3%A3o%20de,do%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20MG>. Acesso em: 24 nov. 2024.

A implementação do NEM foi marcada pela promessa de uma educação mais alinhada às necessidades do século XXI e às expectativas das/os jovens. No entanto, as narrativas das/os estudantes revelam uma preocupação central: como o NEM os prepara para o ENEM, porta de entrada para o ensino superior? A organização curricular, a carga horária e as novas disciplinas geram incertezas sobre a adequação do NEM à realidade do exame. E a preparação para o mundo do trabalho? A nova estrutura curricular, que apregoava este enfoque, foi suficiente para cumprir esta demanda?

Os questionamentos das/os estudantes sobre as mudanças no ENEM, a escolha dos itinerários formativos e a preparação para o ingresso ao ensino superior, evidenciam a necessidade de um diálogo mais aprofundado sobre a relação entre o NEM e o ENEM. Quando os estudantes foram questionados sobre a questão dos objetivos da formação das/os jovens no NEM, tivemos evidências quanto à preocupação com relação à preparação para ingresso à universidade, haja vista que nos três grupos foram acentuados os questionamentos quanto ao ENEM.

Eles querem que a gente faça muita coisa e acaba que a gente não consegue fazer quase nada. Muita matéria, muita coisa para assimilar de uma vez só, sendo que a maioria não ajuda a gente em nada, tipo cinema. (Grupo 3: Maria Tomásia).

Será que o ENEM vai ser adaptado para isto? Será que os vestibulares vão se adaptar? E os cursinhos? (Grupo 1: Dandara).

Eles mudaram o Ensino Médio para a gente entrar na faculdade, eles mudaram o ENEM? (Grupo 2: Lélia Gonzalez).

Nos Grupos 1 e 3 as colocações sobre o ENEM afirmavam que haveria mudanças, embora não houvesse uma confirmação exata de como seria. Durante a mediação dos grupos, foi questionado se realmente haveria mudança no ENEM à medida que se discutia sobre as matérias novas do NEM, no primeiro ano do Ensino Médio, e as novas possibilidades de escolha para o segundo ano; percebemos que os questionamentos aumentavam durante as reflexões:

Antes de fazer a inscrição vai ter uma escolha sobre qual área a gente quer, só que, como a gente vai fazer uma escolha de coisa que a gente viu mas não sabe de fato? Se eu escolher humanidades não vou poder escolher vestibular, porque não teve uma estrutura boa, a prova vai ser aberta e tudo mais... mas quem vai fazer o modelo novo? Não vai ter modelo para estudar? A gente vai fazer o primeiro modelo de prova. (Grupo 2: Tarsila do Amaral).

A gente corre, corre para dar conta deste NEM. Assim, eu trabalho e faço curso também, é tudo muito corrido. Chego em casa tenho que fazer os trabalhos, tem ENEM para estudar, porque o ano que vem o nosso ENEM do segundo ano, talvez vai ser o único que a gente vai poder fazer normal, e depois em 2024 vai ser questão dissertativa. (Grupo 1: Leila Diniz).

É tudo mentira, a gente não tem o poder de escolha. Não serão todas as escolas que terão tudo a oferecer, vamos supor que tenha todos os itinerários na escola, a minha primeira opção, segunda e terceira opção tiver acabado? O que é que eu faço? Sem contar que, na hora do terceiro ano eu quero trocar, como eles vão cobrar isso no ENEM? (Grupo 1: Dandara).

As angústias sobre as “escolhas”, a falta de apoio e orientação e o enfrentamento da ansiedade e do estresse destacados pelas/os jovens reforçam a importância das políticas de apoio aos estudantes e da escuta atenta às suas necessidades.

De acordo com Silva e Silva (2024), em um trabalho cujos dados foram referentes ao formulário socioeconômico e os resultados do ENEM do ano de 2014, revelou-se que, mesmo antes da reforma curricular de 2017, quando havia um currículo minimamente unificado, já era visível a segmentação e desigualdades educacionais. Esta segmentação ocorre pela seleção social entre as etapas de ensino dos mais “aptos”, seja pelas diferenciações institucionais relativas às esferas (municipal, estadual, federal e privada) ou às trajetórias de vida de cada jovem.

Os resultados da pesquisa sugerem que as variáveis demográficas e socioeconômicas dos estudantes que concluem o Ensino Médio e realizam o ENEM estão interseccionadas com padrões específicos de trajetórias escolares. Tais evidências, nos permitem inferir que a maior diferenciação curricular, instituída sobretudo por meios dos itinerários formativos do NEM, tende a aprofundar a segmentação entre as redes de ensino e, conseqüentemente, incidir no aprofundamento das desigualdades educacionais para os estudantes. (Silva; Silva, 2024, p. 4).

Dentre alguns resultados apresentados pelos autores, é possível destacar que 79% dos estudantes concluintes do Ensino Médio são de escolas públicas, nas quais sobressaem o índice de famílias com rendas mais baixas, de 1 a 3 salários mínimos, e uma predominância étnico-racial de negros (pretos e pardos). Por outro lado, nas escolas privadas, nas quais predominam as notas mais altas, destacam-se famílias com renda mais alta, acima de 10 salários mínimos, e predominância branca.

Ao relacionarem os dados sintetizados acima e outros detalhados em seu trabalho, os autores levantam hipóteses sobre a implementação do NEM e suas implicações neste cenário. Respaldados pelo pronunciamento da ANPED, os autores destacam que as diferentes propostas de itinerários oferecidos pelos estabelecimentos de ensino tendem a gerar

“apropriação desigual do conhecimento pelas diferentes classes sociais ou grupos étnicos e culturais” (Silva; Silva, 2024, p. 8), reforçando as desigualdades e oportunidades educacionais. Assim, os autores defendem a hipótese que, quanto maior a diferenciação curricular na etapa, haverá mais possibilidade de aprofundar a segmentação entre as redes de ensino e, conseqüentemente, intensificar as desigualdades educacionais.

Podemos considerar, na análise anteriormente citada, outro elemento que pode colaborar para o aprofundamento das desigualdades: o fato de que grande parte dos estudantes de escola pública trabalharem ou realizarem cursos preparatórios para o trabalho, dividindo o seu tempo de estudo com estas demandas. Conforme Silva, Krawczyk e Calçada (2023), as trajetórias das/dos estudantes do Ensino Médio são desiguais, tendo o trabalho um destaque na vida das juventudes. Os autores indicam como este tema é abordado em diferentes pesquisas, citando que diferentes autores consideram que o trabalho, entre outros elementos, é parte significativa da identidade dos jovens no Brasil.

Como vimos nos grupos de discussão, a maioria dos jovens dividem o seu tempo de estudo com o trabalho e os cursos de preparação para o trabalho. Conforme o Gráfico 8, sobre as atividades realizadas fora do horário de aula, um total de 33,2% dos estudantes trabalha com atividades remuneradas e não remuneradas e 19,2% fazem cursos profissionalizantes, totalizando 52,4% do público que respondeu o questionário aplicado.

A relação educação e trabalho é um tema muito caro para a política educacional brasileira e acompanha o debate internacional, principalmente quando se refere à educação escolar destinada aos jovens. Esse debate faz parte de uma problemática mais ampla sobre a identidade do Ensino Médio ao longo de sua história. A escola secundária/média carrega múltiplos sentidos que expressam a complexidade desse nível de ensino. Esses sentidos às vezes se complementam na definição de políticas educacionais, em especial as que tomam o currículo como objeto, e outras se entrelaçam de forma bastante conflitante. Falamos de sentido para os jovens (da interação com o entorno social, de sua experiência institucional e projeção para o futuro), sentido para o país (resultado de múltiplas esperanças: inclusão social, diminuição das desigualdades sociais, promover valores coletivos e democráticos, mas onde também se localizam diferentes projetos em disputa) e sentido para o mercado de trabalho (que hoje aposta na escola para criar uma nova subjetividade frente a uma face capitalista fortemente excludente). Todos estes sentidos estão presentes, explícita ou implicitamente, de forma conflitiva e, por isso, é tão difícil falar da identidade do Ensino Médio da e para a juventude. (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 3).

Embora a citação anterior seja extensa, a reflexão é necessária e complexa. O NEM, implementado em 2022 via caráter de urgência pela MP 746/2016, contemplou os interesses do Estado de adaptar o currículo do Ensino Médio para atender à demanda do mercado de

trabalho e dos grupos de empresários. Realmente os jovens da rede pública precisam do trabalho ou da preparação para o trabalho, seja para atender as demandas do presente ou como forma de preparação para o futuro, como vimos nos resultados do questionário e nas discussões dos grupos focais:

Antigamente a gente vinha para escola para aprender a aprender, e procurava lá fora como aprender a trabalhar. Agora não, a gente aprende a trabalhar para ser mão de obra mais barata e a gente tem que sair para fora para aprender a aprender (Grupo 1: Leila Diniz).

Muitos estudantes não cumprem o sexto horário, sai da aula por causa do trabalho e porque não tem fiscalização de quem está saindo, muita gente do primeiro ano está saindo para matar o sexto horário. (Grupo 2: Tarsila do Amaral).

O adulto sabe que a partir do momento que o adolescente começa a entrar no mercado de trabalho para ganhar seu dinheiro para ele, não vai compensar muito estar estudando, ou seja, mais para frente vai pensar: por que eu vou fazer faculdade ou curso, eu já estou trabalhando e tenho um bom emprego. (Grupo 2: Ana Neri).

A preocupação com a sequência dos estudos para ingresso ao ensino superior, a necessidade de trabalhar e não se adequar aos novos horários da escola e o receio de que, uma vez trabalhando, não consiga conciliar trabalho e estudos, são questões relevantes na vida das/das jovens.

No entanto, garantir que haja qualquer componente curricular para cumprir o papel de formar ou preparar a/o jovem para o mercado de trabalho ou mundo do trabalho, sem a devida formação para os profissionais que vão assumir essa empreitada, com o ônus de comprometer a oferta da formação geral básica, nas diferentes áreas do conhecimento, é irresponsável, injusto e corrobora para a precarização da formação profissional e acadêmica das/dos jovens. Uma das jovens, participante da pesquisa, ressalta:

No vídeo fala que o projeto de vida é para você se conhecer melhor e poder escolher melhor. Coloquei duas matérias no caderno, usei uma folha e não aprendi nada. Aí me colocaram para escolher o meu futuro agora, que eu não posso mudar no decorrer do ano, para fazer um ENEM que eu nem sei como vai ser, e quer que eu faça uma faculdade ou entre no mundo do trabalho com isto, sem base nenhuma. (Grupo 3: Benedita da Silva).

A preocupação de Benedita da Silva é legítima, uma vez que as promessas foram muitas e as frustrações não tardaram: as escolhas que os jovens precisam fazer diante das incertezas do ENEM e a certeza de que, seja para entrar na faculdade ou para o mercado de trabalho, tudo parece inconsistente e incoerente. Desta forma, é preciso também que se discuta sobre a democratização do acesso ao ensino superior tanto quanto sobre a inserção do

jovem no mundo do trabalho, como preocupações efetivas entre jovens, docentes e famílias. Porém, não podemos perder de vista que o Ensino Médio precisa ser pensado como um período fundamental para a formação integral das/dos jovens durante estes três anos e não apenas sob as premissas do futuro.

Na pesquisa de Reyes (2019), sobre o que pensam os estudantes de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul/RS acerca da implementação do NEM, quando perguntados sobre a possibilidade de ingresso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho, no geral, dos quatro grupos focais que a pesquisadora desenvolveu, as falas foram unânimes quanto à preocupação de que haja uma profissionalização do Ensino Médio e diminuição das possibilidades de ingresso ao ensino superior. Esta preocupação constituiu-se pela restrição das disciplinas da formação geral devido às escolhas dos itinerários. Sobre isto, alguns receios dos estudantes do RS são similares aos estudantes da nossa pesquisa:

Os estudantes da escola pública, são os mais prejudicados, porque nas escolas particulares vão ensinar todas as matérias, e aí a gente é que é de escola pública não, porque a gente não tem como pagar. [G3P4F2].

Como é que estudante de escola pública vai ter condições de entrar na universidade se eles estão cortando tudo? Toda essa educação que a escola privada tem a gente não vai ter e simplesmente vai ser muito difícil a gente alcançar uma entrevista. [Corintio] (Reyes, p. 137).

As vozes dos estudantes do Rio Grande do Sul, captadas na pesquisa de Reyes (2019), apresentam as mesmas angústias e incertezas manifestadas pelos jovens em Minas Gerais, revelando uma preocupação nacional com o aprofundamento das desigualdades educacionais. A percepção de que os estudantes da escola pública são os mais prejudicados, pois não terão acesso à mesma amplitude de conteúdos que os colegas da rede privada, gera um sentimento de desvantagem na disputa por uma vaga na universidade. O questionamento "Como é que estudante de escola pública vai ter condições de entrar na universidade se eles estão cortando tudo?" sintetiza o temor de que a reforma, ao invés de ampliar oportunidades, reforce as barreiras sociais existentes.

Essa apreensão mostrou-se tão pertinente que, em Minas Gerais, no início de 2024, o governo de Minas Gerais demonstrou preocupação quanto à preparação dos jovens que concluíram os três anos de implementação do NEM para realizar a prova do ENEM, que não sofreu nenhuma adequação frente à reforma curricular de 2022. Em abril começaram as divulgações sobre a ferramenta da Plataforma Estudo Play que, segundo as fontes oficiais, seria uma importante aliada para os estudos das/dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, os mesmos que ingressaram no NEM em 2022:

A integração da inteligência artificial (IA) na rede estadual de ensino representa um marco significativo no avanço da educação, trazendo vários benefícios e possibilidades inovadoras. Acompanhando esse avanço tecnológico, o Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), adquiriu a ferramenta Estudo Play, uma importante aliada nos estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (Portal NTE, 2024).

Para implementar a proposta, a SEE iniciou uma série de *lives* e orientações que solicitaram engajamento das/dos estudantes e professoras/es para acessarem a plataforma que dispunha de vídeoaulas, apostilas e simulados. A princípio a orientação é que seriam on-line, posteriormente foram realizados de forma impressa e no formato que simulasse o máximo de fidelidade aos padrões do ENEM em datas pré-definidas. Ao todo foram realizados dois simulados e três redações, estas foram corrigidas pelo sistema de inteligência artificial da plataforma.

Consideramos que a apresentação da ferramenta "Estudo Play" como um "marco significativo no avanço da educação" pelo Governo de Minas Gerais mascara uma série de contradições e aprofunda as problemáticas neoliberais da reforma do NEM, conforme evidenciado pela pesquisa. Longe de ser uma "inovação", a aquisição desta plataforma de inteligência artificial representa a admissão tácita do Estado de que a estrutura curricular imposta pela Lei nº 13.415/2017 é insuficiente para preparar os estudantes para o ENEM.

Essa solução paliativa consolida a "plataformização do ensino", transferindo a responsabilidade pedagógica para uma ferramenta privada que oferece um treinamento padronizado e descontextualizado, focado exclusivamente no desempenho técnico em avaliações externas. Nesse processo, o papel da/do professora/or é esvaziado, sendo reduzido de mediador crítico do conhecimento a um mero gestor do engajamento discente com a plataforma, o que reforça a precarização docente criticada na tese. Em essência, a "Estudo Play" não é uma aliada de um projeto educacional robusto, mas um "remendo" para um sistema que, ao priorizar um modelo tecnicista e esvaziar a formação humana e crítica, cria as próprias lacunas que agora tenta preencher com tecnologia, validando as angústias dos estudantes que se sentem em desvantagem e desamparados.

Além disso, ponderamos que se cada escola tem possibilidades variadas para que cada estudante possa fazer sua escolha do que estudar, isto na realidade seria o fim do ENEM, pois como seria possível fazer um sistema único nacional de prova para o ingresso ao ensino superior com tantas variáveis? Era evidente que, ao mudar a estrutura do Ensino Médio, seria justo e adequado modificar o ENEM, mas não foi o que aconteceu e provavelmente seria

muito complexo formatar um exame unificado diante das variedades de escolhas disponíveis nos currículos de cada estado. Uma das professoras participantes registrou:

Já pensei em várias formas para isto acontecer e não consegui, o ENEM para o Ensino Médio adaptado à nova realidade. Porque a gente custou a chegar no ENEM, exame unificado, e já sabemos que tem muitos problemas. Mas dentro desta realidade que o estudante escolhe... eu acho que é urgente a revogação do NEM. (Professora Frida).

Por meio da narrativa da professora Frida, evidenciamos sua angústia acerca da articulação entre o NEM e o ENEM. Se a reforma curricular preconiza a flexibilização e a escolha dos itinerários formativos, a dúvida é: como garantir a equidade na avaliação e ao acesso ao ensino superior por meio de um exame unificado como o ENEM? Ela questiona a manutenção de um sistema único de avaliação diante das variáveis e das diferentes possibilidades de escolha nos currículos. Essa preocupação evidencia a complexidade da implementação do NEM e a necessidade de repensar a forma como o ENEM dialoga com a nova realidade do Ensino Médio, para evitar que a reforma curricular não aprofunde as desigualdades no acesso à educação superior. Mas como já explicitamos aqui, esta nunca foi uma preocupação para os idealizadores do NEM, muito pelo contrário.

Portanto, toda a exaltação das possibilidades de escolhas aos jovens, na realidade, concretizou-se no prejuízo da formação geral e integral das/dos estudantes e no agravamento das desigualdades de acesso ao ensino superior. Por isso, é preciso questionar como o discurso de flexibilização e protagonismo das/dos estudantes revelou-se como uma farsa perversa que resultou em abandono e precarização da educação. Vamos, portanto, rever o discurso propagado em torno dos conceitos de flexibilização e autonomia, visando compreender como promoveu um engodo falacioso que pretendia convencer a todos sobre os pontos positivos da reforma.

#### **4.3 Flexibilização e autonomia: o projeto do abandono disfarçado de protagonismo**

No discurso neoliberal que sustenta a reforma do NEM, os termos "flexibilização" e "autonomia" são apresentados como pilares de uma modernização educacional que empodera a/o estudante. A flexibilização é defendida como a base da proposta, oferecendo à juventude a liberdade de construir seus próprios percursos formativos por meio dos itinerários. A autonomia, por sua vez, é traduzida como "protagonismo juvenil", um conceito que, segundo

a propaganda oficial, possibilita aos estudantes fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida.

Contudo, uma análise crítica, fundamentada nas vivências da comunidade escolar, revela que esses conceitos operam como um mecanismo de exclusão. Na prática, a "flexibilização" resulta na precarização da formação para as/os estudantes da escola pública, que se deparam com uma oferta restrita de itinerários e uma drástica redução da carga horária de disciplinas essenciais da formação geral. A "autonomia", nesse contexto, converte-se em uma cruel transferência de responsabilidade: o Estado se isenta de garantir uma educação integral e justa, e o sucesso ou fracasso passa a ser creditado exclusivamente ao mérito e às escolhas individuais de jovens que, em sua maioria, não possuem maturidade ou suporte para realizá-las. Para as/os estudantes historicamente subalternizados – jovens pobres, negros e periféricos, que muitas vezes precisam conciliar estudo e trabalho –, essa estrutura aprofunda as desigualdades, pois a suposta liberdade de escolha é, na verdade, um abandono que as/os direciona para percursos formativos de menor prestígio, perpetuando ciclos de exclusão social, intelectual e econômica.

Reiteramos que a questão da flexibilização deixa estudantes e professores à deriva, entregues ao discurso de autonomia que se fundamenta na perspectiva capitalista de meritocracia, ocultando que, na realidade, estão sendo abandonados ao serem responsabilizados por uma reforma elaborada e imposta por quem desconhece o ambiente escolar e suas demandas, e que possui um projeto de educação e escola para o Ensino Médio pautado nos princípios da exclusão social, intelectual e econômica para as/os jovens brasileiros, principalmente de escola pública, e da precarização do trabalho docente.

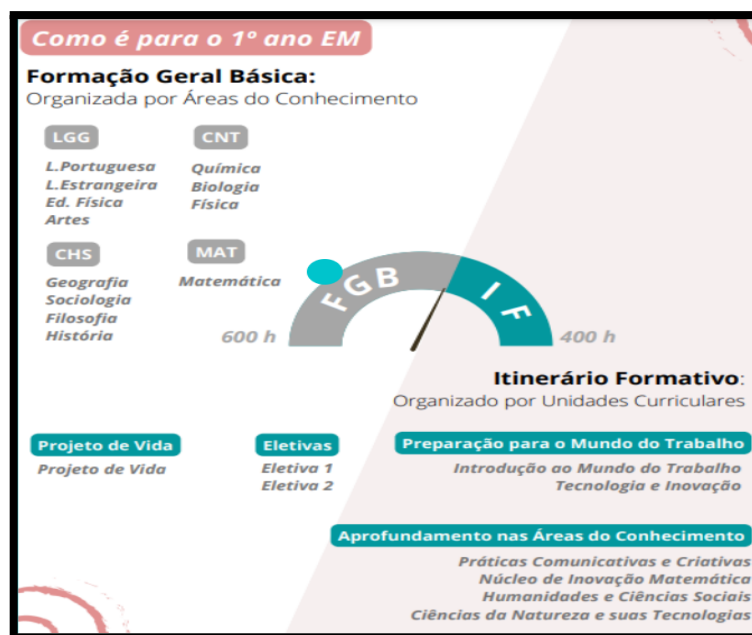
Segundo Leal (2024), o discurso da flexibilização é a “espinha dorsal da proposta” que compromete o “direito constitucional das juventudes brasileiras à uma educação básica de qualidade”:

Partimos do pressuposto de que a proposta de flexibilização curricular defendida por elaboradoras/es da “contrarreforma” reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho precarizado, restringe e abrevia a oferta educativa para as juventudes, amplia as desigualdades educacionais e oferece base legal para a privatização do ensino público. (Leal, 2024, p. 32).

Concordamos com a autora que argumenta que tal proposta, mantida pelas propagandas como uma vantagem do NEM, na verdade é uma hipocrisia, haja vista que as escolas não estão preparadas e não são obrigadas a ofertar todos os itinerários formativos. Vejamos como foi, na escola pesquisada, esta oferta dos itinerários, em 2022. Cabe elucidar

aqui que, para o primeiro ano do NEM as únicas escolhas de fato dos estudantes são as duas disciplinas eletivas, com 1h/a semanal para cada uma; os demais componentes curriculares vieram pré-estabelecidos, conforme a imagem:

**Figura 15 - Formação Geral e Itinerários para Primeiro Ano do Ensino Médio**



Fonte: Minas Gerais (2023, p. 32).

A Figura 15, intitulada "Formação Geral e Itinerários para Primeiro Ano do Ensino Médio", esquematiza a estrutura curricular para a primeira série do NEM, conforme as diretrizes de Minas Gerais. O currículo é dividido em duas partes principais: a "Formação Geral Básica", com 600 horas, que abrange as áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática; e o "Itinerário Formativo", com 400 horas. Este último é composto por unidades curriculares fixas como "Projeto de Vida", duas "Eletivas", e "Preparação para o Mundo do Trabalho" (com os componentes "Introdução ao Mundo do Trabalho" e "Tecnologia e Inovação"), além do "Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento", que inclui componentes como "Práticas Comunicativas e Criativas", "Núcleo de Inovação Matemática", "Humanidades e Ciências Sociais" e "Ciências da Natureza e suas Tecnologias".

Consequentemente, para os estudantes que ingressaram em 2022 no NEM, não houve nenhuma possibilidade de escolha haja vista que, em 2021, a escola vivia o ensino emergencial, com atividades escolares disponibilizadas via Google Classroom ou impressas, e no segundo semestre houve o retorno gradativo, em formato de revezamento até meados de

novembro. A partir de novembro, o retorno presencial foi obrigatório, no entanto, pouquíssimos estudantes compareceram à escola. Na última reunião escolar do ano de 2021, por volta da segunda semana de dezembro, as/os professores tiveram que escolher duas disciplinas eletivas, sem ter as devidas orientações ou leituras suficientes para o discernimento necessário. As duas disciplinas eletivas escolhidas foram: Educação Financeira e Cinema.

A questão da escolha das/dos estudantes acerca das disciplinas eletivas foi criticada em análises de outros autores cujas pesquisas procuraram dialogar com as/os jovens ingressantes no Ensino Médio:

Tendo cursado apenas o Ensino Fundamental, o ingressante no Ensino Médio não teve pleno acesso a componentes curriculares específicos como língua espanhola, filosofia, sociologia, literatura e física. Desta forma, como escolher algo desconhecido? O estudante que vai iniciar o Ensino Médio possui conhecimento abrangente para fazer essa escolha são questões importantes, pois oportunizar escolha, sem antes ofertar o acesso ao mínimo do conhecimento Universal, pode privar os jovens de possibilidades pelo simples fato de eles não saberem que elas existam. (Homem, 2022, p. 92).

Trata-se de uma problemática importante, além dos riscos acima, atribuir aos jovens recém-saídos do fundamental e cheios de dúvidas e incertezas quanto ao próprio futuro, a responsabilidade de escolher duas disciplinas sem as devidas orientações e esclarecimentos é grave e irresponsável. Além disso, usar esta possibilidade como propaganda para autopromoção do NEM é uma tentativa explícita de engabelar as/os estudantes e a sociedade, em geral. No entanto, durante as discussões nos grupos, era perceptível que muitos estudantes tinham consciência da gravidade da situação advinda da reforma:

E acaba que a gente perde aula de Filosofia, Sociologia, História, que são matérias essenciais, como é que a gente faz um ENEM sem saber História, sem saber revolução francesa e industrial, e... é complicado, porque 40% da nossa grade é de itinerário, só 60% é da formação básica. (Grupo 1: Dandara).

Para o ano de 2023, houve um processo de escolha planejado antecipadamente pela equipe de coordenadores do NEM da escola pesquisada. Em primeiro momento, houve leitura dos documentos de orientação como as diretrizes e o caderno dos estudantes e, por volta do mês de novembro, iniciaram as escolhas dos estudantes. Foi elaborado um material de apresentação aos estudantes pela coordenadora do NEM dos respectivos turnos, então ela foi para sala de aula explicar sobre a escolha para a série seguinte, que aconteceria uma semana depois da apresentação das opções. A apresentação foi compartilhada via grupo do WhatsApp para que as/os estudantes pudessem levar para casa e trocar ideias com seus familiares. Desta

vez, as turmas de nonos anos do Ensino Fundamental da tarde escolheram duas eletivas para cursar no primeiro ano de 2023 e as turmas dos primeiros anos de 2022 escolheram duas eletivas e mais uma área de aprofundamento, conforme figura abaixo:

**Figura 16 - Formação Geral e Itinerários para Segundo Ano do Ensino Médio**



Fonte: Minas Gerais (2023, p. 35).

A Figura 16, intitulada "Formação Geral e Itinerários para Segundo Ano do Ensino Médio", descreve a estrutura curricular para o 2º ano do NEM em Minas Gerais, dividida em duas partes principais. A primeira é a "Formação Geral Básica", com 600 horas, que abrange as áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes), Ciências Humanas (Geografia, Sociologia, Filosofia e História), Ciências da Natureza (Química, Biologia e Física) e Matemática. A segunda parte é o "Itinerário Formativo", com 400 horas, composto pelas unidades curriculares de "Projeto de Vida", duas "Eletivas", "Tecnologia e Inovação" e uma "Unidade Curricular de Aprofundamento" a ser escolhida pelo estudante. As quatro opções de aprofundamento disponíveis combinam duas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Linguagens; Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e Matemática; ou Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os estudantes tiveram quatro possibilidades de escolha para definir as áreas de aprofundamento<sup>35</sup>. Nesta área, há sempre quatro componentes curriculares com duas aulas

<sup>35</sup> No documento orientador "Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio - 2023" haviam mais

semanais, sendo possível aos estudantes escolherem áreas conjugadas, como mostra a imagem anterior: CNT e LGG (Ciências da Natureza e suas tecnologias e Linguagens e suas tecnologias); CNT e CHS (Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) LGG e MAT (Linguagens e suas tecnologias e Matemáticas e suas tecnologias); e MAT e CHS (Matemáticas e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Em reunião com a equipe gestora e professoras/es, a ideia de ofertar quatro possibilidades estava embasada na hipótese de que seria interessante para os estudantes ter pelo menos duas áreas de aprofundamento conjugadas em cada série, além de que havia a preocupação de que, se fossem oferecidas opções com áreas individualizadas, poderia haver excessão de profissionais em algumas áreas<sup>36</sup>.

O processo das escolhas das/dos estudantes revelam contradições: se por um lado alguns criticaram o fato de não terem escolhido nada para 2022, outros reclamam o fato de terem que escolher o que estudar mediante às dúvidas próprias da faixa etária.

Não, se com 18 ou 19 anos você já tem dificuldade de escolher a faculdade que vai fazer, e aqui com 14 ou 15 já tem que escolher. (Grupo 1: Dandara).

Então, como foi tudo bagunçado, querendo ou não, esta escolha foi feita, o quê? Em três dias o que você vai estudar o ano inteiro, então é muito corrido. Se você não gostar, não pode mudar, fora que vai ter que dividir muito as pessoas que você criou vínculo este ano, e se eu escolho humanas e o Fulano escolhe ciências da natureza, não vamos ser da mesma sala... (Grupo 1: Chiquinha Gonzaga).

O que eu escolhi no segundo ano não posso fazer no terceiro e a minha primeira escolha talvez eu nem possa fazer por causa da escola. (Grupo 1: Leila Diniz).

Para mim, esta forma de escolher foi muito bagunçada. Quando foi para escolher eu estava viajando, quando cheguei não explicaram nada, olha aqui no grupo. Eu escolhi uma matéria que não sei bem como vai funcionar. (Grupo 3: Maria Quitéria).

Além da desorganização, a rigidez do sistema é um ponto central de crítica, pois uma vez feita a escolha, não há possibilidade de mudança, o que contradiz a própria noção de flexibilidade. A fala de Leila Diniz revela que a suposta liberdade é, na verdade, limitada pela capacidade da escola em ofertar os itinerários, tornando a "primeira escolha" uma

---

cinco possibilidades de escolha, além das quatro ofertadas pela escola. Para conhecimento, acesse: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%201%20-%20DIRETRIZES\\_ITINERARIOS\\_FORMATIVOS\\_2023.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%201%20-%20DIRETRIZES_ITINERARIOS_FORMATIVOS_2023.pdf).

<sup>36</sup> Destacamos que a organização escolar para garantir as escolhas das/dos estudantes foi complexa o tempo todo, seja na alocação das/dos jovens nas turmas, seja posteriormente, nas eventualidades de troca de estudante de turma, de turno ou de escola.

possibilidade incerta e não uma garantia. Por fim, a preocupação de Chiquinha Gonzaga com a ruptura dos vínculos sociais evidencia como a reforma, ao focar em trajetórias individualizadas, ignora a importância da sociabilidade e do grupo de pares, um aspecto fundamental para a vivência e o desenvolvimento juvenil no ambiente escolar. Em conjunto, os relatos demonstram que, na prática, o processo de escolha configurou-se como uma fonte de ansiedade e frustração, distante do ideal de protagonismo prometido pela propaganda oficial.

Um dos quesitos discutidos, de acordo com os estudantes, foi o critério de ficar juntos na próxima série ou escolher a área que possa ajudar nos planos para o futuro, seja ingresso à faculdade ou trabalho. Sobre o critério de manter os vínculos de amizade, Carrano e Dayrell (2014) destacam que, além das expressões culturais ligadas às culturas juvenis, a sociabilidade é outra dimensão muito importante na constituição da condição juvenil.

A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Como vimos geralmente, esse é o momento em que os jovens iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, buscando outros referenciais para construção da identidade fora da família. É um momento privilegiado que se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual. (Carrano; Dayrell, 2014, p. 117).

Com certeza, na reforma do NEM a sociabilidade juvenil é ignorada, uma vez que as escolhas propostas fazem parte de um projeto de educação que contempla o Ensino Médio como essencial para o futuro, ingresso no mercado de trabalho ou ensino superior, e não como uma fase de formação importante dos jovens durante os três anos desse segmento escolar. Concordamos com os autores acima quando destacam que o processo de preparação dos jovens para as escolhas é uma das tarefas da escola de Ensino Médio: fazer as escolhas e assumir suas responsabilidades. No entanto, eles refletem que devemos questionar como as ações educativas estão formando os jovens para autonomia, sem que isto comprometa a formação integral das/dos jovens, como vemos na proposta do NEM.

Nos três grupos focais, todos pareciam ter consciência de que as escolhas pudessem não ser atendidas. Alguns tinham a compreensão disto argumentando que não dava para atender a todos por conta do número de estudantes por turma; outros apresentaram aborrecimento com o fato, atribuindo culpa à escola. Reyes (2019) destacou as mesmas questões relatadas na sua pesquisa a partir das falas dos estudantes e docentes, tais como: a

falta de professores para suprir as demandas dos itinerários, e até mesmo da formação geral; a redução de disciplinas da formação geral; e sobre a idade apropriada para fazer as escolhas dos percursos formativos. Sobre esta última questão, é válido conhecer a fala de uma das participantes da pesquisa do RS, que se aproxima muito das falas dos nossos estudantes:

A gente está no momento da nossa vida que a maioria aqui não sabe o que vai fazer na vida, não teria condições de escolher, ah vou fazer isto ou aquilo. Outra coisa, a maioria de nós nunca fomos numa faculdade para ver como é a vida lá, e tal. Por exemplo, eu quero fazer direito, mas eu nunca vi a vida de um estudante de direito e muito menos de um advogado, aí eu vou achando que é uma coisa e é outra, e aí? Se eu escolher no colégio, fazer na área das humanas porque eu tinha ascensão. (Reyes, 2019, p. 127).

A narrativa do estudante do Rio Grande do Sul, registrada por Reyes (2019), expõe uma das falhas do NEM: a exigência de uma escolha precoce e especializada de jovens que, por sua própria condição etária e social, não possuem a maturidade e o repertório vivencial para tal decisão. A fala da/do estudante revela a lacuna entre o desejo abstrato por uma profissão, como "Direito", e a falta de conhecimento prático sobre o que essa escolha de fato implica no cotidiano, transformando o ato de decidir em um salto no abismo.

Essa mesma angústia dialoga com as narrativas das/dos jovens entrevistados nesta pesquisa em Uberlândia. A estudante Dandara, por exemplo, verbaliza o mesmo paradoxo ao afirmar que, se aos 18 ou 19 anos a escolha da faculdade já é difícil, é ainda mais irrazoável exigi-la de adolescentes de 14 e 15 anos. Essa percepção de despreparo é agravada por um processo de implementação descrito como "bagunçado" e apressado, que, segundo a aluna Benedita da Silva, força os estudantes a "escolher o futuro agora" sem ter "base nenhuma" para isso. Portanto, as vozes de estudantes de diferentes estados convergem ao demonstrar que a suposta autonomia concedida pela reforma é, na prática, uma fonte de ansiedade e insegurança, pois impõe uma responsabilidade decisória a sujeitos que ainda estão em pleno processo de construção de seus próprios interesses e identidades.

Além destas questões, as/os estudantes protagonistas dessa pesquisa também questionaram a validade e o significado de algumas disciplinas dos itinerários:

Ciências da Natureza e Ciências Humanas é um exagero ter duas aulas. O professor de Ciências Humanas, apenas no quarto bimestre que ele foi passar o trabalho que a gente conseguiu fazer. Os outros trabalhos que ele passou antes, ninguém entendeu e conseguiu fazer. (Grupo 3: Benedita da Silva).

Igual Humanidade, até hoje não sei o que dá nesta matéria. (Grupo 2: não foi possível identificar).

Humanas é horrível... (estudante Conceição Evaristo) Nossa, humanidades... (estudante Djamila Ribeiro) Nós só aprendemos a fazer um artigo. (estudante Conceição Evaristo). (Grupo 3).

As narrativas dos estudantes revelam uma frustração e um sentimento de inutilidade em relação aos novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos, especialmente o de "Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas". A percepção de que ter duas aulas semanais para a disciplina é um "exagero" não reflete um desinteresse pelo conhecimento, mas uma crítica à forma como o componente foi implementado.

As falas indicam uma falha pedagógica e estrutural: os estudantes relatam não compreender o propósito da matéria ("até hoje não sei o que dá nesta matéria") e a consideram "horrível", pois sua experiência se resumiu a uma única e repetitiva tarefa, no caso "aprender a fazer um artigo". A dificuldade das/os professoras/es em propor trabalhos compreensíveis, como no relato de Benedita da Silva, evidencia a falta de preparo e de diretrizes claras para lecionar esses novos componentes, um problema já apontado nesta tese. Em vez de um aprofundamento interdisciplinar, como prometido pela reforma, os estudantes vivenciaram uma disciplina sem identidade, com conteúdo esvaziado e práticas pedagógicas confusas, o que gerou desengajamento e a sensação de perda de tempo que poderia ser dedicado a matérias da formação geral, consideradas mais importantes para o ENEM.

A questão da escolha dos estudantes é muito complexa, seja para o ano de 2022 ou para 2023. O fato é que não há como deixar todos livres para suas decisões, tanto por conta da variedade de opções ser incompatível com a estrutura física da escola e a demanda de profissionais disponíveis, quanto pela questão burocrática que não permite formar turmas com menos de 35 estudantes, ou mesmo porque eles próprios não se sintam seguros para isto. Se, como vimos, a grande preocupação das/dos jovens diz respeito ao ENEM, talvez um caminho viável para tentar amenizar esta problemática poderia ser o que um dos/das professores/professoras indicou no questionário de perguntas:

As escolas privadas driblam a reforma com aumento de horas na escola ou colocando os mesmos conteúdos que davam antes, mas com outros nomes de disciplinas. Assim, há registros de disciplinas dos itinerários como "química olímpica", "biologia prática", "linguística olímpica", "história da arte" etc; (resposta anônima do questionário/professores e professoras).

A fala do/da professor/professora indica a perspicácia das escolas privadas em oferecer disciplinas vinculadas aos conteúdos da formação geral, de forma que possam continuar prestando o serviço que as famílias e estudantes esperam: ingresso ao ensino superior via ENEM e vestibulares.

Sobre este fato, Leal (2024) traz uma perspectiva importante para nossa reflexão: a presença, no Catálogo de Eletivas de 2022, da rede estadual de Minas Gerais, de várias disciplinas vinculadas à preparação/preparatório para o ENEM. Segundo a autora, o termo “ENEM” aparece 80 vezes no Catálogo em disciplinas como “Preparação para o ENEM”, em diferentes áreas do conhecimento. Sobre isto, destaca dois aspectos: o primeiro consiste na concepção de que a juventude precisa ser preparada para um futuro, e não para o presente; e o segundo na ideia de que o estudo deve ser um treinamento para esta avaliação externa, pautada nas competências e habilidades da BNCC. Assim, há uma preocupação de que nas escolas públicas estas disciplinas sejam utilizadas como “treinamento inócuo”, enquanto nas escolas privadas possa haver um engajamento maior para o ingresso ao ensino superior, como vimos na citação anterior, aumentando a desigualdade de oportunidades ao acesso ao ensino superior.

Reforçamos que compreendemos a importância do Ensino Médio como uma fase de formação, cognitiva e emocional, essencial na formação dos jovens e que a preparação para ingressar tanto no ensino superior quanto no mundo do trabalho são legítimas e igualmente importantes nesta formação integral dos estudantes. Porém, não podemos permitir que as desigualdades educacionais se ampliem e intensifiquem entre a escola pública e privada, comprometendo o futuro de tantos jovens. Desta forma, perscrutar o discurso da flexibilização e da autonomia dos estudantes, sustentáculo do NEM, é um dos caminhos possíveis para justificar o comprometimento da formação integral dos jovens e evitar a ampliação das desigualdades educacionais.

Para isto, recorremos a Santos e Martins (2021), que contextualizaram que o ano de 1985 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Juventude, representando um marco para a produção do discurso do protagonismo juvenil pelos organismos internacionais. Segundo as autoras, no Brasil, especificamente nos anos de 1990, esse discurso apresentou-se latente em diferentes instituições como Fundação Odebrecht e Instituto Ayrton Senna, organizações do terceiro setor e nos próprios documentos governamentais do período. A lógica deste discurso, respaldada na concepção de sociedade que se adeque às políticas educacionais, visando perseguir seus objetivos individuais e coletivos, destina aos jovens, especialmente os mais pobres, o incentivo à sua “participação ativa na resolução de seus problemas e da comunidade” (Santos; Martins, 2021, p. 12). As autoras destacam ainda que tanto nas DCNEM (1998) quanto nos PCNEM (2000) este discurso fundamentava o argumento chave destas orientações curriculares, sendo recentemente reforçado na BNCC, que “destaca o agir de forma resiliente, autônomo, responsável, flexível e determinada como

uma das competências a serem desenvolvidas no processo formativo da educação básica” (Santos; Martins, 2021, p. 12).

Os jovens, por sua vez, são chamados a viver o protagonismo e a construir seus projetos num mundo marcado por incertezas e desafios. Portanto, cabe às escolas desenvolver as competências que “[...] lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BNCC, 2018, p. 463). Cabe às escolas preparar os jovens para “fazer escolhas” num mundo no qual não há lugar para todos, no qual o desemprego e o emprego precarizado seguem a tendência de se tornar algo comum, considerado normal numa sociedade assentada na competitividade. (Santos; Martins, 2021, p. 17).

Sobre isto, Krawczyk e Ferretti (2017) apresentam o conceito de flexibilização, palavra de ordem da virada conservadora que tende a questionar “a estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social”, fragilizando e comprometendo direitos conquistados em nome de uma fantasia construída em torno da ideia de autonomia e liberdade de escolhas. Para os autores, “a Lei 13.415 de 16/02/2017 ‘flexibiliza’ o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 37). Eles defendem que a Lei é parte de um “processo de desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio”, ocultando que, se por um lado há uma “flexibilização” dos conteúdos gerais, por outro temos uma estrutura bem consolidada e imposta por meio das avaliações externas como padrão que todos devem seguir. Assim, como os estudantes fazem suas escolhas, a eles são imputadas as responsabilidades de construir e empreender seus percursos formativos, juntamente com as/os professoras/es, sobre as/os quais vão recair todas as cobranças quanto aos resultados das avaliações externas, do ingresso ao ensino superior, da baixa qualidade do ensino, entre outros. Destacamos as narrativas:

De certa forma, os estudantes têm muito mais responsabilidade do que eles teriam, tipo assim, por conta própria vamos ter que pegar sozinhos e estudar, porque a gente tem que ter esta autonomia. (Grupo 2: Antônio Francisco).

Se tem uma coisa que a gente aprendeu com este NEM foi ser independente, pegar e estudar. (Grupo 1: Tarsila).

As narrativas dos estudantes Antônio Francisco e Tarsila revelam, de forma crítica, como o discurso oficial de “autonomia” do NEM é vivenciado na prática como uma transferência de responsabilidade e um abandono educacional, confirmando o que Brown (2018) classificou como “cidadania sacrificial” no processo omissão do Estado em proteger e assegurar direitos aos cidadãos, que são privados de direitos básicos. Para Antônio Francisco,

a nova autonomia se traduz em ter "muito mais responsabilidade", significando a obrigação de "pegar sozinhos e estudar" por conta própria. Da mesma forma, Tarsila conclui que a principal lição aprendida com a reforma foi a necessidade de "ser independente, pegar e estudar".

Ambas as falas indicam que essa "independência" não é percebida como um empoderamento pedagógico, mas como uma estratégia de sobrevivência imposta pelas lacunas da própria reforma. Ao perceberem a redução da carga horária e do aprofundamento das disciplinas da formação geral, os estudantes compreendem que a escola já não fornece a base completa para seus objetivos, como o ENEM, e que a responsabilidade de preencher essas lacunas agora recai inteiramente sobre eles. Dessa forma, os depoimentos desconstróem a propaganda do protagonismo juvenil, ressignificando-o como um processo de individualização da culpa pelo sucesso ou fracasso, em um sistema que diminui o seu suporte institucional.

Reforçamos, portanto, a concepção de que a "autonomia" promovida pelo NEM aproxima-se mais do abandono, uma vez que impede os jovens de terem acesso a uma formação integral e ampla na escola. Essa análise exige a desconstrução de um conceito-chave que acompanha o discurso da flexibilização: o "protagonismo". Para definir esse termo, reconhecidamente fluido e multifacetado, Ferretti, Ziba e Tartuce (2004) oferecem considerações importantes. Os autores propõem que o conceito seja pensado sob o viés das complexas imbricações de fenômenos contemporâneos, como as transformações sociais e culturais das sociedades pós-industriais, as acentuadas modificações nas relações de trabalho sob a égide do capitalismo e o frenético desenvolvimento tecnológico e científico.

Desta maneira, ao fazer um trabalho de revisão bibliográfica acerca do conceito de protagonismo, Ferretti, Ziba e Tartuce (2004) consideraram que para muitos autores este conceito é associado à função de formação dos jovens nos aspectos dos valores e das atitudes cidadãos, visando a preparação dos mesmos para “conviver de forma autônoma no mundo contemporâneo”.

Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o “protagonismo” dos jovens/estudantes é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. (Ferretti; Ziba; Tartuce, 2004, p. 414).

Podemos compreender a exposição que os autores fazem do termo "protagonismo", um dos pilares do discurso da reforma. Ao destacar que o conceito é "passível de diferentes

interpretações" e confunde-se com outros termos igualmente fluidos como "participação", "autonomia" e "cidadania", os autores revelam que não se trata de uma categoria pedagógica bem definida, mas de um significante vazio. É justamente essa imprecisão que o torna tão útil ao projeto neoliberal da reforma: a ambiguidade permite que o "protagonismo" seja evocado para justificar políticas que, na prática, transferem a responsabilidade pela formação do Estado para a/o estudante. Dessa forma, a falta de uma distinção clara entre um "protagonismo" que de fato empodera é uma mera "participação" em um sistema precarizado serve para mascarar o abandono das/dos jovens, que são chamados a serem os autores de suas trajetórias em um cenário de escolhas limitadas e de aprofundamento das desigualdades educacionais.

Os autores identificam que há trabalhos em que o conceito de protagonismo se articula à educação, e, em outros casos, à aquisição de responsabilidades, individuais ou coletivas em situações de enfrentamento de problemas sociais e de autonomia intelectual. Assim, ressaltam que a maioria dos autores da revisão bibliográfica, ao relacionarem adolescente/jovem e educação mediada pelos protagonismos, tratam esta questão do ponto de vista da homogeneidade cultural e etária. Neste sentido, Ferretti, Ziba e Tartuce (2004) pontuam que esta visão desconsidera que, mesmo havendo características comuns entre os jovens, é preciso ponderar as diversas situações relativas às diferentes condições de vida, trabalho, educação, crenças, entre outros, que constituem as vivências destes sujeitos, além da própria condição juvenil completamente heterogênea. Se é necessário considerar as adolescências e juventudes, da mesma forma, é preciso pensar a relação entre protagonismo e educação sob este prisma.

Além disso, os autores consideram que muitos trabalhos apresentam pontos em comum entre o protagonismo juvenil e o documento das DCNEM ao estabelecerem uma articulação entre a participação dos jovens e a pedagogia ativa das atividades referente à construção do conhecimento e valores. Outra face dos discursos sobre o protagonismo faz alusão à aceitação dos jovens diante das condições estabelecidas no mundo contemporâneo, visando a superação individual da segmentação social. Esta perspectiva, para muitos autores, é de ordem conservadora e economicista, própria das DCNEM, conforme caracterizou Ferretti, Zibas e Tartuce (2004). Portanto, consideramos que, na ótica do NEM, este viés ideológico perpetua, tanto na consideração da dimensão pedagógica, que é exaltada nas referências ao uso das chamadas metodologias ativas, quanto na ideia de que as/os jovens precisam se preparar, por meio do Projeto de Vida, para assumir escolhas de superação individual.

Para as aulas de Projeto de Vida, sugere-se o uso de metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem entre times, aprendizagem em pares, sala de aula invertida, gamificação. Focar em ações práticas baseadas em visitas técnicas, resolução de problemas e tomadas de decisão, pesquisa de campo, [...] O uso de metodologias ativas deve ser uma tônica de todos os componentes curriculares, uma vez que o desenvolvimento da autonomia é uma das grandes propostas do NEM. (Minas Gerais, 2022, p. 14).

Na parte relativa ao componente curricular de Projeto de Vida, o documento oficial apresenta temas por bimestre e estratégias de ensino. Para o primeiro 1º Ano do Ensino Médio, no primeiro bimestre, dentro do tema “Quem é você?” aparecem os seguintes itens: autoconhecimento; identidade; potencialidades e desafios; forças e limitações pessoais a serem superadas; autoconfiança e autodeterminação como base da autodisciplina e da autorregulação; e autonomia, autoestima e protagonismo (Minas Gerais, 2022, p. 15). Sobre este componente curricular, os jovens revelam:

O Projeto de Vida eles não falam exatamente o que tem que ser trabalhado, então, é nesta matéria que o professor tem autonomia para falar o que quiser, e como vai planejar esta aula, mas ninguém, nem ele sabe como ele vai planejar isto, ele não é formado para isto, é muito mal planejado. (Grupo 1: Dandara).

Projeto de Vida, eu acho muito desnecessário. Coisa muito parecida com Ensino Religioso do nono ano. (Grupo 2: Maria da Penha).

Projeto de Vida é a única matéria que se fosse dada do jeito certo seria ótimo! (Grupo 2: Lélia).

Realmente pode ser uma matéria ótima, mas está sendo aplicada de maneira errada. Imagina se a disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho fosse aplicada junto com Projeto de Vida. (Grupo 2: Milton Santos).

Os estudantes, em geral, não tiveram uma percepção positiva da disciplina Projeto de Vida. O desconhecimento do que estudar e a maneira como os docentes têm conduzido o planejamento justificam suas falas. No entanto, é perceptível que alguns percebem o potencial deste componente curricular, mas em outro formato do que tem sido feito. Talvez uma das formas de incentivar e perceber o protagonismo dos jovens seria partir da escuta atenta, no sentido de avaliar e refletir sobre esta implementação, para além das definições das alterações curriculares e ou orientações pedagógicas.

Reis (2024) corrobora com nossa reflexão ao verificar que a expressão “protagonismo” aparece 74 vezes no documento oficial do Currículo Referência para o Ensino Médio de Minas Gerais. Afirma também que, na proposta da reforma do Ensino Médio centrada na pedagogia do protagonismo, e articulada ao ideário do empreendedorismo,

faz-se uso do *modus operandi* da lógica do mérito e da individualização e, conseqüentemente, da seletividade e segregação, haja vista que desconsidera-se as diferentes experiências e identidades juvenis em diversos marcadores sociais, econômicos e culturais. Com isso, a autora expõe que questões fundamentais, tais como a informalidade no mundo do trabalho e as dificuldades de manter vínculos empregatícios pautados em direitos sociais são desconsideradas ao responsabilizar os jovens pelas escolhas de itinerários e seus projetos de vida.

Desconsiderando que parte significativa da juventude brasileira não pode ser compreendida pela moratória em relação ao trabalho, o NEM compele jovens das escolas públicas a cursarem empobrecidos itinerários de qualificação profissional que poderão ser ofertados de modo precário em escolas sem infraestrutura” (Reis, 2024, p. 229).

No Caderno Pedagógico Itinerário Formativo, de 2022, dentre os propósitos do NEM, destacamos: “Desenvolva a flexibilização curricular a partir de trajetórias e percursos curriculares diferenciados; fortaleça o protagonismo juvenil” (Minas Gerais, 2022, p. 4). No que diz respeito ao itinerário formativo, o documento destaca que é organizado em quatro eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

As matrizes curriculares (Anexo I) foram criadas para atender de forma mais equânime a diversidade existente na rede. A escolha de cada um dos componentes curriculares de cada unidade curricular do Itinerário Formativo visa a ampliar as possibilidades formativas, estimular a autonomia do estudante e favorecer a contextualização e atualização do currículo. (Minas Gerais, 2022, p. 9).

O documento idealiza as possibilidades de escolha, relativas aos itinerários, e afirma respeitar o atendimento à diversidade presente na rede estadual como se todas as opções de escolhas das/dos estudantes fossem realmente atendidas, justificando que se trata de um processo de ampliação da formação. No entanto, o mesmo não considera a realidade: redução de aulas na formação geral e a precarização de itinerários com profissionais despreparados ou mesmo desinteressados em realizar uma proposta sem legitimidade ou fundamentação. Mas o que os estudantes pensam sobre isto? Esta autonomia e protagonismo, exaltados nos documentos oficiais e propagandas, foram realizados de fato? Vejamos o que nos dizem os estudantes:

Assim, sobre o protagonismo, a gente que tá aqui procura saber um pouco mais e toma decisão, mas tem gente que desistiu, chega na hora do décimo

trabalho em grupo do ano, não quer mais saber de mais nada, copia e cola e pronto. (Grupo 2: estudante Florestan).

Eles falam que a gente tem voz, a gente não pode decidir o que quer de fato. E até hoje, eles não buscam saber, isto te acrescentou alguma coisa? (Grupo 3: estudante Anita Garibaldi).

Cadê ser protagonista da minha história, se eu não tenho de fato a flexibilidade de escolha? E se eu quiser mudar, cadê a flexibilidade? (Grupo 1: Leila Diniz).

As/os jovens estudantes destacam os limites do protagonismo, seja nas escolhas idealizadas que, na verdade, representam o comprometimento da formação integral, seja na falta de escuta sobre o que está sendo realizado na implementação da reforma ou da realização das atividades, ou mesmo na ideia do abandono, uma vez que estudar parece ser uma tarefa solo, cada um por si, seja para enfrentar ou desistir. Trabalhar a autonomia não pode e nem deve ser um projeto de abandono das/dos jovens e docentes neste “labirinto” de caminhos que constituem os itinerários formativos sem a garantia de uma formação integral com equidade das oportunidades, sejam da rede pública ou privada, sob o pretexto de afirmar que devem ser os protagonistas dos seus projetos de vida desconsiderando que na sociedade vivemos a seletividade e segregação próprias do nosso sistema econômico.

Para as professoras entrevistadas, o protagonismo dos estudantes está relacionado com as atividades nas quais estes sujeitos são colocados para lidar com demandas próprias do seu contexto escolar:

Uma coisa que eu achei interessante, eu sempre tento fazer estes lugares de diálogo, mas também fazê-los refletir sobre o poder que tem o argumento fundamentado, legal, aquela coisa com relação ao protagonismo juvenil, que precisa ultrapassar o lugar do “achismo” e avançar em reflexões acerca da responsabilidade de cada agente, e no decorrer do ano tive algumas devolutivas que me permitiram entender que estou no caminho para isso. [...] acho que o ponto central foi com relação ao processo de escolha da direção, quando houve a suspensão da festa de Halloween, os estudantes se sentiram lesados, pois a iniciativa partiu deles. (Professora Heloyse de Argenteuil).

Projeto de Vida também, eu na verdade não segui nada do que estava no plano do governo, foi tudo coisa que eu fui pensando e pegando da prefeitura de São Paulo e fui pesquisando... consegui muito nesta disciplina trabalhar o estudante protagonista e sujeito, pensar mesmo as questões do entorno dele. (Professora Frida).

Heloyse de Argenteuil terminou a explicação sobre a atividade desenvolvida junto aos estudantes, em um momento em que ela os conduziu em uma situação de conflito no ambiente escolar, buscando o diálogo e o conhecimento; ela revelou que até leram o regimento escolar como forma de buscar embasamento legal na resolução do impasse de forma crítica e

coerente. Este momento ocorreu durante aula de uma das disciplinas dos itinerários formativos que a professora trabalhava. Importante observar que a professora Frida ressaltou que também conseguiu trabalhar o protagonismo, tão ressaltado neste contexto da reforma, em uma disciplina do itinerário formativo. Com isso, é possível questionar que, se as professoras compreendem que o protagonismo, nesta perspectiva, pode ser desenvolvido apenas nos itinerários formativos? Ou também nas suas aulas de História? Retomaremos esta questão no último item desta seção.

Neste sentido, é preciso pensar ainda na formação das/dos docentes neste contexto, já que, para elas/es, a concepção de autonomia/abandono pensada como estudar e se preparar por conta própria diante da reforma foi uma realidade perversa imposta aos profissionais da educação. Assim, faz-se necessário refletir sobre como as/os docentes tiveram que se adaptar para implementar uma reforma do Ensino Médio, em meio a incertezas, transformações e desafios. No próximo tópico, nos detemos ao papel da formação docente no contexto do NEM, compreendendo os desafios, as perspectivas e as contradições, a partir das vozes dos participantes, estudantes e docentes.

#### **4.4 Formação docente: bode expiatório do NEM?**

Embora não constitua objetivo desta pesquisa discutir sobre a formação continuada das/dos profissionais da educação, ponderamos ser pertinente sinalizar algumas questões sobre o tema, porquanto que foi um questionamento frequente nas falas das/dos participantes da pesquisa: a falta de formação/preparação dos profissionais perante as novas modificações curriculares empreendidas. Semelhante situação foi constatada na pesquisa de Gomes (2019, p. 222) sobre a ampliação do Tempo Integral em uma escola estadual de Minas Gerais:

Os professores revelaram que não se sentiram bem informados inclusive durante o processo, sem saber ao certo como o propósito ocorreria na prática. Os professores, os estudantes e toda a escola tiveram que se adequar a reforma de modo intuitivo, sem saber ao certo como atuar, como fazer, sem receber orientações claras, sem receber nenhum tipo de formação sobre como deveria ocorrer na prática essa mudança.

A citação sintetiza uma das falhas mais graves e um dos achados centrais desta pesquisa sobre a implementação do NEM: a completa ausência de um projeto de formação de professores que acompanhasse a reforma curricular. A narrativa de que as/os docentes "não se sentiram bem informados" e tiveram que se adequar de "modo intuitivo" expõe o caráter autoritário e negligente da política pública. Uma mudança estrutural dessa magnitude não

pode ser efetivada apenas por decreto; ela exige um processo contínuo e consistente de formação que prepare os educadores para as novas demandas pedagógicas, os novos componentes curriculares e a lógica interdisciplinar proposta.

Ao não oferecer "orientações claras" ou "nenhum tipo de formação prática", o Estado não apenas desrespeita os profissionais da educação, mas sabota a própria reforma que impõe. Essa ausência de suporte força as/os professores a improvisar, gerando insegurança, precarizando o trabalho docente e, como consequência direta, comprometendo a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, que percebem essa fragilidade em sala de aula. A situação descrita por Gomes corrobora a tese de que as/os professores foram transformados em bode expiatório, responsabilizados individualmente pelo sucesso de uma reforma para a qual não receberam o devido preparo.

No primeiro grupo focal, esta questão foi interpretada por muitos participantes como resultado das “aulas rasas” e “professores sem aprofundamento” devido ao fato da não formação adequada para determinada disciplina ou mesmo para encarar as novas possibilidades de mudanças como os trabalhos inter/multidisciplinares. Já no segundo grupo os estudantes indicam que os professores de alguns componentes dos itinerários parecem não ter “qualificação para dar aula” e o terceiro grupo ressaltou que, além de os professores não estarem aptos para esta nova demanda, evidenciaram o aumento da carga horária como causa das “aulas medianas”.

Os estudantes percebem as dificuldades ou desinteresse dos professores em desenvolver atividades neste formato, enquanto nas orientações oficiais tudo parece fácil:

Nesse processo, de forma indissociável, os itinerários formativos compõem o currículo, trazendo o aprofundamento das aprendizagens relacionadas às competências gerais e às áreas do conhecimento, apresentando temas gerais do mundo do trabalho e suas possibilidades, fortalecendo a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia necessária para que esses realizem seus projetos de vida. (Minas Gerais, 2022, p. 8).

As orientações oficiais trouxeram como princípio básico a indissociação da formação geral e da diversificada, ou seja, os itinerários formativos. No entanto, os/as professores /professoras destacaram em seus relatos:

Considero um grande desafio a utilização do trabalho interdisciplinar, o atendimento das demandas emocionais dos estudantes, a extensa carga horária, o esvaziamento de conteúdos cobrados em avaliações externas. (resposta anônima do questionário/professores e professoras).

Você tem que trabalhar interdisciplinaridade, protagonismo, empreendedorismo... não dá conta. A realidade é que você só consegue ter

uma visão se assume a ideologia capitalista. Se você pensar na ideologia capitalista para o NEM, aí consegue aliviar sua consciência e trabalhar do jeito que eles querem: preparação para o mundo do trabalho. Porque afinal de contas, pobre não precisa de faculdade, precisa encher as filas das fábricas. (Professora Heloyse de Argenteuil).

As narrativas revelam os múltiplos níveis de precarização e o profundo mal-estar causados pela implementação do NEM. A primeira expõe a sobrecarga operacional causada pelas contradições da reforma, apontando como "grandes desafios" a exigência de um "trabalho interdisciplinar" sem o devido suporte, o "atendimento das demandas emocionais dos estudantes" em um cenário de crise de saúde mental, a "extensa carga horária" e, paradoxalmente, o "esvaziamento de conteúdos" essenciais para as avaliações externas.

Essa percepção de exigências inatingíveis é aprofundada pela análise ideológica da professora Heloyse de Argenteuil. Ela afirma que é impossível "dar conta" de trabalhar conceitos como interdisciplinaridade, protagonismo e empreendedorismo, e argumenta que a única forma de justificar essa prática é assumindo a "ideologia capitalista" que sustenta o NEM. Em sua visão, a reforma serve a um propósito classista explícito: direcionar os jovens da escola pública para o mercado de trabalho precarizado, afirmando que, nesse projeto, "pobre não precisa de faculdade, precisa encher as filas das fábricas". Juntas, as duas narrativas demonstram que os docentes se sentem esmagados não apenas por demandas pedagógicas impraticáveis, mas também por um conflito ético, ao se verem como executores de uma reforma que, em sua percepção, aprofunda as desigualdades sociais em vez de promover uma formação integral e emancipatória.

Tendo em vista que são ao todo 21 componentes curriculares para o 1º ano do Ensino Médio, é compreensível que seja um desafio aos profissionais sobrecarregados com a variedade de disciplinas e turmas para fazer diversos planejamentos diante das novidades que os pegaram de surpresa:

As condições de trabalho em que os professores serão submetidos também interferem na prática pedagógica para abrir espaço para os itinerários formativos, professores assumiram mais turmas com carga horária reduzida. Por exemplo, um professor com 10 horas semanais em sala de aula que antes da reforma tinha duas horas/aula para seu componente curricular, atendia cinco turmas, totalizando uma média de 150 estudantes. A partir da reforma, este mesmo profissional precisará atender 10 turmas, pressionando apenas uma hora/-aula por semana em cada turma, totalizando 300 estudantes. (Homem, 2022, p. 97).

A autora acima, cuja pesquisa contempla um estudo de caso de uma escola no Rio Grande do Sul em processo de implementação do projeto piloto do NEM, exemplifica uma

questão perturbadora para os/as professores/professoras nas distribuições de aulas para o ano letivo: o aumento da quantidade de turmas/estudantes, de planejamento, de avaliações e de diários, além do desafio de ter que trabalhar com um conteúdo novo, o que requer muito mais tempo para estudo e pesquisa<sup>37</sup>. Para Homem (2022), as orientações da SEE preconizam que haja abordagens multidisciplinares e transdisciplinares, porém, ela ressalta que, em um ambiente onde os ritos educacionais são tradicionais, como na escola, não é possível modificação estrutural de fato, sem que haja um projeto de formação continuada.

Da mesma forma como a SEE-RS, na de MG também vimos anteriormente a orientação de que a implementação do NEM se faça mediante projetos e articulações interdisciplinares/multidisciplinares e transdisciplinares. No entanto, é necessário refletir com Arroyo (2013) que todo o processo de renovação curricular exige apoio de políticas públicas e reconhecimento do direito dos docentes a tempos de pesquisa e estudo. Além disso, o autor também ressalta as limitações referentes “às condições físicas das escolas, de trabalho, de salários, de número de estudantes-sala, de horas de trabalho docente” (Arroyo, 2013, p. 58). Com isso, sobrecarregar o professor com toda a responsabilidade de “se virar” com a sua formação continuada, principalmente em casos de implementação de uma nova estrutura curricular, sem considerar todos os elementos que Arroyo indicou e que os próprios estudantes perceberam e indicaram em suas falas, é irresponsável e pernicioso. Urge refletir sobre o que é a formação continuada, para não incorrer ao erro de responsabilizar os docentes pelo fracasso das reformas curriculares incoerentes, sem planejamento adequado e escuta aos coletivos escolares:

Podemos afirmar que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. No entanto, foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do/a professor/a. (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998) (Silva; Araújo, 2015, p. 59).

A citação contextualiza a formação continuada como um campo historicamente construído e fundamental desde a década de 1990 para a redefinição do perfil docente no

---

<sup>37</sup> Para exemplificar a questão, contabilizamos que a professora Frida teve, em 2022, 19 turmas e diários escolares, sendo 8 de História, 5 de Humanidades e Ciências Sociais, 3 de Projeto de Vida e 3 de Tecnologia e Inovação. Toda esta demanda envolve, aproximadamente, 722 estudantes. A professora Heloyse de Argenteuil teve 13 planejamentos e diários escolares, sendo 8 turmas de História, 2 de Humanidades e Ciências Sociais, 2 de Tecnologia e Inovação e 1 de Projeto de Vida. Toda esta demanda envolve, aproximadamente, 494 estudantes.

Brasil. Contudo, ao relacionar essa trajetória com nossos estudos, percebemos como a implementação do NEM distorce e precariza esse conceito. Enquanto a citação aponta para um processo que emerge das "diversas concepções de educação e sociedade", a "formação" oferecida para o NEM, conforme os relatos dos professores, foi um processo verticalizado, apressado e superficial, que desconsiderou a realidade escolar. Em vez de construir um "novo perfil profissional" de forma colaborativa e reflexiva, a rede estadual ofereceu webinários e cursos à distância que não dialogavam com as dúvidas dos educadores. Assim, nossos estudos revelam como o discurso da necessidade de "formação continuada" foi instrumentalizado não para qualificar e apoiar as/os docentes, mas para legitimar a imposição de uma reforma para a qual eles não receberam o devido preparo, sendo forçados a buscar conhecimento por conta própria ou a improvisar em sala de aula. Tudo isso soma-se às condições reais de adoecimento, falta de politização e consciência de classe que levam as/os profissionais da educação a resistir de modo individual.

Neste sentido, além da formação continuada, compreendida como insuficiente para a formação docente perante os desafios da educação, cogitou-se a importância da formação continuada ou permanente como uma necessidade dos estabelecimentos de ensino como dos profissionais da área. A concepção de uma formação crítico-reflexiva foi resultado de "um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e professores", destacados na citação anterior pelos autores, que buscaram nos últimos anos apresentar considerações sobre a maneira mais significativa de formar continuamente os professores/professoras.

Silva e Araújo (2009, p.227) advertem que, há mais de duas décadas, novos estudos produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação em educação do Brasil "indicam que a formação continuada como o processo de reflexão crítica sobre a prática educativa operou mudanças pouco significativas nas práticas formativas". Em grande parte, a problemática de tais pesquisas consiste em questionar em que medida as ações das Secretarias de Educação têm contribuído para gerar "prática formativa para a transformação social da educação escolar", uma vez que normalmente são pautadas em uma concepção liberal-conservadora operando pela perspectiva da racionalidade técnica. A formação dos webinários, proposta pela SEE-MG e relatada na Seção 2, se encaixa neste perfil, uma vez que possui um conjunto de orientações que partem das *lives* realizadas durante o ano de 2021 e que não dialogam com as dúvidas e dificuldades da implementação do NEM, muito menos com os anseios e as necessidades dos envolvidos. Ou seja, servem apenas para "capacitar" ou mesmo treinar os profissionais frente às novas demandas curriculares.

Gatti (2008) considera uma gama de indicações que são convertidas pelo rótulo de “formação continuada”, perpassando desde cursos de extensão até cursos de formação com certificação profissional, muitas vezes vinculados à educação a distância, com diferentes formatos. Para a autora,

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (Gatti, 2008, p. 59).

A autora evidencia como a formação continuada ganhou requisito de aprofundamento e aprimoramento frente às mudanças do mundo do trabalho, sejam pelos novos conhecimentos e as novas tecnologias. Com isso, na educação, há o desenvolvimento de políticas, nacionais ou regionais que visam suprir, no caso do Brasil, a formação inicial dos profissionais, que segundo Gatti (2008, p.59), justificaria-se “pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”.

Ainda no trabalho da autora, há questionamentos contundentes sobre como o discurso construído em torno da ideia da formação adaptada às demandas do mundo do trabalho, cuja concepção de educação parte do princípio de que, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo, a economia e a vida melhorariam: “É suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético?” (Gatti, 2008, p.60).

Sobre este processo de formação em serviço, ou continuada, Frida pontua:

Estes cursos EAD do estado, acho que não acrescenta nada para a gente, eu costumo sempre falar, é até um tema que pretendo trabalhar futuramente, caso eu venha passar no mestrado, como os projetos que eu tive oportunidade de participar, o PIBID e a Residência Pedagógica, contribuíram para uma formação continuada para mim, eu acabei voltando para dentro da universidade, me inserindo ali em vários debates [...].

Já a professora Heloyse de Argenteuil explica:

Aí, quando me deparei numa sala de aula foi algo novo [...] é um aprendizado diário, um desafio constante, que me faz ter certeza que se eu não correr atrás, não me aprofundar naquilo que eu faço para ter um diferencial em sala de aula, não me realizarei, com a graduação não é o suficiente.

Na seção de perguntas abertas, realizada na aplicação de questionário aos professores e professoras, a primeira questão inquiria sobre formação/capacitação promovida pela escola ou SRE de Uberlândia, no ano anterior à implementação, no caso 2021, sendo que seis professores/professoras indicaram não ter havido nenhuma formação e treze responderam positivamente. Destes que destacaram ter havido formação, quatro pontuaram a formação on-line por meio da escola de formação<sup>38</sup> de oferta de cursos e webinários da rede estadual. Os demais pontuaram outras formações de forma mais difusa, como palestra na escola e reuniões presenciais e via Classroom.

Sim!! Particpei da capacitação organizada pela própria escola. Infelizmente, eu acredito que o processo formativo / capacitação ocorreu a toque de caixa, o que não contribui efetivamente para sanar as principais dúvidas e anseios dos professores. (Relato anônimo registrado no questionário).

Sim. No início foi apresentada e nos deixou bastante preocupados e apreensivos sobre nossa situação em relação aos conteúdos e distribuição de aulas. (Relato anônimo registrado no questionário).

As falas obtidas nos questionários confirmam o relato da primeira entrevistada, Heloyse de Argenteuil:

Porque fomos aprendendo à medida que o tempo ia passando. Nós tivemos uma preparação? Pequeníssima sobre a BNCC, isto realmente nós tivemos na escola, e o que a gente já tinha de informação a escola passou no início do ano. Só que, assim, era uma ideia muito vaga, porque ninguém tinha uma ideia do que seria exigido. [...] Nós buscamos por conta própria, eu fiz vários cursos durante os anos de 2021 e 2022.

Quando perguntados sobre a formação que tiveram em 2022, pela escola ou pela SRE, onze profissionais disseram que tiveram formação, sem maiores informações, e quatro pontuaram que não teve ou não participou. Dois profissionais indicaram que fizeram cursos por conta, à distância, e indicaram que usaram o ambiente de formação da escola (Google Classroom) na realização dos webinários.

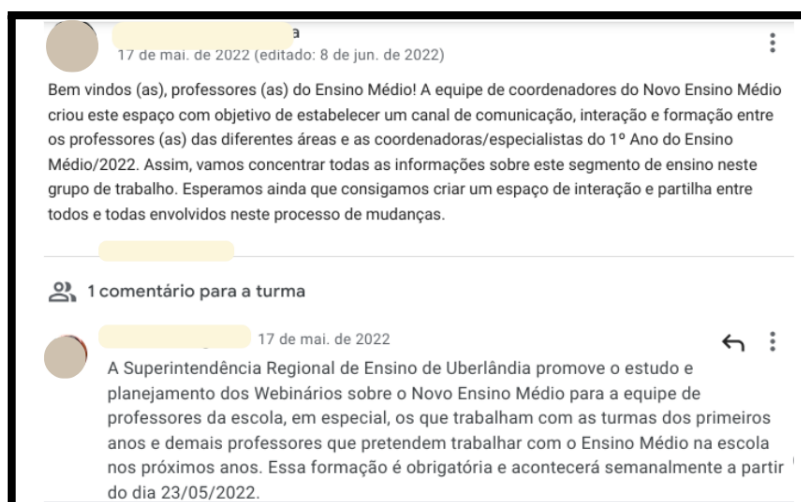
Em 2022, a gestão da escola formou uma equipe de coordenadoras do NEM composta por quatro professoras em cada área do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas) para o turno da manhã que dispunha de sete turmas vivenciando o novo currículo e uma coordenadora geral para o turno da tarde e noite, que tinha apenas uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em cada turno. Esta equipe de professoras recebia a demanda de realizar formações com a equipe de professoras/res, muitas

---

<sup>38</sup> Criada pela Lei n. 180/2011, visa articular a formação dos/das profissionais da educação em nível macro. Para maiores detalhes, ver: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>.

delas indicadas pela SRE. Assim, a equipe, mediante à consciência das excessivas demandas aos docentes, resolveu utilizar uma sala do Classroom, muito utilizada por ocasião da pandemia, para a postagem das atividades dos PETs:

**Figura 17 - Orientações para a Formação das/das Professoras/es do NEM<sup>39</sup>**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Conforme acesso ao mural do Classroom, reproduzido na imagem anterior, duas coordenadoras<sup>40</sup> orientavam a equipe de professores sobre as demandas recebidas acerca do estudo dos webinários sobre o NEM, indicando que no final de maio começaria a formação sob orientação da SRE. As orientações indicavam que o/a professor/professora deveria utilizar o horário de Módulo II<sup>41</sup> para realizar estas formações continuadas.

<sup>39</sup> Postagem principal: (Publicado em 17 maio 2022, editado em 8 jun. 2022)

"Bem vindos (as), professores (as) do Ensino Médio! A equipe de coordenadores do Novo Ensino Médio criou este espaço com objetivo de estabelecer um canal de comunicação, interação e formação entre os professores (as) das diferentes áreas e as coordenadoras/especialistas do 1º Ano do Ensino Médio/2022. Assim, vamos concentrar todas as informações sobre este segmento de ensino neste grupo de trabalho. Esperamos ainda que consigamos criar um espaço de interação e partilha entre todos e todas envolvidos neste processo de mudanças".

Comentário na postagem: (Publicado em 17 maio 2022)

"A Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia promove o estudo e planejamento dos Webinários sobre o Novo Ensino Médio para a equipe de professores da escola, em especial, os que trabalham com as turmas dos primeiros anos e demais professores que pretendem trabalhar com o Ensino Médio na escola nos próximos anos. Essa formação é obrigatória e acontecerá semanalmente a partir do dia 23/05/2022".

<sup>40</sup> Cumpre lembrar que uma das entrevistadas desta pesquisa e a própria pesquisadora foram coordenadoras do NEM em 2022. Trata-se de uma função remunerada em 5 a 7 horas/aula (h/a) obtidas como extensão da carga horária, ou seja, além das 24 h/a já exercida em um cargo normal, regida por Memorando-Circular no 26/2021/SEE/DIEM.

<sup>41</sup> De acordo com o ofício Circular GS Nº 2663/16, 8 horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores com jornada de 24h, sendo 4 horas de livre escolha do profissional e 4 horas na própria escola ou definida pela direção. Assim, o documento considera que nestas horas

A professora Frida fez sua graduação com o currículo novo já implementado no curso de História e considera que as formações oferecidas à distância pelo estado não contribuíram para sua formação continuada. Por sua vez, a professora Heloyse de Argenteuil pegou a transição do currículo na graduação e relatou durante a entrevista que realizou vários cursos oferecidos pelo estado de Minas Gerais e outros por universidades de outros estados, visando conhecer melhor as transformações do NEM. As duas deixam claro nas suas falas a necessidade de continuar aprendendo e se formando, mas cada uma ressalta um aspecto diferente.

Considero que este projeto de implementação do NEM seria ideal para 2024, com a formação permanente dos professores em 2022-2023. Aí, nós teríamos capacidade de preparar nossos estudantes, para termos uma boa aceitação do que está sendo implementado. E a gente encontraria as brechas para trabalhar e preparar estes meninos para a universidade com uma visão bem mais crítica e empreendedora, que fizesse a diferença para eles. (Professora Heloyse de Argenteuil).

A fala de Heloyse parte do lugar de uma professora que buscou estudar de diferentes formas, fazer cursos on-line e presencial, indo até em Belo Horizonte representando a escola como coordenadora do NEM, tudo isto para tentar compreender melhor a proposta do NEM e conhecer as opções viáveis para sua implementação. A professora Frida teceu críticas com relação à formação on-line oferecida pela rede estadual e se pronunciou favorável à revogação do NEM quando avaliou os problemas com relação ao ENEM dentro da reforma:

Se já sabiam que, a partir de 2022, seria implementado o NEM, deveríamos ter sido preparados antes. Eu não me preparei cinco anos para dar aula de História? Então, deveria ter sido oferecida formação, para o professor que vai ter o interesse de pegar este itinerário nesta disciplina, ou mesmo uma especialização. (Professora Frida).

A lógica de Frida é de uma professora que compreende o desconforto e despreparo de quem teve que deixar de dar aula de História, sua formação inicial, para dar aula de Tecnologia e Inovação, Humanidades e Ciências Sociais e Projeto de Vida, perdendo até “noites de sono”, como ela mesma desabafou na entrevista.

Nos questionários, é perceptível o incômodo e revolta dos professores com relação à implementação e à formação que receberam, seja da SRE ou da escola:

Sim. Participei. Foi superficial, pedagogicamente falando, o novo Ensino Médio é uma proposta que não condiz com a realidade dos estudantes e que

---

deverão ser computadas atividades de “capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação [...]”.

apenas aumenta a carga horária sem fornecer uma estrutura adequada para a realização da proposta que é vaga e sem objetivo definido, não houve investimento nos profissionais, apenas mais trabalho vazio sem remuneração por isso. O objetivo do novo Ensino Médio é político. Imposto por um governo neoliberal que trata a educação como mercadoria, essas medidas apenas irão agravar o problema educacional no país. O Estado está precarizando o sistema educacional com o intuito de privatizar a educação. Quem compreende a educação como forma de proporcionar consciência crítica e autonomia para o pleno desenvolvimento humano reconhece a falácia da propaganda dessa proposta política implementada pelo governo. O novo Ensino Médio confirma a máxima de Darci Ribeiro que afirma que “a crise da educação no Brasil é um projeto”. (resposta anônima do questionário).

Ao realizarmos reflexões, por meio das vozes das/dos professoras/es participantes da pesquisa, sobre a formação docente no contexto do NEM, identificamos um sentimento de desamparo e desrespeito por parte delas/deles, que se viram obrigados a implementar uma reforma complexa sem o devido preparo. A formação oferecida pela rede estadual foi percebida como insuficiente e meramente protocolar. Conforme o relato da professora Heloyse de Argenteuil, a preparação foi "pequeníssima" e baseada em uma "ideia muito vaga, porque ninguém tinha uma ideia do que seria exigido". Essa percepção é corroborada por um participante anônimo do questionário, que afirmou que o processo formativo ocorreu "a toque de caixa, o que não contribui efetivamente para sanar as principais dúvidas e anseios dos professores". A própria estrutura da formação, baseada em webinários obrigatórios a serem estudados individualmente no horário de módulo, demonstra um modelo verticalizado que eliminou qualquer possibilidade de diálogo, interação e construção coletiva do conhecimento.

Diante da precariedade da formação oficial, a responsabilidade de se preparar para as novas disciplinas e para a nova estrutura curricular foi transferida para o indivíduo. A professora Heloyse relata a necessidade de uma busca ativa por conhecimento: "Nós buscamos por conta própria, eu fiz vários cursos durante os anos de 2021 e 2022". Essa autoformação forçada evidencia a precarização do trabalho docente e o desrespeito à especialização dos profissionais. A professora Frida questiona essa lógica de forma contundente ao comparar sua graduação com as novas exigências: "Eu não me preparei cinco anos para dar aula de História? Então, deveria ter sido oferecida formação, para o professor que vai ter o interesse de pegar este itinerário [...] ou mesmo uma especialização". A fala de Frida expõe o absurdo de se esperar que um professor, especialista em sua área, possa lecionar componentes curriculares inteiramente novos e complexos sem um processo formativo sério e aprofundado.

A crítica, no entanto, transcende o formato e a falta de conteúdo da formação, alcançando o seu cerne ideológico. Para as/os professoras/es, o que estava sendo ensinado nos poucos momentos formativos não era apenas superficial, mas também conflitava com seus princípios pedagógicos. A professora Heloyse de Argenteuil expressa esse dilema de forma explícita ao afirmar que só é possível trabalhar com o NEM se o professor "assume a ideologia capitalista" e se livra da "críticidade", que é a base do ensino de História. Segundo ela, a formação e a própria reforma preparam para um projeto de educação que visa "encher as filas das fábricas" em vez de formar cidadãos para a universidade e para a vida. Dessa forma, as vozes das/dos docentes demonstram que a formação no contexto do NEM não foi apenas uma falha técnica, mas uma imposição ideológica que os colocou em uma posição de resistência e profundo desconforto ético e profissional.

Uma formação comprometida com uma qualidade referendada dos/das profissionais da educação é importante em qualquer situação, especialmente nos casos de modificações curriculares. Mas além desta questão, é necessário questionar: o projeto de educação que moveu a Lei 13.415/2017 encontrou aceitação e identificação entre os professores? Somadas à indiscutível situação de desvalorização salarial dos profissionais da educação mineira, a falta de estrutura das escolas, entre outros problemas, diante de tantas inconsistências, contradições e falta de legitimação do NEM perante as/os docentes, é compreensível que estas/estes não consigam ou não queiram participar das formações propostas.

Nesta implementação do NEM, de acordo com os relatos das/dos participantes da pesquisa, há outros elementos importantes que precisam ser levados em consideração neste contexto, para além daqueles já discutidos até o momento. Os próprios estudantes pontuaram estas questões compreendendo suas limitações e dificuldades: a estrutura física da escola, das metodologias e os processos de avaliação. Como penúltima categoria de análise, consideramos articular estes três elementos em conjunto, por compreendermos que estão intrinsecamente ligados e constantemente considerados nas falas das/dos participantes da pesquisa.

#### **4.5 Estrutura física, metodologias e avaliação no processo da implementação do NEM**

Considerando que o NEM foi uma reforma pensada para o Ensino Médio, mas sem qualquer escuta ativa aos grupos fundamentais, estudantes e docentes, sem investimento<sup>42</sup> próprio para atender às novas demandas e sem formação e orientações adequadas, precisamos falar das consequências disso no ambiente escolar partindo das inquietações e revelações das/dos sujeitos da pesquisa.

Sobre a falta de investimentos na estrutura da escola, é importante lembrar que a escola pesquisada, possui uma estrutura física privilegiada com espaços importantes como dois locais com mesas de estudo ao ar livre, um laboratório de informática com capacidade de atender a uma turma inteira e projetor em todas as salas de aula. No entanto, mesmo assim, as/os jovens e professoras/es indicaram problemas relativos à falta de estrutura física e também na questão da organização para a implementação do NEM.

Em geral, todos os grupos focais reclamaram por não estarem preparados para ficar na escola por seis horários, pontuando que não houve orientação prévia ou uma preparação adequada da escola. Sobre este fato, uma das possíveis justificativas segue a mesma situação de outras já analisadas: no final de 2021 havia poucos estudantes frequentando a escola após o decreto de retorno presencial obrigatório em novembro. Assim, seria difícil por parte da escola organizar um esclarecimento aos jovens ingressantes do primeiro ano do Ensino Médio em 2022.

O que a maioria indicou, nas discussões dos grupos, sobre o sexto horário, diz respeito à necessidade dos jovens trabalharem e fazerem cursos, ocasionando o comprometimento da extensão da carga horária. Para outros, a questão está mesmo no desinteresse da disciplina ofertada neste horário. As orientações oficiais recebidas solicitaram que as disciplinas dos itinerários deveriam ser alocadas nos dois últimos horários do turno.

[...] o projeto do governo é tornar o ensino integral, ao aumentar para mais de cinco horas e só tende a piorar a galera faz curso, tem muita gente que não tem como ficar na escola até mais tarde porque trabalha e aí perde ponto, aula e conteúdo. (Grupo 1: Dandara).

Muitos estudantes tiveram que mudar para o turno da noite e muitos não cumpre o sexto horário, saem da aula por causa do trabalho e porque não tem fiscalização de quem está saindo. Muita gente do primeiro ano está saindo para matar o horário. (Grupo 2: Tarsila).

Com base nas vozes dos estudantes, a extensão da carga horária, um dos pilares do NEM, revela um profundo descompasso entre a política educacional e a realidade

---

<sup>42</sup> Em 2022, a única verba extra para o NEM destinada à escola, conforme conversa com o diretor da escola, foi relativa ao segundo lanche do turno, para os estudantes do primeiro ano que ficavam no sexto horário.

socioeconômica dos alunos da escola pública. A narrativa de Dandara expõe o conflito direto entre o novo modelo, que se aproxima do ensino integral, e a necessidade de muitos jovens trabalharem ou fazerem cursos fora da escola. A consequência, como ela aponta, é a penalização desses estudantes, que perdem "ponto, aula e conteúdo" por não poderem cumprir a nova jornada.

A fala de Tarsila detalha as estratégias de sobrevivência e a desordem gerada por essa imposição. Ela relata que a incompatibilidade de horários força os alunos a procurarem o turno da noite ou, mais frequentemente, a simplesmente não cumprirem o sexto horário, saindo mais cedo para o trabalho ou apenas para "matar o horário". A menção à falta de fiscalização evidencia uma falha estrutural da escola em implementar a regra, resultando em evasão e em um cumprimento desigual da carga horária. Juntas, as narrativas demonstram que, em vez de promover a permanência e o engajamento, a extensão do tempo escolar no NEM, sem considerar que mais de 33% dos alunos exercem atividades de trabalho, acaba por criar mais um obstáculo para os estudantes, incentivando o absenteísmo e aprofundando as desigualdades.

Como os estudantes do primeiro ano são os únicos da escola a saírem mais tarde, por causa do sexto horário, muitos aproveitaram a saída das demais turmas para ir embora por conta das demandas de trabalho, curso ou mesmo para “matar” aula, como afirmou uma das estudantes.

No geral, todos os grupos pontuaram a falta de espaços diferenciados, tais como laboratórios de Biologia e Química, mais laboratórios de Informática, ateliê de Artes e um espaço adequado para fazer a disciplina de Cinema, compreendendo que as disciplinas dos itinerários não são viáveis sem o básico: estrutura física e metodologias diferenciadas. Além das críticas à estrutura física, os jovens pontuaram que a falta de professores, ou mesmo a troca constante destes, é considerada como problema estrutural da escola na implementação do NEM.

Educação financeira em um curto espaço de tempo teve que mudar. A professora que estava antes era muito boa, só que aí no meio do ano teve que mudar, aí veio outro. Ele não está nem aí. (Grupo 2: Antônio Francisco).

A escola estava desorganizada, falta professores. Educação financeira não tem professor, Cinema a professora saiu duas vezes. (Grupo 3: Ailton Krenak).

Ciências da Natureza, já mudou três vezes. (Grupo 3: Abdias do Nascimento).

As narrativas dos estudantes expõem a desorganização e a precariedade que marcaram a oferta das novas disciplinas dos Itinerários Formativos. As falas de Ailton Krenak e Abdias Nascimento, ao apontarem a constante troca de professores em componentes como "Educação Financeira", "Cinema" e "Ciências da Natureza", revelam uma instabilidade que impede a construção de qualquer vínculo pedagógico ou continuidade de conteúdo. Essa alta rotatividade é um sintoma direto da falta de planejamento da reforma, que criou disciplinas sem garantir um corpo docente formado e efetivo para lecioná-las. A consequência direta é a percepção de descaso, como expressa por Antônio Francisco sobre o professor substituto que "não está nem aí", o que desmoraliza o componente curricular e reforça a visão dos estudantes de que esses novos conteúdos são improvisados e de menor importância, minando a credibilidade da proposta do NEM como um todo.

No geral, foi possível perceber que o problema da falta de professores foi específico com as disciplinas dos itinerários formativos. As/os professoras/es efetivas/os da escola somente pegavam as aulas de itinerários formativos para não ficar excedente; no mais, estas disciplinas ficavam disponíveis para contratação de professores, ou para extensão de carga horária do segundo cargo. Alguns começaram a dar aula, mas desistiram. Não foi nosso propósito pesquisar adequadamente esta questão, mas identificamos algumas possibilidades que possam justificar este fato: a inadequação com relação ao conteúdo programático ou mesmo ao horário de trabalho, já que estas aulas são sempre nos dois últimos horários; e a dificuldade de manter o interesse e envolvimento dos estudantes já que estas matérias não possuem avaliação quantitativa e não reprovavam, o que chegou rapidamente ao conhecimento dos estudantes.

Com relação ao laboratório de informática, tendo em vista que a escola possui dezoito turmas, apenas seis delas poderiam ter acesso a este espaço por dia. No primeiro ano da implementação, seria até possível garantir a presença de uma turma, no mínimo, uma vez por semana no laboratório de informática, já que em 2022 apenas o primeiro ano participou do NEM. O relato da professora, Frida exemplifica tal questão:

É um laboratório só de informática e são vários professores de Tecnologia da Inovação, fora os demais que usam este espaço nas suas disciplinas. Se ficar na sala de aula, a gente tem um público que a maioria tem celular, mas ainda assim, tem um ou outro que não tem, a internet da escola fica caindo, é bem difícil. Fui gravar um podcast a gente não tem espaço adequado, por causa do barulho, não tem ali um material e nada, tudo feito no celular. (Professora Frida).

Conforme a professora indicou, ao trabalhar com a disciplina Tecnologia e Inovação, as dificuldades de acesso ao único laboratório de informática, ou mesmo a falta de equipamentos e recursos, como wi-fi, foram problemas enfrentados nesta implementação do NEM, reforçando a premissa sobre a falta de estrutura e de investimento financeiro.

As orientações dos documentos oficiais apelam para a necessidade das/dos professora/res trabalharem com metodologias que envolvessem pesquisas, seminários, elaboração de formulários, tabulação de dados, entre outros, o que muitas vezes implica na utilização de tecnologia durante as aulas; como nem todos os estudantes tem acesso livre à internet, a demanda pela utilização do laboratório de informática tenderia a aumentar. Desta forma, seria essencial, para cumprir estas orientações, que houvesse mais laboratórios ou equipamentos eletrônicos (tais como tablets e notebooks) para que as/os professores pudessem realizar as propostas destes documentos. Ao elencar os propósitos do NEM, o documento orientador ressalta:

Para atingir tais objetivos é preciso considerar as competências e habilidades definidas na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais para a etapa do Ensino Médio os quatro eixos estruturantes e as habilidades dos Itinerários Formativos, além das competências e habilidades específicas de cada uma das áreas do conhecimento e Formação Técnica e Profissional, associadas às novas metodologias e tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC). (Minas Gerais, 2022, p. 4).

A ênfase nas TDIC é percebida tanto nos webinários de formação promovido pelo estado em parceria com o Instituto Iungo<sup>43</sup> quanto nas diretrizes do documento orientador, na parte em que são indicadas as estratégias de ensino e aprendizagem para cada componente curricular da formação dos Itinerários Formativos: “Uso de plataformas e recursos das tecnologias digitais” (Minas Gerais, 2022, p. 28) é uma orientação que se repete em todo documento, para diferentes componentes curriculares. Tanto na formação on-line oferecida pela rede estadual quanto no documento orientador, é possível perceber a ênfase na utilização das chamadas Metodologias Ativas<sup>44</sup> como sala de aula invertida, aprendizagem aos pares, gamificação, entre outras, todas elas com indicação ao uso da tecnologia.

Na busca pela superação de metodologias e práticas que não dão conta dessa nova geração, há um movimento entre pesquisadores da área de

<sup>43</sup> Trata-se de uma organização criada em 2020 mantida pelo Instituto MRV e Movimento Bem Maior cujos parceiros são Itaú Social, Reúna, entre outros. A plataforma digital deste instituto oferece vários cursos on-line para as/os profissionais da educação. Segundo informações da organização, suas ações alinham-se às metas do PNE e à visão de que a Educação é uma área estruturante para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

<sup>44</sup> No Brasil, alguns nomes pesquisam sobre esta temática são José Moran e Lilian Bacich.

Educação/Ensino em apoio ao uso das Metodologias Ativas (MAs) de ensino e aprendizagem, as quais têm como objetivo promover uma educação transformadora e atual (BACICH; MORAN, 2018; SOARES, 2021). De modo geral, podemos dizer que as MAs trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva. Nessa condição as práticas devem estar centradas no estudante e não no professor, sendo esse último um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Contudo tais práticas e perspectivas teóricas não são novidades no campo da educação e ensino. (Cunha *et al.*, 2024, p. 3).

A citação de Cunha *et al.* (2024) analisa o movimento em favor das Metodologias Ativas (MAs) como uma resposta à necessidade de superar práticas de ensino tradicionais. Os autores definem as MAs por seu "enfoque problematizador", que centraliza o processo de aprendizagem no estudante e reposiciona as/os professoras/es como mediadoras/es, visando integrar teoria e prática para desenvolver uma atitude crítica e reflexiva. Contudo, a análise conclui com a ressalva fundamental de que tais perspectivas não são, de fato, novidades no campo da educação. Essa observação é crucial, pois sugere que a atual valorização das MAs, embora apresentada como uma inovação para a "nova geração", na verdade retoma princípios pedagógicos já consolidados, levantando o questionamento se sua implementação representa uma real transformação ou apenas a adoção de uma nova nomenclatura para ideias preexistentes.

Não é nosso objetivo discutir sobre as MAs, mas precisamos ressaltar alguns pontos de tensionamentos necessários. O primeiro refere-se ao fato de que o uso destas metodologias, cuja proposta central está na centralidade do estudante, não é novidade no campo educacional. Diversos pesquisadores apontaram como Dewey, Freire e Vigotsky introduziram as premissas básicas da efetivação da aprendizagem por meio da interação sociocultural, da autonomia e do protagonismo do aprendiz. Conforme atestam Ferretti, Ziba e Tartuce (2004, p. 412), “O discurso da participação ativa dos estudantes em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação”.

O segundo ponto diz respeito ao pressuposto que é preciso considerar, no uso das MAs, o fundamento básico do ensino de História, que é a formação crítica e reflexiva das/dos jovens, e o papel das/dos professoras/res neste processo, que vai muito além de meros mediadores do processo de ensino aprendizagem. Consideramos essencial pensar sobre a utilização das MAs e do uso das TDICs alertando para o imperativo de que é imprescindível agregar ao trabalho de interação com os recursos tecnológicos, e com as metodologias utilizadas, perspectivas inerentes ao conhecimento histórico: as problematizações e os

questionamentos acerca da sociedade em que vivemos, da naturalização das diferenças e desigualdades, dos discursos de ódio ou de exclusão dos grupos silenciados ou marginalizados ao longo da história, dos negacionismos, da descolonização dos currículos e sujeitos, entre tantas outras. Por isso, temos a convicção que as/os professoras/res não podem ser compreendidas/dos apenas como mediadores, pois são pesquisadores, insurgentes e descolonizadores de currículos, de narrativas e de seres. Sobre estas reflexões acerca do papel do ensino de História e das/dos professoras/res, retomaremos no final da seção.

No direcionamento da discussão, é viável uma breve reflexão sobre o que são metodologias de ensino para que possamos construir nossas análises sobre as considerações das/dos participantes da pesquisa sobre tal questão. Para tanto, começaremos a reflexão a partir da consideração de Guimarães (2003, p. 63) sobre os saberes relativos à docência:

O exercício da docência consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio dos processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida do sujeito.

Este pressuposto compreende a complexa rede de saberes que constitui o exercício profissional da docência, na qual se inclui, segundo a autora: conhecimento relativo à formação inicial (o conhecimento historiográfico), saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias), saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e saberes práticos da experiência. Com isso, a/o docente tende a articular estes saberes aos saberes dos estudantes, defrontando-os com as “demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais” (Guimarães, 2003, p. 71).

Bittencourt endossa a esta perspectiva analítica ao afirmar que o exercício da docência envolve uma pluralidade de saberes no qual se articula a dimensão individual e coletiva. A autora ressalta os pesquisadores destaque nesta área de pesquisa, como Maurice Tardif e Ana Maria Monteiro, que procuram investigar como os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. “A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como ‘saber docente’” (Bittencourt, 2008, p. 51).

Desta forma, identificamos com Nunes (1993) que, dentro dos saberes curriculares, as metodologias de ensino são contempladas como meio de proporcionar o conhecimento do objeto a ser ensinado por meio da apropriação do saber, diferenciando-as das metodologias

científicas que levam em consideração o objeto a ser investigado no contexto da produção do saber, embora ambas se caracterizem como objeto do conhecimento na compreensão da realidade conforme o método filosófico e científico. “A metodologia de ensino pode ser entendida, então, como aplicação dos princípios gerais de uma ciência, traduzidos nos seus métodos de investigação nas situações de ensino. Concretiza-se pela aplicação dos métodos de ensino em seus pressupostos teóricos” (Nunes, 1993, p. 51).

No campo educacional, a autora compreende que as metodologias de ensino, vinculadas a um determinado método, apresentam-se como uma dimensão maior de “ciência da prática social”, na qual pode se constituir a reflexão do saber construído por meio da sua socialização. Sendo assim, neste processo, concordamos com Anastasiou (1997, p. 99), quando afirma que a metodologia utilizada pela/o docente “reflete sua visão de mundo, do conhecimento, do estudante, do seu papel profissional, do processo de ensino/aprendizagem [...] e que pode ser modificada à medida que a/o mesma/a realiza a reflexão sistemática da sua prática profissional”. À vista disso, vamos compreender como as professoras entrevistadas expressaram sua visão de ensino-aprendizagem por meio das suas metodologias desenvolvidas no ano da implementação do NEM e como os estudantes percebem as metodologias aplicadas e questionam a ausência de outras formas de ensinar e aprender.

Na entrevista com a professora Heloyse, é possível inferir que ela é uma entusiasta das MAs, recorrente nas orientações dos documentos oficiais sobre o NEM:

Assim, de metodologias, tenho tentado me reinventar, utilizar o que tenho aprendido sobre metodologias ativas, mas nem sempre isso é possível [...] eu trabalho em duplas, quartetos, sextetos, depende, às vezes uma roda de conversa para tentar a aprendizagem por pares. Sala de aula invertida não costuma funcionar bem... Um grande número de nossos estudantes perderam o hábito da leitura, gostam mais da rapidez das videoaulas, então, não dá para exigir aprofundamento em algum texto para sala de aula invertida. Eu gosto muito de deixar eles trabalharem mais livres, dar tempo, às vezes, para conversar fora do conteúdo, porque a gente sabe que algumas vezes é necessário conversar outros temas e que é muito importante para as relações humanas. (Professora Heloyse de Argenteuil).

Ela fez muitos cursos de aperfeiçoamento à distância, durante a pandemia e depois dela, buscando sempre inovar sua prática docente. Mas, como relatou, na sua experiência docente, compreende as limitações das MAs, com relação às salas de aula lotadas, aos hábitos de estudo dos jovens e também com relação à importância de conduzir o trabalho de forma provocativa e crítica, envolvendo os jovens no processo de escuta e consideração às suas falas.

A professora Frida, que identificou que a sua formação continuada teve forte influência com a sua participação nos projetos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e RP (Residência Pedagógica), disse que acha difícil fugir das aulas expositivas, mas que procura sempre utilizar alguns recursos como filme, podcast, e outras contribuições partilhadas por esta parceria com os projetos, anteriormente citados: “Agora tento trabalhar junto com a tecnologia e inovação, com novas metodologias, podcast, algumas videoaulas de canais que falam muito a linguagem deles, memes e outros, para fugir um pouco das aulas expositivas” (Professora Frida).

É perceptível a preocupação da professora Frida em modificar sua prática docente, buscando ensinar por meio de recursos tecnológicos para poder aproximar-se mais dos estudantes, ou mesmo por meio da realização de trabalhos interdisciplinares, como relatado em outros momentos da entrevista. No entanto, ela se indagou em alguns momentos ao refletir sobre a variedade de disciplinas e demandas de trabalho, que muitas vezes a levava a fazer algo que não gostava: “vou chegar amanhã e pedir para eles abrirem a apostila e responder o que está lá, e vai ser isto e pronto”. Nesta fala, a expressão da professora remetia a culpa e o desabafo justificado pela necessidade de levar estas questões para a terapia, pois perdia o sono pensando na sua prática. Ao relatar alguns projetos diferentes que desenvolveu, apresentou o quanto foi complexo articular tantas demandas com falta de estrutura da escola e dificuldade de realizar os planejamentos de diferentes disciplinas, tendo que efetuar adaptações necessárias para atender aos anseios dos estudantes e para aliviar o cansaço do sexto horário.

Gomes (2019), em sua pesquisa sobre a implementação do NEM em uma escola de tempo integral em Minas Gerais, interpretou que os estudantes não consideram que haja muita integração entre as disciplinas do currículo da formação geral e dos itinerários formativos, ou que pelo menos isto não seja algo evidente a eles. A autora compreende que um planejamento interdisciplinar requer tempo na sua elaboração e articulação e que para a realidade de muitos profissionais isto é algo inviável, principalmente para os que acumulam cargos para conseguirem sobreviver.

As/os estudantes da nossa pesquisa também pontuaram nas discussões dos grupos focais muitas questões importantes sobre as metodologias realizadas ou não nas aulas, seja criticando ou elogiando. O primeiro grupo revelou a importância das aulas fora do modelo tradicional, explorando outros espaços, e criticou a falta de aulas mais criativas com espaço para debates e visitas de campo. A maioria das críticas com relação às metodologias e avaliação utilizadas diziam respeito ao fato de as atividades propostas não serem práticas e de serem excessivas.

Não tem laboratório, então, prejudica a gente, porque é algo cansativo, é só trabalho de pesquisa e só entrega para ganhar nota. (Grupo 1: Maria Quitéria).

Eu senti que as aulas das eletivas e itinerários são muito rasas, como o Paulo Freire falou, então vai chegando final de bimestre tem muita coisa para entregar, agora eles estão mudando, estão juntando, por exemplo, faz um trabalho e dá pontos em várias matérias. Mas antes era assim, um trabalho para Introdução ao Mundo do Trabalho, um para Cinema etc. (Grupo 1: Chiquinha Gonzaga).

O professor de Práticas Comunicativas e Criativas, dá aulas criativas. Se em Ciências Humanas, organizasse um debate, sabe? Filosofia e Sociologia, a gente poderia ir ao museu, essas coisas assim, fica mais legal para a gente saber como é aquilo. Só que fica muito na teoria, fica naquele negócio de copiar, pesquisar e ganhar nota... fica muito na teoria, no papel, e não foca na prática, que pode ajudar mais. (Grupo 1: Paulo Freire).

Com base nas vozes dos estudantes, a implementação das novas disciplinas dos Itinerários Formativos do NEM é marcada por uma profunda frustração com a falta de estrutura, a superficialidade do conteúdo e a monotonia das metodologias. A fala de Maria Quitéria evidencia como a ausência de espaços práticos, como laboratórios, resulta em um processo de aprendizagem "cansativo", reduzido a "trabalho de pesquisa" cuja única finalidade é "ganhar nota", esvaziando o sentido do aprendizado. Essa percepção é aprofundada por Chiquinha Gonzaga, que descreve as aulas das eletivas e itinerários como "muito rasas" e critica o excesso de trabalhos fragmentados, sugerindo que a recente tentativa de unificar atividades em projetos interdisciplinares surge mais como uma solução para o excesso de tarefas do que como uma proposta pedagógica bem estruturada. Por fim, a narrativa do estudante Paulo Freire sintetiza o anseio por uma mudança prática, ao contrastar as poucas "aulas criativas" com a rotina de "copiar, pesquisar e ganhar nota". Sua sugestão de debates e visitas a museus revela que as/os alunas/os não são meramente passivos, mas demandam uma educação que supere a teoria e o papel, focando em práticas que consideram mais significativas e eficazes para a sua formação.

O Grupo 2 também reclamou das cópias dos trabalhos de pesquisa para ganhar pontos ou vistos, dos excessos de trabalhos em grupos acompanhados dos conflitos entre os que fazem tudo e outros que fazem pouco ou nada, e indicou positivamente uma mudança com os trabalhos interdisciplinares, mas com a percepção de que foram desorganizados e complexos:

Nossa professora de Física tem apenas uma aula por semana e ela corre, faz o tempo render e no final da aula ela pede para a gente assistir vídeos no Youtube, porque não dá tempo... aí vem a aula de Educação Financeira que fala assim, dá o caderno para dar visto e você vai embora. (Grupo 2: Lélia González).

No começo do ano, cada matéria o professor manda fazer um trabalho gigante, e agora eles estão se juntando e tentando fazer uns trabalhos interdisciplinares. (Grupo 2: Florestan Fernandes).

O Grupo 3 também pontuou as mesmas questões que os demais, além de apresentarem uma percepção crítica de que para as disciplinas dos itinerários deveriam haver metodologias diferenciadas. “Essa matéria não é para ficar sentado escrevendo. O professor quer que a gente levante, distraia. Acaba que a gente se diverte” (Grupo 3: Conceição Evaristo).

Uma das questões em comum, nas falas das/dos estudantes e das professoras, diz respeito à realização de metodologias que contemplem projetos interdisciplinares. A professora Frida mencionou que trabalhar com projetos interdisciplinares foi uma alternativa viável, citando a criação de jogos em parceria com História, Tecnologia e Inovação e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Da mesma forma, a professora Heloyse também destacou como este tipo de trabalho aliviava um pouco a demanda excessiva de trabalhos avaliativos para os estudantes, principalmente com a visão de coordenadora do NEM, que tinha certeza que isto era uma forma de amenizar um dos graves problemas desta implementação. Ela expressou que, após o segundo bimestre, ficou mais flexível com o conteúdo programático dos itinerários que dava aula e resolveu dedicar-se aos projetos interdisciplinares sob a perspectiva de trabalhar a criticidade e protagonismo dos estudantes.

Como justificativa para o uso destas metodologias, de acordo com a análise do material de pesquisa, podemos considerar, à primeira vista, a redução significativa no número de trabalhos e, conseqüentemente, nas avaliações desenvolvidas nos 21 componentes curriculares. Mas é vital pensar que, mesmo sendo legítima esta justificativa, trabalhos interdisciplinares têm uma importância que transcende esta preocupação inicial.

Bittencourt (2008) evidenciou algumas considerações sobre interdisciplinaridade, como a sua importância na construção de um conhecimento escolar não fragmentado para que a compreensão de si e do mundo seja vista a partir da sua complexidade e de seu grande desafio de concretização. Para ela, a existência de interdisciplinaridade pressupõe que “as disciplinas estabeleçam vínculos epistemológicos entre si” e a definição de uma “abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento” (Bittencourt, 2008, p. 256).

Guimarães potencializa esta discussão ao afirmar que, com a interdisciplinaridade, consolida-se o princípio vital da educação escolar: “desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas, éticas e estéticas. (Guimarães, 2005, p. 99). Ou seja, há mais de 20 anos esta pesquisadora já ressaltava a necessidade de repensar práticas pedagógicas a partir da relação entre conteúdos e

metodologias, sob o princípio da inter e transdisciplinaridade. Não vamos aprofundar a discussão, mas reforçamos alguns princípios importantes dentro desta temática: a escola como lugar plural onde ocorre a transmissão e produção de saberes e valores, os saberes docentes em articulação (pedagógicos, curriculares e experienciais) e em prol do ensino que se enuncia em torno das interações entre os estudantes e os conhecimentos, constituindo, assim, a aprendizagem.

Nas experiências narradas pelos participantes da pesquisa, professores e estudantes, foi possível identificar que os trabalhos desenvolvidos ocorreram de maneira interdisciplinar, no processo de trabalho coletivo no qual temáticas em comum eram trabalhadas na integração de conteúdo e metodologias pelas diferentes disciplinas. Porém, pelas críticas realizadas pelos estudantes, fica evidente que esta interdisciplinaridade era limitada e sem sentido:

Trabalho de campo também, é muito rico, então assim, daria para englobar muitas áreas, então para mim, assim, seria um trabalho de fato interdisciplinar. Não fazer um trabalho de pesquisa que dá ponto para muitas matérias, sendo que talvez a matéria nem tem relação, por exemplo, a Matemática não tem relação com a Constituição Federal. (Grupo 1: Chiquinha Gonzaga).

Na pesquisa de Gomes (2019), o mesmo fato foi identificado: a ausência de um efetivo diálogo entre as disciplinas da formação geral e dos itinerários. A fala de uma professora justifica esta premissa: “Essa proposta eu acho maravilhosa, que é você ter esse entendimento, que as áreas, elas se integram, elas são múltiplas [...] mas nós ainda temos que adequar para chegar a uma eficiência nesse sentido” (Gomes, 2019, p. 214).

Até o momento da nossa análise, ficou evidente que as metodologias utilizadas pelas/os docentes têm, na percepção das/os estudantes, uma importante relação com a avaliação instituída ou resultante deste processo.

Eu aprendi muita coisa com Ciências da Natureza, porque não teve aquela pressão de prova. A didática da professora é boa, coisas leves e práticas, como o papel é processado, por exemplo. (Grupo 2: Maria Firmina).

Os trabalhos são importantes à medida que agregam em sua vida e te ajudam a entender a matéria. Eles estão focando muito em nota, faz um trabalho aí, uma pesquisa, qualquer um vai no Google e faz a pesquisa, aí vai lá e dá 10. Falou que ia ter mais interatividade entre as matérias, não teve. (Grupo 3: Benedita da Silva).

Em geral, houve uma reclamação maciça com relação às formas de avaliação: excessivos trabalhos de pesquisas que se reduziram a cópias da internet, os trabalhos interdisciplinares nos quais as relações entre as diferentes disciplinas não eram muito claras

aos estudantes e a falta de sentido e significado dos trabalhos propostos. Porém, também tivemos algumas perspectivas de valorização de algumas atividades propostas que se relacionavam mais com atividades práticas e com ausência das avaliações formais, ou seja, apenas quantitativa. As falas previamente citadas trazem importantes reflexões para as/os professoras/res quanto ao processo de avaliação definido na sua prática escolar. Embora não seja nosso objetivo discorrer e analisar este tema, cumpre estabelecer algumas considerações. Gomes (2019) sinalizou em sua dissertação, após análise dos dados da pesquisa e observação das aulas, que não falta apenas interdisciplinaridade nas atividades trabalhadas, mas também conexão destas com os interesses dos jovens e suas necessidades.

O processo de avaliar os estudantes é complexo, mas os participantes da pesquisa nos deixaram indicativos pertinentes sobre isto, de acordo com as falas coerentes e críticas anteriormente destacadas. Conforme Luckesi (2000), para avaliar é preciso que tenhamos uma definição teórica que norteie nossa prática pedagógica e o planejamento de ensino. Segundo ele, este processo possui etapas estabelecidas como acolher, diagnosticar e decidir caminhos e alternativas.

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede. (Luckesi, 2000, p. 5).

Anuímos desta concepção que acolher é compreender o ser humano que se coloca em nossas salas de aula, para além do que ele saiba, em si, da matéria que trabalhamos, e principalmente, que esta conduta estenda-se para qualquer atividade educativa. As/os jovens que participaram da nossa pesquisa compreendem que é preciso aprender e dar significado ao que eles aprendem na escola, para que isto lhes auxilie nas necessidades da convivência escolar, no gerenciamento dos conflitos, na vivência democrática, nas resoluções de problemas e nas definições de caminhos fora do ambiente escolar, na busca pela faculdade, nos cursos e no trabalho. Por outro lado, às/aos docentes identificamos muitas demandas necessárias como articular este acolhimento ao PPP, ao conteúdo, às metodologias e ao processo de avaliação da aprendizagem como um todo, incluindo as etapas de diagnosticar e estabelecer os melhores caminhos possíveis para o desenvolvimento dos jovens e para suas

vidas. Desta forma, as práticas avaliativas precisam estar em congruência com tudo o que destacamos, para que se consolide como dialógica, entre os seus principais envolvidos, e formativa.

A escola é lugar onde se estabelece a “complexa trama de relações de alianças e conflitos entre estudantes e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão” (Dayrell, 2007, p. 1121). Desta forma, a/o jovem vivencia a hesitação entre seguir as regras e demandas escolares impostas e se afirmar na sua subjetividade juvenil perante o grupo de amigos. Neste sentido, entendemos que a postura acolhedora e a condução das práticas pedagógicas sob o viés dialógico possa se constituir pelo respeito e legitimidade.

Sposito e Galvão (2004, p. 364), em sua pesquisa com jovens estudantes, destacaram como é essencial o vínculo entre estudantes e professoras/res no processo de ensinar e aprender: “Assim, entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal tendo em vista o seu processo de construção como estudante do Ensino Médio”. Por isso, as autoras afirmam que os jovens demonstram maior interesse e envolvimento com aprendizagem na medida em que há uma relação de respeito e reciprocidade entre estes e as/os docentes.

Para Dayrell (2007, p. 1122), esta “tensão entre ser estudante e ser jovem, ocorre também na relação com o conhecimento e processos de ensino-aprendizagem”, sendo, portanto, reiterada a crítica com relação à instituição de um currículo distante da sua realidade; aqui, situamos a implementação do NEM e acrescentamos que se trata de uma reforma que viola direitos essenciais da juventude. Neste cenário, é fundamental que, diante de uma reforma curricular autoritária, sem investimentos adequados, seja na questão estrutural ou na valorização profissional, com toda precarização da educação subjacente a este projeto empresarial, docentes possam resistir sem, contudo, perder de vista o que lhe é precioso: segundo Dayrell (2007) e bell hooks (2017), a postura de escuta e acolhimento no processo de interlocução com nossos jovens estudantes. Especialmente, a partir desta autora, reforçamos a importância da resistência e da transgressão. Sobre isto, a fala da professora Frida é exemplar:

Olha, para eles é a mesma coisa que nada, não levam a sério e eu não os culpo. A gente não tinha muita coisa para oferecer para eles. No sexto horário nem se fala, já estavam cansados e eu não sei te falar um estudante que gostou e achou que ia dar certa esta proposta do NEM... Na verdade, muitas vezes no sexto horário parávamos o conteúdo e íamos discutir o NEM, até teve algumas meninas de uma sala que entraram em contato com a UNE e queriam fazer alguma coisa, pensar em algo... que iam ligar e reclamar. (Professora Frida).

A análise realizada neste tópico evidencia o fracasso operacional da implementação do NEM na escola, expondo a profunda dissonância entre a proposta oficial e a realidade material e pedagógica da instituição. A falta de uma estrutura física adequada, como laboratórios, somada à alta rotatividade e ao despreparo dos professores para os novos componentes dos itinerários, resultou em uma prática docente improvisada e instável. Do ponto de vista das/os estudantes, essa desorganização traduziu-se em metodologias percebidas como "cansativas" e "rasas", frequentemente limitadas a um ciclo burocrático de "copiar, pesquisar e ganhar nota", sem foco em uma aprendizagem prática e significativa.

Essa crise operacional e metodológica gera um vácuo pedagógico que impacta diretamente a formação dos jovens. Diante de itinerários formativos marcados pela instabilidade, pela superficialidade de conteúdo e por avaliações que não promovem o conhecimento, os estudantes expressaram um claro anseio por práticas mais críticas, dinâmicas e conectadas com a realidade, como debates e visitas a museus. Nesse cenário de frustração com o "novo", o papel das disciplinas da Formação Geral Básica, especialmente as da área de Humanas, torna-se ainda mais complexo. É justamente nesse contexto de desagregação e incerteza que se faz necessário analisar o lugar específico do ensino de História, seus desafios e suas potencialidades de resistência e formação crítica, tema a ser explorado no próximo tópico.

#### **4.6 O lugar do Ensino de História em tempos do NEM: reflexões a partir da escuta das/os participantes da pesquisa**

Em tempos do NEM, conjugado com a expansão nacional e mundial da extrema direita e seus ataques à sociedade democrática de direito, a preocupação com o ensino de História se justifica e se fundamenta. Especificamente sobre a implementação do NEM, o cenário de desafios e incertezas demandou reflexões sobre como o ensino de História pode contribuir para a formação das/dos jovens. No contexto brasileiro, situado no cenário da História do tempo presente, identificamos a crise da democracia esfacelada nas artimanhas negacionistas, sustentada pelo projeto que normaliza a violência e os discursos de ódio, repudia as autoridades especializadas nos conhecimentos científicos e desqualifica os direitos humanos e as políticas sociais, principalmente aos mais vulneráveis. É a partir da forma como o professor ou a professora conduz o ensino de História, e não do ensino em si, que haverá transformações e transgressões.

Se, por um lado, podemos evidenciar as potencialidades do ensino de História, como a possibilidade de romper as práticas homogeneizadoras e acríticas, questionar e descolonizar saberes instituídos por meio da investigação científica, por outro lado, são inegáveis suas fragilidades, como as restrições e sanções estabelecidas pelos documentos curriculares ao longo dos anos, e mesmo na construção de discursos oficiais que tentam calar, intimidar e cercear as/os profissionais desta área do conhecimento na tentativa de desqualificação do seu ofício. Perante o exposto, é imprescindível, novamente e sempre, justificar a importância do ensino de História e sua formação precípua aos jovens estudantes do Ensino Médio, principalmente quando este deixa de ser considerado como um componente curricular obrigatório pela reforma oriunda da Lei 13.415 (Brasil, 2017b).

Isso posto, a partir da escuta atenta das/os participantes da pesquisa – professoras e estudantes –, este tópico propõe-se a analisar as implicações da reforma curricular para a disciplina de História, investigando como as mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas metodologias podem impactar na formação crítica das/os jovens estudantes. As vozes ouvidas são marcadas por inquietações, críticas e expectativas. Ao estabelecermos um diálogo com essas vozes temos uma dimensão dos desafios de ensinar História nesse contexto; portanto, para cada categoria apresentada nesta seção buscamos tecer considerações acerca do ensino de História refletindo sobre os desafios enfrentados, suas possibilidades frente a esta reforma e sua importância na formação das/dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Ao retomarmos a categoria analisada, intitulada “Implementação no contexto pós-pandemia e a saúde mental”, ressaltamos que, ao elaborarmos nossos roteiros para o desenvolvimento dos diálogos nos grupos focais e das entrevistas, não havia menção a nenhuma questão relativa à saúde mental. No entanto, ela apareceu escancarada nos desabafos e disfarçada em algumas falas ou expressão, e se fez latente na pesquisa, tanto por parte das/dos estudantes quanto das professoras. A socialização forçada das/dos jovens, habituados ao contato excessivo das redes sociais e jogos, a intensificação da carga horária, o aumento exponencial das disciplinas e das atividades avaliativas, a preocupação de conseguir um emprego e, ao mesmo tempo, se preparar adequadamente para entrar em uma universidade pública, foram expostas anteriormente. Para as/os professoras/es, podemos destacar as dificuldades de buscar material, informações e redes de partilha relativas às novas disciplinas do NEM, o desafio de acolher os jovens e suas crises de ansiedade e ressocialização no ambiente escolar e o medo de ensinar marcado pelo cuidado constante na forma de abordar assuntos e temáticas consideradas sensíveis para o contexto político e ideológico descrito anteriormente.

Todas estas questões foram ressaltadas pelas/os participantes da pesquisa e não resta dúvida sobre o quanto todas elas podem comprometer a saúde mental dos estudantes e das professoras, prejudicando o aprendizado e o desenvolvimento integral.

[...] eu gosto muito do diálogo, porque eu aprendo muito com os estudantes, eles vivem as mudanças e transições desse tempo, ouvi-los é importante. [...] quando penso em ensinar História e analisando a juventude pós-pandemia, com os PETs e todos os problemas à saúde mental que ela trouxe: jovens focados só em “joguinhos” e nas pesquisas copiadas da internet [...] eu tenho o objetivo de criar criticidade. (Professora Heloyse de Argenteuil).

É de admirar os estudantes que permaneceram na escola e não abandonaram, não só após a pandemia, mas com o agravamento da aplicação do NEM num momento nada a ver [...] e a gente também, não estava preparado para lidar com isto. (Professora Frida).

As professoras de História pontuaram que muitas vezes tiveram que pausar os planejamentos e conteúdos para acolher, orientar, intermediar conflitos e preparar os jovens para enfrentar todo este contexto. Heloyse considerou que, diante todo este cenário, conseguir desenvolver a criticidade dos seus/suas estudantes seria um resultado importante ao ensinar História, juntamente com a abertura para o diálogo e a constituição de vínculos com estas/estas, pois seu objeto maior é “ajudar os estudantes a se enxergarem enquanto sujeitos atuantes na sociedade e não como mão de obra barata para o mercado”.

A fala da Professora Frida não nos deixa esquecer as dificuldades enfrentadas, pós-pandemia e implementação do NEM, para quem teve que ajudar a cuidar da saúde mental dos jovens, sem ter ajuda com a própria saúde. Já a fala da professora Heloyse nos ajuda a refletir sobre o papel do ensino de História neste enfrentamento, alertando-nos para a importância do acolhimento e do diálogo no cuidar das relações dentro da sala de aula para que o senso crítico possa ter condições de ser formado. Convergingo com essas falas e com o posicionamento de cada uma das entrevistadas, Pacievitch *et al.* (2022, p. 91) reforçam como “a responsabilidade de professoras e professores ultrapassa os limites das normativas e leis, porque, ao se abrir a sala de aula, ela estará repleta de exigências éticas, políticas e de afeto”.

Podemos considerar que o ensino de História tem as possibilidades de combater tabus e estereótipos com relação à saúde mental, trazendo criticidade ao avaliar como a sociedade ocidental capitalista contemporânea estabelece na relação da alienação e de consumismo, caminhos para o adoecimento mental e de conceber a importância do debate sobre a dependência das redes sociais e da internet na corrosão das relações afetivas saudáveis, dentro e fora da escola. Atender as demandas da juventude é uma necessidade para que a escola e o ensino de História possam garantir aos jovens direitos fundamentais, nem sempre

oficializados nos documentos e orientações oficiais, tais como Dayrell (2014, p. 161) afirmou: “o direito à pluralidade do conhecimento, e o primeiro direito ao conhecimento de todo ser humano é a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais”.

Reiteramos que a análise das narrativas, sob a ótica de que são proferidas por professoras de História, revela como a formação e a prática historiográfica marcam a maneira como elas interpretam e enfrentam os desafios impostos pelo NEM no contexto pós-pandemia. A professora Heloyse de Argenteuil demonstra uma abordagem pedagógica fundamentada no cerne do saber histórico: o diálogo e a valorização do estudante como sujeito no tempo presente. Ao afirmar que aprende com os alunos pois eles “vivem as mudanças e transições desse tempo”, ela os posiciona como fontes primárias para a compreensão da contemporaneidade, tratando suas vivências como um documento histórico em constante construção. Sua análise da “juventude pós-pandemia” é um exemplo da contextualização histórica, enquadrando comportamentos como o foco em “joguinhos” e “pesquisas copiadas” como consequências de um evento específico e seus impactos na saúde mental. O seu objetivo final de “criar criticidade” reafirma a própria finalidade do ensino de História: desenvolver a capacidade de análise e questionamento do mundo.

Por sua vez, a professora Frida expressa uma empatia histórica ao “admirar os estudantes que permaneceram na escola”, reconhecendo a atitude deles como uma forma de agência e resistência diante de uma conjuntura adversa. Sua crítica à implementação do NEM “num momento nada a ver” é uma análise precisa sobre a importância do contexto, compreendendo que a sobreposição de uma crise sanitária com uma reforma curricular profunda potencializa os impactos negativos. Ao admitir que “a gente também não estava preparado para lidar com isto”, ela posiciona os próprios docentes como sujeitos históricos, apanhados por uma mudança estrutural para a qual não receberam suporte, evidenciando uma falha no processo histórico da implementação da política pública. Desse modo, ambas as professoras recorrem ao arcabouço de historiadoras para contextualizar o presente e afirmar a finalidade crítica de sua disciplina, vendo os alunos como sujeitos históricos e não como meros receptores de conteúdo.

Reforçamos nossa concepção de escola e de pedagogia, e de ensino de História, a partir da concepção de Giroux e McLaren (1995, p. 150):

[...] que se comprometa seriamente a acolher as visões e problemas que sejam de profundo interesse para os estudantes em suas vidas cotidianas. Igualmente importante as escolas cultivarem um espírito de crítica e um

respeito pela dignidade humana capazes de associar as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico de ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

A citação dialoga com a análise das narrativas das professoras participantes, aprofundando a concepção de uma pedagogia e de um ensino de História que sejam significativos para os jovens. Dayrell (2014) defende o direito à pluralidade do conhecimento e, fundamentalmente, o direito ao conhecimento de todo ser humano a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Enquanto isso, Giroux e McLaren (1995) oferecem uma perspectiva metodológica para que esse direito seja efetivado na prática escolar. A proposta de acolher as visões e problemas que sejam de profundo interesse para os estudantes em suas vidas cotidianas é a materialização desse direito ao autoconhecimento.

Adicionalmente, Giroux e McLaren (1995) fornecem a dimensão ética e política para este projeto ao defenderem que as escolas devem cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana. Isso significa que o processo de se conhecer no mundo, defendido no parágrafo anterior, não é um exercício meramente introspectivo, mas uma prática crítica que associa as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico. Dessa forma, a citação complementa a ideia anterior ao argumentar que a escola, e por extensão o ensino de História, só cumpre seu papel transformador quando conecta o universo do aluno à estrutura social mais ampla, com o objetivo final de ajudar as/os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

No tópico em que abordamos a relação entre o NEM e o ENEM, vimos como as dificuldades das escolhas que os jovens precisam fazer diante das incertezas quanto ao ENEM e a certeza de que, seja para entrar na faculdade ou para o mercado de trabalho, tudo parece inconsistente e desigual na reforma, quando comparado à situação das escolas particulares. A redução da carga horária relativa às disciplinas que são cobradas no ENEM é uma preocupação legítima para quem pretende entrar em uma faculdade pública.

Além disso, a possibilidade de escolha dos itinerários e disciplinas eletivas, efetivada a partir do ano de 2023, também preocupava as/os jovens que compreendiam, no momento em que a pesquisa de campo foi realizada, o quanto estas escolhas eram falaciosas e comprometiam a sua formação integral e ampla, prejudicando ainda mais a sua preparação para o ENEM. Além disso, por outro lado, não garantiam uma formação adequada para o mercado de trabalho, uma vez que os professores que trabalhavam com as disciplinas da unidade curricular “Preparação para o mundo do trabalho” eram seus próprios professores de

matérias como Inglês e História, sem formação nenhuma para tal. A dualidade entre a preparação para o mercado de trabalho e o ingresso no ensino superior pode gerar tensões e dificuldades para os estudantes, que se veem pressionados a fazer escolhas precoces e a conciliar diferentes demandas de maneira precária.

Em Minas Gerais, no caso da disciplina de História para o primeiro ano, não houve redução da carga horária, o que aconteceu para as últimas séries do Ensino Médio nos anos subsequentes. Porém, em compensação, ao analisarmos o planejamento anual da SRE para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, percebemos que a quantidade de conteúdos destinados a esta série aumentou consideravelmente. Se já era difícil conseguir ensinar todo o conteúdo programático do primeiro ano antes do NEM, após ele, a tarefa tornou-se hercúlea. Desta forma, as/os professoras/es de História tiveram desafios complexos, como ter que acolher e trabalhar com os jovens sobre a saúde mental no ambiente escolar e conciliar o trabalho com as lacunas na formação histórica do período dos dois anos do ensino emergencial com as novas e extensas demandas de conteúdo para a primeira série do Ensino Médio. Neste sentido, o risco de priorizar memorização/transmissão de conteúdos em detrimento da compreensão e da análise crítica era uma possibilidade real e comprometedora da importância do ensino de História.

Muitos estudantes questionaram ter duas aulas semanais para a disciplina de Humanidade e Ciências Sociais, a qual eles acreditam não ter muita importância, sendo que muitas matérias desta área do conhecimento tinham apenas uma aula semanal, no caso de Geografia, Sociologia e Filosofia, sendo reconhecidos como importantes para fazer o ENEM. Realmente, os conteúdos deste itinerário de aprofundamento<sup>45</sup> não conseguem dar conta das especificidades de todas as disciplinas desta área do conhecimento e nem mesmo nos livros didáticos destinados ao NEM<sup>46</sup>. A professora Frida, que trabalhou com este conteúdo questionou ser melhor ter mais aulas de História, ou das outras disciplinas. O fato é que quem dava aula destas disciplinas dos itinerários acabava, obviamente, trabalhando com maior ênfase a sua área de formação inicial.

---

<sup>45</sup> Para maiores informações, vide documento em anexo da matriz curricular de 2022, em Minas Gerais (Anexo A).

<sup>46</sup> A questão dos livros didáticos mereceria um trabalho a parte, que não nos foi possível nesta tese. Mas, para deixar registrado, os livros foram produzidos por área do conhecimento, com os conteúdos misturados ao longo dos capítulos em abordagens simplistas e sintéticas, que muitas vezes eram incompatíveis com a organização do planejamento disponibilizado pela SEE. Apenas as disciplinas obrigatórias tiveram livros individuais. Para finalizar, as coleções que chegaram em 2022 na escola foram distribuídas para todas as turmas do Ensino Médio, mesmo as que não tinham vivenciado a implementação. Docentes e estudantes teceram muitas críticas sobre os livros didáticos do NEM.

Desta forma, é preciso, neste contexto, ampliar e aprofundar a discussão sobre a democratização do acesso ao ensino superior, tanto quanto sobre a inserção do jovem no mundo do trabalho, como preocupações latentes entre as/os jovens, as/os docentes e as famílias. Porém, urge não descuidar que o Ensino Médio precisa ser pensado como um período fundamental para a formação integral dos jovens durante estes três anos que vivenciam suas experiências e aprendizados no ambiente escolar e não apenas sob as premissas do futuro. O ensino de História, e das humanidades como um todo, tem um papel primordial neste sentido, para além de preparar os jovens para as demandas do futuro. Na reforma do Ensino Médio, temos possibilidade de ver a sua subalternização aos princípios neoliberais, quando não da sua eliminação, visto que as únicas disciplinas obrigatórias na Lei 13.415 (Brasil, 2017b) seriam Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Conforme Simões (2017) ressaltou, isto implica na fragilização do potencial das humanidades que repercutirá na precarização do trabalho docente e da formação dos nossos jovens.

[...] o ensino de humanidades como um dos caminhos a ser trilhado no Ensino Médio – e mesmo antes dele – para a superação de tantas formas de preconceitos que impregnam as sociedades do medo, irresponsabilidades, violências, indiferenças e desigualdades. [...] as humanidades não são o caminho milagroso para uma sociedade mais democrática e justa, o que este estudo procura ressaltar é que, sem elas, este caminho de fato pode se tornar bastante inconsistente, precário ou, no limite, impraticável. (Silva; Zucolotto; Zanella, 2021, p. 15).

A citação dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1996), ao reforçar a necessidade de uma formação humana e humanizante como resposta a uma realidade desumanizante. Ao posicionar o ensino de humanidades como um caminho para a superação de tantas formas de preconceitos que impregnam as sociedades do medo, irresponsabilidades, violências, indiferenças e desigualdades, a citação argumenta que a educação não pode se eximir de sua responsabilidade ética. Para Freire (1996), a educação ou funciona como um instrumento para oprimir ou como prática da liberdade; nesse sentido, o estudo das humanidades torna-se uma possibilidade fundamental para a conscientização, permitindo que os estudantes analisem criticamente as estruturas que geram a desumanização e se reconheçam como sujeitos capazes de transformá-la.

Nesse contexto, a citação vai ao encontro da importância de ensinar História de forma crítica, potencializando a formação de seres humanos mais éticos e comprometidos com o coletivo. Uma abordagem crítica da História não se limita a narrar o passado, mas utiliza-o para desnaturalizar as estruturas de poder, ou seja, o sistema-mundo patriarcal, heterossexual, branco e capitalista que sustenta as violências e desigualdades mencionadas. É por meio desse

ensino que se torna possível questionar as origens dos preconceitos e da indiferença, fomentando uma cidadania ativa e não adaptativa. A ressalva dos autores de que as humanidades não são um "caminho milagroso", mas que, sem elas, a construção de uma sociedade justa torna-se "impraticável" reforça a centralidade da História crítica: ela não é uma garantia de transformação, mas sua ausência é a certeza da perpetuação de um sistema excludente.

Em relação ao tópico que abordou a questão da “flexibilização e autonomia”, foram recorrentes as propagandas que exaltavam a proposta do NEM focavam na importância do protagonismo das/os jovens diante da autonomia de escolher o que quer estudar. O ensino de História poderá permitir a desconstrução desse discurso como um dos caminhos possíveis para evitar o comprometimento da formação integral das/os jovens e a ampliação das desigualdades educacionais. As/os estudantes perceberam que, para escolher os itinerários, muitas disciplinas da formação geral foram retiradas ou tiveram a carga horária diminuída, sendo que com certeza estas disciplinas da formação geral ficaram comprometidas com a falta da carga horária necessária para cumprir seus objetivos na formação dos jovens. No ensino de História, a partir da segunda série do Ensino Médio, houve a redução pela metade da sua carga horária habitual.

Assim, a/o professora/professor de História terá que fazer escolhas entre trabalhar o extenso planejamento dos cânones eurocêntricos por meios mais rápidos, como as apresentações de slides, tão criticada pelos estudantes da pesquisa; ou selecionar estes conteúdos e temáticas de interesse e necessidades dos jovens, “perdendo tempo” com metodologias mais significativas, muito reivindicada pela juventude. A organização curricular do NEM, com a flexibilização e a escolha dos itinerários formativos, pode aprofundar a fragmentação do ensino de História, dificultando a construção de uma narrativa histórica coerente e abrangente. Por isso, é preciso garantir que a flexibilização curricular não resulte na redução da carga horária da disciplina de História ou na sua marginalização no currículo. O ensino de História deve ser valorizado como um componente fundamental da formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de análise crítica, de compreensão do mundo social e de participação cidadã.

É importante buscar formas de transgressão, como utilizar da flexibilização curricular para construir itinerários formativos que aprofundem temas específicos da História, como a História da África, a História dos Povos Indígenas e a História das Mulheres<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Interessante observar que, no catálogo de eletivas de 2022, havia uma única disciplina que poderia contemplar o requisito de trabalhar a História da África e as questões étnico-raciais, chamada

Trabalhar a autonomia e o protagonismo é essencial para a formação da juventude, mas é preciso orientação e suporte adequado para que ela perceba os caminhos possíveis ou não, conforme suas escolhas, sem que isto se revele em abandono ou que comprometa a formação integral com equidade aos diferentes jovens, sejam da rede pública ou privada. Neste sentido, o ensino de História pode fazer a diferença, ao preparar os jovens na busca do conhecimento de si no mundo e na história, conhecendo a possibilidade de outras formas de ser no mundo e de outras histórias silenciadas.

Se desejamos que nosso trabalho resulte em aprendizagens significativas, que nossas aulas se constituam em espaço para reflexão crítica e mudança, precisamos de tempo para ouvir nossos estudantes. E, também, que através do diálogo, com subsídios do conhecimento histórico, possamos contribuir para revisões e superação de preconceitos. Assim, é preciso selecionar entre os inúmeros conteúdos possíveis de serem objeto de ensino, aqueles que podem oferecer contribuições fundamentais para os estudantes. (Monteiro, 2007, p. 22).

Os ensinamentos de Monteiro (2007) oferecem respostas pedagógicas e éticas ao dilema enfrentado pelo professor de História no contexto do NEM. Diante da pressão para cobrir um currículo extenso, que muitas vezes leva a um ensino superficial, a autora ressalta a importância de buscar "aprendizagens significativas" e transformar a sala de aula em um "espaço para reflexão crítica e mudança". Isso legitima a necessidade de resistir à lógica conteudista, que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, e reforça a importância de "perder tempo com metodologias mais significativas", como reivindicado pelos próprios jovens.

Nesse sentido, a citação fundamenta a busca por formas de transgressão e resistência como um ato pedagógico essencial para ensinar História de maneira formativa. A afirmação de que "é preciso selecionar entre os inúmeros conteúdos possíveis [...] aqueles que podem oferecer contribuições fundamentais para os estudantes" representa um chamado à autonomia docente e à desobediência curricular. Em um sistema que marginaliza a disciplina, o ato de "selecionar" torna-se uma forma de resistência, permitindo ao professor priorizar temas que promovam o diálogo e a superação de preconceitos, em vez de seguir passivamente um planejamento que pode ser inadequado ou opressor. Assim, a transgressão não é um fim em si mesma, mas o meio pelo qual o ensino de História pode cumprir sua função formativa,

---

"Identidades culturais brasileiras". Já no catálogo de 2024, houve acréscimo de disciplinas significativas: "África: (Re)conhecer e Ressignificar" e "Relações Étnico-raciais e Racismo no Brasil", culminando em 2025 com a disciplina "Saberes não eurocêtricos".

contribuindo para o desenvolvimento da cidadania crítica e da capacidade de análise do mundo social.

Em relação ao tópico que problematizou a formação docente no contexto do NEM, ficou evidenciado que não houve o mínimo de orientação sobre as modificações que aconteceriam. Faltou tempo adequado para que os professores pudessem estudar e conhecer melhor as “novas disciplinas”. Conforme o caso das professoras de História da pesquisa, tiveram que buscar e construir todo o material para trabalhar com os estudantes e ainda articular parcerias com outros docentes nos trabalhos interdisciplinares. Esses foram alguns dos desafios que os professores do Ensino Médio enfrentaram em 2022. A SRE até disponibilizou uma série de webinários e cursos on-line, mas os professores já estavam sobrecarregados. Essa sobrecarga foi ainda mais agravada pelo aumento da quantidade de turmas que tiveram que assumir, devido à diminuição da carga horária de suas disciplinas.

A professora Heloyse afirmou que fez muitos cursos e que conseguiu “correr atrás” das informações sobre o NEM por iniciativa própria. Mas, mesmo assim, revela a cruel realidade de enfrentar as modificações curriculares sendo professora de História tendo que enfrentar o desafio de ensinar criticamente para além das demandas do mercado de trabalho.

A professora Frida teceu críticas com relação aos cursos e à formação oferecidas pela SRE, demonstrando seu descontentamento por ter que dar aula de disciplinas que não relativas à sua área de formação inicial. Ela tem consciência de que precisaria de tempo para estudar e conhecer melhor a reforma e as novas disciplinas que teve que assumir como complemento da sua carga horária. Ainda ressaltou que tentou articular, nas disciplinas diferentes (Projeto de Vida, Humanidades e Ciências Sociais e Tecnologia e Inovação), objetivos do ensino de História. Mas de toda forma mostrou-se favorável à revogação e apresentou que é necessário rever sim o Ensino Médio e a educação básica e repensar mudanças.

A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua de novas tecnologias. Neste contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado. (Bittencourt, 2018, p. 143).

As palavras de Bittencourt (2018) oferecem uma análise crítica sobre as premissas ideológicas que sustentam a BNCC. Segundo a autora, a suposta modernização dos métodos e

conteúdos escolares não é um processo neutro, mas uma adaptação a um projeto que visa formar um jovem cidadão consumidor. Este sujeito é moldado pelo individualismo e pelo desejo de se integrar a um sistema capitalista globalizado, no qual sua identidade e valor estão atrelados à aquisição contínua de novas tecnologias. Nesse cenário, a autora alerta para o risco da transformação dos currículos de História em um instrumento para a difusão de uma religiosidade, que seria a introjeção do capitalismo como religião.

Essa perspectiva crítica expõe o perigo de o ensino de História ser esvaziado de seu potencial questionador e transformado em um instrumento de doutrinação para a lógica de mercado. Se o capitalismo é internalizado como uma "religião", seus valores, tais como a competição, o individualismo e o consumismo, tornam-se dogmas inquestionáveis. Um ensino de História submetido a essa lógica abandonaria a análise crítica das desigualdades, das lutas sociais e das contradições do sistema, passando a celebrar narrativas de empreendedorismo e sucesso individual. Dessa forma, a disciplina deixaria de ser um espaço para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade, para se tornar um mecanismo de catequese que naturaliza e legitima uma ordem social e econômica específica.

Para que o ensino de História no NEM se efetive de forma crítica e transformadora, é imprescindível o investimento na formação inicial e continuada das/os professoras/es, que precisam estar preparadas/os para lidar com os desafios e os entraves da nova proposta curricular. A formação docente deve contemplar diferentes abordagens historiográficas e ressaltar as vozes das/os excluídas/os. Neste sentido, como infere Arroyo (2013, p. 54), são essenciais políticas públicas para “reconhecer o direito dos docentes a tempos de pesquisa, de renovação do currículo”. Este reconhecimento se faz com remuneração, redução de carga horária, melhoria das condições de trabalho, liberação dos docentes para participar de cursos e eventos, dentre outras questões, que interferem diretamente na formação docente. Não basta disponibilizar cursos on-line ou plataformas, como a rede estadual de ensino faz, se não há tempo disponível dentro da extensa carga horária assumida pelos profissionais da educação para tentar sobreviver minimamente com os salários pagos. Se não há liberação para as/os professoras/res participarem de cursos e eventos, além de incentivo no plano de carreira, é muito complicado e desumano exigir formação continuada destes profissionais que estão adoecendo nas escolas e, ao mesmo tempo, tendo que lidar com o adoecimento das/dos estudantes.

Por fim, no tópico em que abordamos a “avaliação e metodologias” reiteramos que as orientações dos documentos oficiais indicavam a importância das MAs e das TDICs na

construção de metodologias para garantir a aprendizagem das/dos estudantes. Realmente, vimos pelas falas das professoras que esta necessidade parece ser recorrentemente contemplada nos itinerários. Já com relação ao ensino de História, o planejamento extenso nas demandas do conteúdo e a preocupação quanto à formação dos jovens para o ENEM dificultam a utilização de metodologias diversificadas, uma vez que requerem tempo e planejamento para sua realização. As/os estudantes questionam sobre esta questão:

Igual, História, tipo a gente, é só atividade, cópia e aprende. (Grupo 1: Joaquim José).

Slides, aprende não, né? Risos... Aí, cansa, né? Porque assim, História a gente aprende também lendo e afins, mas assim, falta uma dinâmica tipo, igual o Paulo Freire falou de ir para um museu assim, pra gente estudar como era antigamente, sentir aquilo, ver... Ciências, o laboratório também, tipo assim, aqui não tem, mas levar a gente pra UFU, pra gente entender como funcionam as coisas não só lendo ou fazendo slides destas coisas. (Grupo 1: não identificado).

No entanto, diante das propostas de MAs e o uso das TDICs, refletimos que as/os professoras/res de História não podem descuidar do fundamento básico do ensino desta disciplina, a formação crítica e reflexiva dos jovens, bem como o perspectivas inerentes ao conhecimento histórico: as problematizações e questionamentos acerca da sociedade em que vivemos, da naturalização das diferenças e desigualdades, dos discursos de ódio ou de exclusão dos grupos silenciados ou marginalizados ao longo da história, dos negacionismos, da descolonização dos currículos e sujeitos, entre tantas outras. Por isso, temos a convicção que as/os professoras/res não podem ser compreendidas/dos apenas como mediadores, pois são pesquisadores, insurgentes e descolonizadores de currículos, de narrativas e de seres.

A partir do momento que o estudante tenha uma visão crítica de tudo o que o cerca, inclusive desse NEM, que entendam que possam se tornar sujeitos da sua própria história, eu me sentirei realizada. (Professora Heloyse de Argenteuil).

Uma coisa que os professores fizeram muito conosco foi tentar trabalhar o senso crítico. Eles sempre falavam, gente, vocês acham que isto é o certo para vocês? Pensa na relação que isto pode causar na sua vida! (Grupo 1: estudante Leila Diniz).

Após a fala da estudante Leila Diniz, o Grupo 1 continuou a discussão apresentando nomes de outras/os docentes da área das Ciências Humanas da escola. Conforme percebemos nas falas das/dos participantes da pesquisa, o senso crítico ainda ocupa espaço dentro do NEM, e isto é indício de que o ensino de História, e das humanidades, tem sua essência

garantida diante das investidas do projeto neoliberal e do contexto conservador e retrógrado que vivenciamos há alguns anos.

Reforçamos que, diante das mudanças no cenário educacional, as/os professoras/es, ao ensinarem História, precisam se reinventar, buscando novas abordagens e metodologias que possibilitem a construção de um conhecimento histórico significativo e relevante para os estudantes. A utilização de diferentes recursos didáticos, como fontes históricas, tecnologias digitais e narrativas multimídia, pode contribuir para tornar o ensino de História mais dinâmico e engajador.

Sobre isto, as falas dos/das estudantes endossam este aspecto da nossa análise na medida em que questionam as disciplinas que utilizam apenas as apresentações de slides, as cópias ou mesmo as pesquisas que eles copiam do Google. Os três grupos focais foram unânimes quanto à necessidade das aulas diferenciadas em metodologias e em avaliações ao tecerem críticas sobre o NEM e às dificuldades enfrentadas em sala de aula. O encantamento do Grupo 1 ao exemplificar dois professores que promoveram metodologias diferenciadas comprova esta premissa:

[...] a gente conseguiu um novo professor, o “R”, e aí assim, ele dava aula em universidade e tem uma certa base em comunicação, a aula dele é ótima, a gente adora [...] (Dandara).

[...] o “C” fez uma dinâmica muito boa, que a gente fez uma roda e discutiu quem era a favor e contra a legalização das drogas [...] eu acho que foi a melhor coisa que a gente fez na aula [...] a gente chorou, conversou sobre legalização das drogas, violência doméstica [...] (Maria Quitéria).

[...] a gente pôde se abrir e conhecer melhor o colega que estava ao nosso lado, entendeu? (Chico Mendes).

Além disso, é importante que, nas aulas de História, professoras e professores recorram à interdisciplinaridade, recorrentemente solicitada nas orientações e documentos oficiais da rede estadual, e à contextualização dos conteúdos, relacionando os conhecimentos históricos com as vivências dos estudantes e com as questões contemporâneas. A História deve ser ensinada de forma crítica e reflexiva, estimulando o desenvolvimento do pensamento histórico e a compreensão da complexidade do mundo social.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas no decorrer desta seção, como o enfrentamento dos problemas relativos à saúde mental no ambiente escola, a resistência e o combate aos discursos que atribuem aos docentes e estudantes a responsabilidade de uma reforma indesejável e nociva, e das escolhas do futuro da juventude desassistida pelo poder público, o NEM nos evidencia de forma exponencial muitas questões importantes. A pressão

por resultados, a sobrecarga de trabalhos e a falta de preparo para lidar com as demandas socioemocionais dos estudantes podem comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa em História. A implementação do NEM exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e avaliativas no ensino da disciplina, buscando metodologias que estimulem o protagonismo dos estudantes, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Neste campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2017, p. 273).

Assim, embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente o intencionado porque a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. (Monteiro, 2007, p. 4).

Diante todas as questões desenvolvidas neste diálogo com as/os participantes da pesquisa, os referenciais teóricos e os documentos oficiais em busca de compreensão sobre os impactos da implementação do NEM, reconhecemos que as experiências das professoras e das/dos jovens justificam e legitimam as constatações de bell hooks e Monteiro. Qualquer reforma curricular passa pela apropriação do coletivo escolar e, a partir dele, ganha significados e possibilidades no enfrentamento da realidade dentro e fora da sala de aula. Embora esta premissa não seja inédita, muitas outras pesquisas já defenderam esta hipótese; mesmo assim, os reformadores seguem o mesmo caminho: a imposição autoritária sem diálogo e construção coletiva. Neste contexto, a comunidade escolar segue sacrificada, tendo que forjar caminhos e construir alternativas e enfrentar novas lutas, como a revogação do NEM, acrescidas às velhas pautas: valorização das/dos docentes, tempo de pesquisa, redução do número de estudantes nas salas de aula, adequação da estrutura física, equipe multidisciplinar para atendimento das diferentes necessidades de aprender, garantia da liberdade de cátedra etc.

A reforma do Ensino Médio ocorreu em nosso país em um cenário conturbado e caótico e colocou em prática um conjunto de mudanças conservadoras em diversas áreas. Ela foi pensada e concebida por meio da legitimação empresarial que sustentou o movimento TPE e o CONSED visando conferir as bases políticas e sociais necessárias para assegurar o projeto de educação idealizado pelo neoliberalismo. Desta forma, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b) trouxe uma série de modificações que apresentamos ao longo deste trabalho cuja questão mobilizadora foi identificar quais as implicações da implementação do NEM, sob enfoque dos/das professoras/res e, em particular de História, das/dos jovens estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, e da prática do ensino de História na Escola Estadual Segismundo Pereira, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, no ano de 2022.

A preocupação com as transformações do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017 justifica-se pela trajetória de vida da pesquisadora que, na condição de professora de História, que vivenciou a implementação do NEM, e como ex-estudante do Ensino Médio, cuja formação profissionalizante dificultou o ingresso no Ensino Superior. Assim constituiu-se a primeira seção desta tese, com a apresentação da história de vida da pesquisadora entrecruzando-se com a temática de pesquisa. Além disso, situamos nossos referenciais teóricos metodológicos nos quais elegemos a articulação entre a perspectiva quantitativa, por meio da aplicação dos questionários aos participantes da pesquisa, e qualitativa, com a aplicação de grupos focais e entrevistas com as professoras. Utilizamos os dados descritivos gerados pela aplicação dos questionários para traçar um perfil sociocultural das/dos participantes da pesquisa visando construir caminhos analíticos cruzando estes dados com as análises das entrevistas, discussões do grupo focal e documentos oficiais.

Inspirados pela metodologia de estudo de caso, focamos nossa pesquisa em uma escola estadual, porém dialogamos com outras experiências de implementação do NEM em outras realidades, por meio de trabalhos que privilegiaram o mesmo enfoque da nossa tese. Portanto, no desenvolvimento da pesquisa recorreremos às análises dos dados relativos aos questionários, aos grupos focais, às entrevistas e aos documentos oficiais disponibilizados pela SEE-MG, dialogando com as principais referências teóricas.

A partir de então, na segunda seção, iniciamos o processo de busca pelo levantamento do Estado da Arte e da questão, visando apresentar e refletir sobre a temática de investigação, o cenário e os participantes da pesquisa. A revisão bibliográfica nos permitiu conhecer autores e autoras que abordam o NEM nas suas pesquisas, apresentar pontos importantes da reforma para que as/os leitores pudessem compreender esta proposta e, ao mesmo tempo, buscar estabelecer relações entre os trabalhos que se aproximaram da nossa proposta, em especial aqueles que tiveram a escuta às/aos professoras/res e estudantes do Ensino Médio. Qualquer reforma curricular que pretenda ser democrática e pertinente necessita do diálogo com a sociedade, em especial com a comunidade escolar que será imediatamente afetada pelas suas transformações. É neste sentido que atribuímos a importância à nossa pesquisa, ao apresentar, dentro de uma realidade específica, as percepções e relatos das/dos professora/res e estudantes que, somada a outras pesquisas de outras realidades, proporcionou reflexões sobre os problemas de uma reforma curricular imposta, seus impactos, desafios, dificuldades e possibilidades.

Além disso, ainda na segunda seção, apresentamos um breve relato sobre a história de vida das professoras e considerações sobre as/os jovens estudantes. A professora Heloyse de

Argenteuil foi a nossa primeira entrevistada, e em 2022 teve uma experiência bastante desafiadora sendo professora de História, de Projeto de Vida, de Humanidades e de Ciências Sociais e Tecnologia e Inovação para as turmas do primeiro ano do NEM. Além disso, teve a oportunidade de atuar como professora coordenadora do NEM, da área das Ciências Humanas. Heloyse teve, neste ano, uma carga horária de 16 horas/aulas do seu cargo de professora efetiva e mais 7 horas/aula de extensão de carga horária nas disciplinas dos itinerários formativos, além de 5 horas/aula relativas ao cargo de coordenadora do NEM. A segunda entrevistada, professora Frida, foi professora de História para turmas que não eram do NEM e, como a Heloyse de Argenteuil, teve a experiência de dar aula de Projeto de Vida, Humanidades e Ciências Sociais e Tecnologia e Inovação para as turmas dos primeiros anos. Ela teve em 2022 um cargo de 32 horas/aulas semanais na escola onde era professora efetiva, sendo 16 horas/aulas da disciplina de História e 16 horas/aulas das disciplinas relativas aos Itinerários Formativos.

Quanto às/aos estudantes, compreendemos que são contemplados na reforma do NEM pela perspectiva do vir a ser, seja um ingressante ao mercado de trabalho ou à universidade, como se sua existência nos três anos formativos do Ensino Médio ficasse restrita unicamente a este propósito maior, sem conferir a devida importância de pensar esta fase escolar como um período essencial de formação integral dos diversos jovens nas suas diferentes perspectivas, intelectual, humanística, emocional e crítica. Anuímos com Arroyo (2013) quando afirma que qualquer projeto de reestruturação curricular precisa se fazer no processo de ausculta dos coletivos docentes e discentes, uma vez que são os referentes e não os destinatários ou mediadores. Já que o NEM não se constituiu por esta premissa de diálogo com os maiores interessados da comunidade escolar, assumimos o compromisso de escuta e reflexão com as/os professoras/res e estudantes sobre o que elas/eles têm a nos dizer acerca desta implementação curricular.

Deste universo juvenil que participou da pesquisa, tivemos 91,7% com a faixa etária entre 15 a 16, o que nos permitiu constatar que a maioria dos jovens encontravam-se na faixa etária esperada tendo poucas distorções, sendo que no turno da noite tivemos dois estudantes com 18 anos. Se considerarmos o total de estudantes que exerciam trabalho com atividades remuneradas e não remuneradas, totalizou-se 33,2%; pensando nas novas demandas do NEM, como seis horários diários, certamente houve um complicador para estes jovens, como relatado por muitos estudantes nas discussões dos grupos focais. Deste total de jovens trabalhadores, remunerados ou não, que não dispõem nem de casa e nem condução própria, temos o total de oito estudantes, representando 3,8% dos participantes da pesquisa. Além das

atividades de trabalho, é visível que estes estudantes têm uma vida muito ativa fora do horário escolar, com cursos e atividades esportivas.

Na sequência, na terceira seção, visando o propósito de contextualizar historicamente os principais marcos legais do Ensino Médio, no contexto brasileiro e mineiro, analisamos as principais orientações curriculares para o ensino de História nesta fase escolar, no intuito de pontuar aproximações e distanciamentos com a proposta do NEM.

O primeiro tópico demonstrou que a trajetória do Ensino Médio no Brasil foi marcada por uma série de reformas e legislações, cada qual refletindo os contextos históricos, sociais e políticos de suas respectivas épocas. As mudanças curriculares, muitas vezes impulsionadas por demandas do mercado de trabalho e por organismos internacionais, revelaram as tensões entre diferentes concepções de educação e de formação do sujeito. A implementação do NEM, a partir da Lei nº 13.415/2017, inseriu-se nesse contexto de reformas, trazendo consigo a promessa de modernizar e flexibilizar o ensino, mas também gerando desafios e necessidade de resistência e transgressões para os/as professores/as que ensinam História.

No segundo tópico, apresentamos um panorama histórico do ensino de História no Brasil, demonstrando como a disciplina se (re)constituiu ao longo do tempo, buscando superar as contradições do passado e afirmar seu papel na formação cidadã. No entanto, o ensino de História ainda enfrenta desafios para consolidar-se como um campo de conhecimento crítico e transformador, capaz de romper com visões eurocêtricas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a relação entre os marcos legais do Ensino Médio e o ensino de História pôde ser identificada. As mudanças na legislação e nas diretrizes curriculares, como a implementação da BNCC, impactam diretamente a organização do ensino de História, a escolha de conteúdos, as abordagens pedagógicas e os métodos de avaliação. No contexto do NEM, com a flexibilização curricular e a ênfase na escolha dos itinerários formativos, o ensino de História depara-se com novos desafios, como a redução da carga horária da disciplina para o segundo e terceiro ano do Ensino Médio, o aumento de conteúdos para a primeira série e a necessidade de se adequar às diferentes áreas de conhecimento e às expectativas dos estudantes.

É importante que as/os professoras/es de História estejam atentas/os a esses desafios, buscando estratégias para garantir que a disciplina continue a desempenhar seu papel fundamental na formação das/os estudantes. Desta forma, compreendemos que, dentre as possíveis ações neste caminho, está o fato identificado na pesquisa de que as/os professoras/res incentivaram as/os jovens na questão da formação crítica, uma vez que

estas/estes apresentaram visões muito questionadoras do NEM, conforme reforçou Leila Diniz, do Grupo 1, quando destacou que estas/estes trabalharam o senso crítico com elas/eles. Portanto, se o senso crítico ainda ocupa espaço dentro do NEM, é um indício contundente de que o Ensino de História e das humanidades tem sua essência garantida diante das investidas do projeto neoliberal e do contexto conservador e retrógrado que vivenciamos há alguns anos, mesmo com a sua redução de carga horária. Outra possibilidade que identificamos como alternativa para subverter a reforma é aproveitar os itinerários formativos para trabalhar temas e histórias silenciadas na organização curricular eurocêntrica, como a História da África, dos povos originários e das mulheres. Validamos o potencial que as/os professores têm de serem mais do que executores de uma reforma curricular imposta sem diálogo e compromisso com a luta pela redução das desigualdades educacionais no país, elas e eles são pesquisadores, insurgentes, descolonizadores de currículos, narrativas e seres. Esta busca por formas de transgressão e resistência é um ato pedagógico essencial para ensinar História de maneira formativa apesar da reforma do NEM e de outras investidas contra as disciplinas das humanidades.

Na quarta seção, “Vozes das/dos participantes da investigação: desafios e incertezas sobre o NEM”, tivemos o propósito de compreender as expectativas e desafios de discentes e docentes diante do NEM. Estabelecemos diálogos com as falas das/os participantes da pesquisa e dos principais documentos oficiais para analisar a proposta do NEM e suas possíveis inferências no ensino de História.

Elegemos cinco categorias para dialogar com as/os participantes da pesquisa, com o referencial teórico e as legislações anteriormente apresentadas: saúde mental, relação entre o NEM e o ENEM, flexibilização e protagonismo, formação docente e estrutura física, metodologias e avaliação.

Na primeira, discorremos sobre a saúde mental das/dos jovens do Ensino Médio apresentando o contexto pós-pandemia e o retorno presencial obrigatório nas escolas da cidade de Uberlândia, durante o qual houve a implementação do NEM, e os seus desdobramentos. Identificamos que, com a implementação do NEM, uma das consequências mais graves foi o impacto na saúde mental dos jovens em idade escolar. Eles tiveram que articular crises de ansiedade e pânico com uma nova realidade escolar, que incluía 21 componentes curriculares, excesso de atividades avaliativas, sexto horário todos os dias, preocupação com as escolhas dos itinerários formativos e enfrentamento de diversas dificuldades de socialização e aprendizagem.

Este quadro de vulnerabilidade foi intensificado pela fragilização das redes de apoio social no contexto da implementação da reforma. Diante dessa situação, a escola precisou adaptar seu papel para promover o bem-estar e o acolhimento, lidando ao mesmo tempo com seus próprios desafios, como professores ministrando aulas que não correspondiam à sua formação inicial, o aumento da quantidade de turmas para cada docente e uma estrutura física inadequada, entre outros problemas.

Na segunda categoria, discutimos sobre dualidade na formação das/dos estudantes do Ensino Médio da rede pública, apresentando suas incertezas, dificuldades e preocupações enfrentadas com relação ao NEM. Foi destacada a dualidade na formação das/dos estudantes que gerou questionamentos tanto por parte das/dos participantes quanto das professoras sobre as mudanças do ENEM, especialmente diante do comprometimento da formação geral e das novas escolhas de itinerários formativos. Havia uma crença generalizada entre os estudantes de que o exame seria alterado para se adequar à reforma, embora não houvesse confirmação exata de como isso ocorreria. No entanto, ao final, nenhuma alteração foi feita, intensificando as incertezas. Essa situação é mais complexa pelo fato de que grande parte dos estudantes de escola pública precisa dividir seu tempo de estudo com o trabalho ou com cursos preparatórios, enfrentando múltiplas demandas que competem com a preparação para o ENEM.

A preocupação com a sequência dos estudos para ingresso ao ensino superior, a necessidade de trabalhar e não se adequar aos novos horários da escola e o receio de que, uma vez trabalhando, não consiga conciliar trabalho e estudos, são questões relevantes na vida dos jovens. Tudo isto reforça a importância das políticas de apoio aos estudantes e da escuta atenta às suas necessidades. A não alteração do ENEM diante do comprometimento da formação geral da/do estudante revelou a possibilidade de aumentar a segmentação entre as redes de ensino e, conseqüentemente, reforçar o aprofundamento das desigualdades educacionais. Além de tudo isso, garantir que haja qualquer componente curricular para cumprir o papel de formar ou preparar a/o jovem para o mercado de trabalho ou mundo do trabalho, sem a devida formação para os profissionais que vão assumir essa empreitada, é irresponsável, injusto e corrobora para a precarização da formação profissional e acadêmica das/dos jovens.

Na sequência, terceiro tópico, refletimos sobre o discurso da flexibilização e protagonismo relativos à propaganda e documentos oficiais, bem como sua limitação e falácia na realidade escolar. O estudo revelou que o processo de escolha dos estudantes, um dos pilares da propaganda do NEM, apresentou profundas contradições nas vivências escolares.

Por um lado, os alunos criticaram o fato de não terem tido nenhuma opção de escolha em 2022, sentindo a imposição da nova estrutura. Por outro, quando a possibilidade de escolha foi apresentada, muitos reclamaram da responsabilidade de ter que decidir o que estudar, sentindo-se pressionados em meio às dúvidas e incertezas próprias da sua faixa etária.

A questão da escolha mostrou-se complexa não apenas pela perspectiva dos jovens, mas também por barreiras estruturais e institucionais, tanto em 2022 quanto em 2023. A pesquisa evidenciou que não há como garantir total liberdade de decisão aos estudantes, pois a variedade de opções de itinerários é frequentemente incompatível com a estrutura física da escola e com a limitada disponibilidade de profissionais qualificados.

Na visão das professoras entrevistadas, o protagonismo estudantil, outro conceito central da reforma, está relacionado a atividades práticas e contextualizadas. Para elas, o protagonismo se manifesta quando os alunos são mobilizados para lidar com demandas reais do seu ambiente escolar ou quando assumem a condução de propostas mais dinâmicas, algo que observaram ocorrer principalmente nas disciplinas dos novos itinerários formativos.

Contudo, os jovens estudantes apresentaram uma visão mais crítica, destacando os limites desse protagonismo. Eles perceberam que as escolhas eram idealizadas e, na prática, representavam um comprometimento da sua formação integral. Os alunos também apontaram a falta de uma escuta genuína sobre a implementação da reforma e a realização das atividades. Mais gravemente, para muitos, a ênfase na autonomia traduziu-se em um sentimento de abandono, transformando o ato de estudar em uma tarefa solitária na qual cada um precisa decidir por si se irá "enfrentar ou desistir".

No quarto tópico, questionamos a formação e trabalho docente neste cenário da implementação do NEM analisando a perversidade deste projeto ao atribuir a realização da reforma curricular aos docentes sem o mínimo de orientação, condições estruturais, tempo adequado para formação e nenhuma valorização financeira.

As análises realizadas neste tópico evidenciaram que os estudantes rapidamente perceberam e questionaram a falta de formação e preparo dos professores para as novas modificações curriculares empreendidas. Essa percepção manifestou-se em suas avaliações sobre as aulas dos novos componentes, que foram frequentemente indicadas como “rasas” e “superficiais”, evidenciando o impacto direto da ausência de um planejamento formativo na qualidade da aprendizagem.

Diante desse cenário de desamparo institucional, as reações dos docentes variaram. A professora Heloyse de Argenteuil, por exemplo, destacou em sua narrativa o esforço individual para preencher essa lacuna, estudando de diferentes formas, por meio de cursos

on-line e presenciais. Ela chegou a se deslocar até Belo Horizonte, representando a escola como coordenadora do NEM, no intuito de compreender melhor a proposta da reforma e conhecer as opções viáveis para sua implementação. Para esta professora, a implantação ocorreu em um contexto inviável e com tempo insuficiente de preparação, dificultando até o “trabalhar nas brechas”, uma referência às possibilidades de transgressão.

Por outro lado, a professora Frida expressou uma visão crítica e um profundo desgaste pessoal. Ela não apenas teceu críticas à ineficácia da formação on-line oferecida pela rede estadual, como também se pronunciou favorável à revogação do NEM, especialmente ao avaliar os problemas relacionados ao ENEM. A docente ressaltou o grande desconforto e despreparo que sentiu ao ser obrigada a deixar de dar aulas de História, sua área de formação inicial, para lecionar disciplinas como Tecnologia e Inovação, Humanidades e Ciências Sociais e Projeto de Vida. Conforme desabafou na entrevista, essa imposição chegou a lhe custar “noites de sono”.

No geral, as narrativas das professoras entrevistadas mostraram que as/os docentes se sentiram esmagados não apenas por demandas pedagógicas impraticáveis, mas também por um conflito ético, ao se verem como executoras de uma reforma que, em suas percepções, aprofundam as desigualdades sociais em vez de promover uma formação integral e emancipatória das/dos jovens. Além disso, houve o desconforto de ter que dar aula em disciplinas que não possuem formação adequada, para as quais não há materiais didáticos interessantes e que atendam aos interesses das/dos jovens.

Por conseguinte, no quinto tópico, articulamos a estrutura física das escolas, as metodologias e a avaliação, por considerarmos que estes três elementos, em conjunto, estão intrinsecamente ligados e foram constantemente considerados nas falas das/dos participantes da pesquisa. Não houve investimento para atender às novas demandas e formação e orientações adequadas; falamos das consequências disso no ambiente escolar partindo das inquietações e revelações das/dos sujeitos da pesquisa.

Em geral, todos os grupos focais ressaltaram que a implementação da reforma esbarrou em problemas estruturais e operacionais que foram sentidos diretamente pelos estudantes. As/Os jovens relataram não estar preparadas/os para a nova jornada de seis horários diários, uma dificuldade agravada pela ausência de espaços adequados na escola, como laboratórios de Biologia e Química, mais salas de informática, um ateliê de Artes ou um local apropriado para a disciplina de Cinema. Essa carência levou as/os alunas/os a compreenderem que os novos itinerários formativos não seriam viáveis sem a estrutura física básica e as metodologias diferenciadas que eles demandavam. A essa falha de infraestrutura

somou-se uma crise de pessoal, marcada pela falta e pela troca constante de professores, um problema que afetou principalmente aqueles que lecionavam nos itinerários formativos.

Diante dessas adversidades, as professoras buscaram adaptar suas práticas pedagógicas de maneiras distintas. A professora Frida relatou a dificuldade de fugir das aulas expositivas, embora se esforçasse para utilizar recursos como filmes e podcasts para diversificar a abordagem. Ela ressaltou a complexidade de articular as múltiplas demandas de uma carga horária extensa, com uma grande variedade de disciplinas novas para planejar, em meio à falta de estrutura da escola. Isso a obrigava a realizar constantes adaptações para atender aos anseios dos estudantes e, ao mesmo tempo, aliviar o cansaço gerado pelo sexto horário.

Por sua vez, a professora Heloyse, descrita como uma entusiasta das MAs, buscou se capacitar por conta própria, realizando diversos cursos de aperfeiçoamento à distância durante e após a pandemia para inovar sua prática docente. No entanto, sua experiência em sala de aula a fez compreender as limitações práticas dessas metodologias, citando como obstáculos as salas de aula lotadas e os hábitos de estudo dos jovens. Além disso, ela ponderou sobre a importância de não abandonar uma condução de trabalho provocativa e crítica, que envolva os estudantes por meio da escuta e da consideração de suas falas.

As percepções e críticas das/os estudantes sobre as metodologias e avaliações confirmaram as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Em suas discussões, as/os jovens elogiaram algumas práticas, mas a maioria das críticas concentrou-se no fato de as atividades propostas não serem práticas e, principalmente, serem excessivas. Elas/es apontaram a proliferação de trabalhos de pesquisa que se reduziam a cópias da internet, a confusão gerada por projetos interdisciplinares nos quais as conexões entre as diferentes disciplinas não ficavam explícitas e, de modo geral, a falta de sentido e significado nas tarefas propostas.

Portanto, compreendemos que a implementação do NEM acarretou uma série de questões prejudiciais e comprometedoras da qualidade da educação pública como um todo, mas em especial para as/os estudantes, as/os professoras/res e o ensino de História.

Para as/os estudantes, a nova realidade escolar composta por seis horários diários e 21 componentes curriculares dificultou a organização dos estudos diante de tantas disciplinas para estudar, além da articulação entre a escola e as necessidades de trabalhar e/ou fazer cursos. A precária formação “profissional” e acadêmica, identificada nas vozes das/dos jovens da pesquisa, que verificaram como os profissionais não tinham formação adequada para as disciplinas propostas pelo currículo. A consequente redução da carga horária da formação geral em prol do acréscimo das disciplinas dos itinerários que acabou por dificultar e/ou

inviabilizar o processo de ingresso ao ensino superior, haja vista que o ENEM não foi alterado. Além de tudo isso, o falacioso protagonismo das escolhas das disciplinas desconsidera questões essenciais aos jovens como as inseguranças e incertezas próprias da faixa etária, e a importância da manutenção dos vínculos de amizade. Somadas a todas as questões apresentadas, é imperativo ressaltar as crises de pânico e ansiedade que se propagaram durante todo ano da implementação do NEM advindas do contexto pós-pandemia, que prejudicou tanto as questões de socialização quanto de aprendizagem das/dos jovens.

Para as/os professoras/res, os impactos também são vários e nefastos, incluindo a falta de orientação e conhecimento de como seria a implementação, que resultou em escolhas incertas e sem reflexão e compreensão adequadas sobre os livros didáticos e disciplinas eletivas. Outras questões são a necessidade de lecionar disciplinas do itinerário formativo com a redução do componente curricular relativo à formação inicial dessas/desses profissionais, aumento do número de diários e turmas, formação continuada precária diante do escasso e/ou inexistente tempo de pesquisa e estudo, e demandas pedagógicas impraticáveis com a ampliação do número de conteúdos para serem trabalhados em poucas aulas. Acrescidas a todas estas constatações, não podemos deixar de pontuar o conflito ético que essas/esses profissionais tiveram que enfrentar em relação a uma reforma sem legitimidade e que acentua as desigualdades educacionais no país, além de comprometer a formação integral e emancipatória dos estudantes, em um contexto em que tiveram que se desdobrar para dar assistência aos jovens em estado de crises emocionais e com graves dificuldades de aprendizagem.

A implementação do NEM também impactou de forma desfavorável o ensino de História e das humanidades, como um todo: sua perigosa não obrigatoriedade no currículo e a redução da carga horária resultaram na incompatibilidade de articular tantos conteúdos em restrito tempo com o risco de comprometer a formação crítica e reflexiva das/dos jovens diante das demandas e exigências das pressões das avaliações externas ou mesmo das provas de vestibulares e ENEM.

Assim, compreendemos, neste contexto da pesquisa, a necessidade que se impõe às professoras e professores de História, de escolher entre trabalhar o extenso planejamento dos cânones eurocêntricos por meios mais rápidos, como as apresentações de slides, tão criticada pelos estudantes da pesquisa; ou, selecionar conteúdos e temáticas de interesse e necessidades dos jovens, e “perder tempo” com metodologias mais significativas, muito reivindicada pelos jovens ou fazer uma amálgama entre estas opções. Ademais, outra necessidade que se impõe

neste cenário de implementação do NEM diz respeito às formas de transgressão, como utilizar da flexibilização curricular para construir itinerários formativos que aprofundem temas específicos da História, como a História da África, a História dos Povos Indígenas e a História das Mulheres. Neste sentido, o ensino de História pode fazer a diferença, ou seja, trabalhar o protagonismo e a autonomia ao preparar as/os jovens na busca do conhecimento de si no mundo e na história, conhecendo a possibilidade de outras formas de ser no mundo e outras histórias silenciadas.

Para que o ensino de História no NEM efetive-se de forma crítica e transformadora, é imprescindível o investimento na formação inicial e continuada das/os professoras/es, que precisam estar preparadas/os para lidar com os desafios e os entraves da nova proposta curricular.

No processo de ser e fazer-se professora/or de História, em tempos de NEM e de ascensão de extrema direita e negacionistas, é fundamental o exercício de “esperançar” e de sonhar, conforme Amorim e Pacievitch (2025) e Pacievitch *et al.* (2022) reforçam em seus artigos. A partir da articulação dos pensamentos de Spinoza e de Freire, as autoras concluem qualificando a esperança na condição de uma postura ética, compreendida como um “amuleto” que nos fortalece nos desafios e lutas e como uma “lança”, força motriz da nossa práxis que nos conduz à “ética esperançosa para o Ensino de História” (Amorim e Pacievitch, 2025, p. 11).

Assim, acreditamos, como as autoras citadas anteriormente, que “esperançar” é imprescindível, principalmente quando acreditamos na necessidade premente de repensar o Ensino Médio no Brasil a partir do processo de escuta da comunidade escolar, pois esta e tantas outras pesquisas já evidenciaram que os jovens precisam ter a sua formação considerada não apenas sob as premissas legítimas do futuro, ingresso ao mundo do trabalho ou Ensino Superior, mas essencialmente sob a perspectiva cognitiva, emocional, identitária e social, essencial na constituição das juventudes, sobretudo durante os três anos relativos a este segmento de ensino.

Desta forma, no caminho da “ética esperançosa” que nos inspira e fortalece nas lutas, terminamos esta pesquisa pontuando alguns aspectos positivos sobre a reforma do Ensino Médio. O primeiro ponto diz respeito à mobilização dos estudantes e comunidade escolar em 2016 nas ocupações das escolas, refletindo a preocupação com relação às transformações do Ensino Médio, entre outras pautas. Outro ponto de mobilização contundente refere-se às manifestações recorrentes desde a sua implementação, da comunidade escolar, pesquisadores e entidades, pela revogação do NEM, intensificando com a mudança de governo federal, em

2023, que levou à Lei 14.945/2024, que trouxe mudanças significativas no currículo do Ensino Médio com a retomada da carga horária das disciplinas da formação geral básica e a redução dos itinerários formativos. Além disso, compreendemos que a busca por formas de transgressão e resistência, vistas como um ato pedagógico essencial para ensinar História de maneira formativa e crítica, é um caminho essencial para garantir às/aos jovens uma formação liberta da subserviência dos interesses empresariais e mercadológicos, da colonialidade do poder/saber, dos negacionismos e dos discursos de ódio, à despeito de todos os ataques no contexto político recente de conservadorismo e retrocessos das reformas do NEM.

## REFERÊNCIAS

- ABBUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-36, maio/ago. 1997.
- ABRANTES, Cristina de Lima Tomaz. **Saberes e fazeres docentes em ensino de História no Cap/UERJ em contextos das políticas educacionais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- ACHEBE, Chinua. **Houve um País**: uma memória pessoal de Biafra. Tradução de Alberto Martins. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- AMORIM, Mariana de Oliveira; PACIEVITCH, Caroline. Esperança: um amuleto ou uma lança? Afetos e futuros presentes no ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 14, n. 31, 2025. DOI: 10.20949/rhhj.v14i31.1328. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1328>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria. In: CASTELLAR, Sônia (org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Campinas: Papirus, 1997. p. 99-118.
- ANDRADE, Nayara Lança de. **A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)**: o que pensam alunos e professores? 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Jaboatão, 2019.
- ARAÚJO, Clarissa M.; ARAÚJO, Everson M.; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.
- ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio/ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017b.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola [...]. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm). Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 23 de agosto de 2004**. Estabelece critérios para execução do PNAE. Brasília, DF: FNDE, 2004.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução: Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; SILVA, Fernanda Duarte A. (Trans)formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 242-258, jan./mar. 2019.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidade culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antonio F. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. A juventude e o ensino médio: sujeitos e percursos em debate. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 105-136.

CASTRO, Débora Quézia Brito da Cunha. **A contrarreforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de História (2017-2021)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e77155, 2021.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. e201060, 2019.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>. Acesso em: 19 fev. 2026.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 113-132, 2008.

ESCOLA ESTADUAL SEGISMUNDO PEREIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia: E. E. Segismundo Pereira, 2022.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018.

FELÍCIO, Silvio Célio. **Reforma do ensino médio e a disciplina de história: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FERREIRA, Elisabete Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out. 2018.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 6, n. 32, 2016.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil: concepções e práticas. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/480>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento - Revista de educação**, Niterói, n. 5, p. 30-51, 2017.

G1 MG – Triângulo Mineiro. Censo 2022: pretos, pardos e brancos em Uberlândia, 22 dez. 2023. **G1 – Minas Gerais**, Triângulo Mineiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/12/22/censo-2022-pretos-pardos-e-brancos-uberlandia.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. **Pedagogia crítica, resistência cultural e a produção do desejo**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Heyde Ferreira. **O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOOGLE. **Escola Estadual Segismundo Pereira** – localização no Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Escola+Estadual+Segismundo+Pereira/@-18.9409875,-48.25433>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

HOMEM, Luciane Flores. **Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Censo escolar - pesquisa 13/5913**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pesquisa/13/5913>. Acesso em: 25 set. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022: panorama**. IBGE: 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 25 set. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. 26 de jan. de 2023

KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP, 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio – Brasil: ambiguidade, interesses e disputas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 29-47, jan./abr. 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEAL, Álida Angélica Alves. Catálogo ou “cardápio de eletivas”: (in) digestão do/no Novo Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais (2022/2023). In: GONÇALVES, Bruna de Oliveira; GIOVANNETTI, Carolina; AGUIAR, Jéssica Sapore de. (org.). **Ensino Médio em debate**: pesquisas, currículos, tensões e disputas. São Carlos: Editora Castro, 2024. p. 29-52.

LENINE; FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. **Na pressão**. Barueri: BMG Brasil, 1999. 1 CD.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Maria. Porque somos contra a reforma do Ensino Médio?. **ABEH Associação Brasileira de Ensino de História**. 15 mar. 2023. (2:06:35). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qUUKjiKnUc>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230058, 2018.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, ano 3, n. 12, p. 1-6, fev./abr. 2000.

MACEDO, Elizabeth. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. **Coletiva**, Recife, n. 31, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, maio/ago. 2004.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivansk. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. *In*: MELO NETO, João Cabral de. **Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto**. Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2005.

MENDONÇA, Jacqueline A. **A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis**: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. Residência pedagógica: experiências com recursos digitais interativos nas aulas síncronas de História. *In*: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 12.; SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2.; SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID, 8., 2021, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.657, de 12 de novembro de 2021. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 16 nov. 2021b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Anexo 1: Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio - 2023**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para escolha dos Itinerários Formativos para o 2º e 3º ano do Ensino Médio Diurno e EMTI do Ensino Médio - 2023**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. **Ensino Médio** – conteúdo de apoio (imagens). Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Acesso em: 03 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-77.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: OS DESAFIOS NA PESQUISA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 1-15.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 37-77.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes. *In*: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 548-558.

MOTTA, Vânia C.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; SILVEIRA, Clarice Santiago. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, 2011.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

NUNES, Clarice. A invenção da escola pública. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1993. p. 49-65.

PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli de Vargas. Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro. **Revista de Investigación y Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)**, [s. l.], n. 13, p. 84-106, 2022.

PEREIRA, Rosana C. **Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais**: condição e formação docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PINHA, Daniel. O tempo presente como desafio à historiografia e ao ensino de História em contexto de crise democrática. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, n. 38, p. e0104, 2023.

PINTO, Samilha Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021.

Portal NTE. Plataforma Estudo Play – Maratona Enem, com aulas ao vivo!. 07 maio 2024. **Portal NTE – Banco de Notícias**. Disponível em: <https://portalnte.educacao.mg.gov.br/index.php/home/banco-de-noticias/1017-plataforma-estudo-play-maratona-enem-com-aulas-ao-vivo>. Acesso em: 3 dez. 2024.

QEDu – qualidade das escolas. **EE Segismundo Pereira**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31167614-ee-segismundo-pereira/censo-escolar>. Acesso em: 25 set. 2023.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017.

REIS, Raquel P. S. Juventudes e protagonismo no Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e43394, 2024.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero. **O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

ROCHA, Júlia; SILVA, Luciana Togni de Lima e. A saúde mental dos estudantes na era da pandemia: desafios e perspectivas para a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 178, p. 347-367, 2021.

SALLES, Ana Paula; SOUZA, Paulo Roberto. O Novo Ensino Médio e a saúde mental dos estudantes: um olhar crítico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, e114667, 2022.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021.

SARAIVA, Karla; SEFFNER, Fernando. Ensinar a esquecer – ensino de História e extrema direita. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 46, n. 1, p. e68038, 2024.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Campinas: Autores Associados, 2023.

SERRAZES, Karina E. **A história do Brasil no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar de história**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. e25514, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Gisela Elizabeth Camargo. O trabalho na vida dos jovens: o que dizem os estudantes do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09590, 2023.

SILVA, Maria Ribeiro; SILVA, Fernando César da. Trajetórias escolares e desigualdades no acesso ao ensino superior: uma análise a partir dos dados do ENEM 2014. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e278910, 2024.

SILVA, Maria Rute da; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa; ZANELLA, Diego Carlos. As humanidades e a escola de Ensino Médio como espaço democrático. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; ROMEIRO, Ana Cristina Viera Lopes. As orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área da linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 946-955, 2020.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio**: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 16-39, maio/ago. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 119-140, maio/ago. 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 ago. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A - Roteiro de condução do grupo focal**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro de condução do grupo focal**

*Este roteiro foi realizado de forma flexível e conforme a dinâmica de interação e condução da discussão. Algumas questões não foram exploradas enquanto outras entraram na discussão conforme a necessidade que o grupo apontou.*

- 1) Quando vocês começaram o ano letivo, o que sabiam de fato sobre o Novo Ensino Médio?
- 2) O que sabem hoje sobre esta reforma?
- 3) Aprovam todas as mudanças?
- 4) Vocês consideram que a sua escola, no geral, estava preparada estruturalmente para esta reforma?
- 5) Vocês conhecem quais são os itinerários que vocês cursam no primeiro ano?
- 6) Sabem que, de acordo com a lei, a escola oferece os itinerários que considerar adequado à sua realidade? Ou seja, a escola não é obrigada a oferecer todos os itinerários. O que acham disso?
- 7) Além disso, existe a opção de escolher tanto as eletivas quanto os itinerários formativos. Vocês tiveram o direito a estas escolhas? O que acham disso?
- 8) Vocês consideram que possuem condições/maturidade para escolher uma área de estudo para aprofundar no Ensino Médio e detrimento de outras?
- 9) Este novo formato do Ensino Médio, possibilitará uma formação adequada para ingressar no mercado de trabalho e/ou na faculdade?
- 10) Nas propagandas oficiais do governo federal, o Novo Ensino Médio foi anunciado com a exaltação da flexibilização curricular e o protagonismo juvenil. Como vocês têm vivenciado isto na sua escola?
- 11) Já participaram de alguma pesquisa de sondagem sobre a reforma que está acontecendo neste ano? Se sim, como foi?
- 12) Vou projetar para vocês um quadro contendo a grade curricular do primeiro ano de 2021 da sua escola e a grade curricular de 2022. Gostaria que vocês comparassem e avaliassem estas mudanças.
- 13) Quais são os maiores desafios e/ou dificuldades que vocês têm enfrentado com esta implementação da reforma do Ensino Médio?

## 14) Consideram algum aspecto positivo? Qual?

Antes de abordar as questões, passei alguns vídeos sobre o novo Ensino Médio:

Links apresentados no início do grupo focal

<https://www.youtube.com/watch?v=GQ2he1OUOjc>

[https://www.youtube.com/watch?v=Chkc\\_Ut9Tlc](https://www.youtube.com/watch?v=Chkc_Ut9Tlc)

Observações gerais: os encontros foram realizados em horário normal de aula, sendo previamente programada a retirada dos estudantes que demonstraram vontade de participar no dia em que retornei à escola para apresentação do segundo momento da pesquisa. Tomei o cuidado de tirar os estudantes em momentos em que não havia nenhuma atividade avaliativa, pois como já estava no final do ano letivo, muitos professores já tinham fechado o bimestre ou estavam fechando, de forma que nenhum estudante viesse a ficar prejudicados com a saída das aulas.

Organização do ambiente: reservei a sala multiuso (uma sala muito grande, com cadeiras disponibilizadas em formato de plateia, com projetor, computador e ar condicionado) e a organizei com 3 mesas grandes na parte da frente e com cadeiras ao redor delas. Coloquei no início da mesa um gravador de celular e, no final, um computador com o gravador. Deixei na frente das mesas um bombom como forma de agradecimento e, ao mesmo tempo, indicação para os locais reservados para os estudantes sentarem. Durante a gravação mantive a porta fechada, mas tivemos algumas interrupções de estudantes que estavam entregando o TCLE e o TA assinado pelos responsáveis. Atrás da mesa há um quadro branco e uma tela móvel que baixamos para assistir aos vídeos. Neste quadro branco, escrevi as matérias de antes da reforma e com a reforma, para que pudesse apresentar durante a discussão. Segue quadro que registrei na lousa:

| <b>Ensino Médio antes da implementação</b> | <b>Novo Ensino Médio (NEM) com a implementação</b> |                                             |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Número de Aulas/disciplina                 | Número de Aulas/disciplina                         |                                             |
| Formação Única                             | Formação Geral                                     | Formação Diversificada                      |
| 4 – Português                              | 3 – Português                                      | 1 – Educação Financeira (eletiva)           |
| 4 – Matemática                             | 3 – Matemática                                     | 1 – Cinema (eletiva)                        |
| 2 – Inglês                                 | 1 – Inglês                                         | 1 – Práticas Comunicativas e criativas      |
| 2 – Educação Física                        | 1 – Educação Física                                | 1 – Núcleo de inovação da matemática        |
| 1 – Artes                                  | 1 – Artes                                          | 2 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias |
| 2 – História                               | 2 – História                                       | 2 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas    |

|                |                |                                     |
|----------------|----------------|-------------------------------------|
| 2 – Geografia  | 1 – Geografia  | 2 – Introdução ao Mundo do Trabalho |
| 1 – Sociologia | 1 – Sociologia | 1 – Projeto de Vida                 |
| 1 – Filosofia  | 1 – Filosofia  | 1 – Tecnologia e inovação           |
| 2 – Biologia   | 2 – Biologia   |                                     |
| 2 – Química    | 1 – Química    |                                     |
| 2 – Física     | 1 – Física     |                                     |

**Primeiro Momento:** Os estudantes entraram e sentaram onde quiseram na mesa; normalmente, os estudantes da mesma turma sentaram-se juntos. Passei os vídeos para que eles pudessem verificar como o governo federal construiu sua visão sobre a Reforma do Ensino Médio. Neste momento, em todos os grupos, houve risos, balançar de cabeças de forma negativa e comentários rápidos sobre a propaganda, em uma explícita negação dos pontos ressaltados na propaganda.

**Segundo Momento:** Apresentei o objetivo daquele encontro e destaquei o que o TCLE e o TA destacavam: a questão do sigilo quanto às suas identidades e à escola. Além disso, apresentei algumas regras para o encontro: falar um por vez, interagir entre si e expressar sua opinião mesmo que nem todos concordem.

**Terceiro Momento:** Pedi para que eles falassem seus nomes com objetivo de tentar relacionar suas falas aos seus nomes.

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de entrevista

**Identificação:**

Idade

Sexo

Tempo de formação

Tempo de atuação na escola

Tempo de atuação no Ensino Médio

**Formação:**

Quando e onde se formou?

Quais os motivos te levaram por optar a ser professor(a) de História?

Como você avalia sua formação?

E sobre a formação continuada?

Concluiu algum curso *lato sensu* ou *stricto sensu*?

Realiza formação continuada na escola em que trabalha?

**Atuação:**

Quantas aulas você ministra no Ensino Médio?

Em quantas escolas você atua?

Qual seu principal objetivo ao ensinar História?

Quais conteúdos e/ou conceitos você considera mais relevantes a serem ensinados no primeiro ano do Ensino Médio?

Quais metodologias você mais utiliza?

Como você avalia o contexto político, econômico e social e os efeitos no ensino de História?

As/os jovens têm uma participação ativa nas aulas?

**Sobre o “Novo Ensino Médio”**

Como se deu a preparação para a implementação do “Novo Ensino Médio” na escola?

O que mudou, em particular no ensino de História? / Nestas novas disciplinas que você ministra, o que mudou da sua prática do ensino de História?

Você manteve o mesmo objetivo ao ensinar História? / É possível manter, nestas disciplinas, algum dos objetivos que você tinha ao ensinar História?

Quais conteúdos e conceitos são priorizados na área de História no “Novo Ensino Médio”?

Quais os materiais didáticos utilizados?

Há formação continuada para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no “Novo Ensino Médio”?

Quais foram as expectativas das/os jovens estudantes no início da implementação do “Novo Ensino Médio”?

Percorridos mais de seis meses de implementação do “Novo Ensino Médio”, qual a avaliação das/os estudantes?

Fique à vontade em registrar questões que você considere relevante e que não foram contempladas pelo roteiro.

**APÊNDICE C - Links**

**Link de acesso ao formulário dos estudantes:**

**[questionário estudante.pdf](#)**

**Link de acesso ao formulário das/dos professoras/res**

**[Questionário \\_professoras\\_professores.pdf](#)**

**Link de acesso às transcrições dos grupos focais:**

**[Transcrição Grupo Focal](#)**

**Link de acesso às transcrições das entrevistas:**

**[Transcrições entrevistas professoras](#)**

**Link de acesso à biografia resumida das personalidades cujos nomes foram usados como  
pseudônimo:**

**[Pseudônimos usados na pesquisa \\_biografia resumida](#)**

## ANEXO A - Matriz curricular do 1º Ano do Ensino Médio

### ANEXO I – MATRIZES CURRICULARES 2022

#### Matriz Curricular Ensino Médio 1º ano - Diurno 2022

| MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - 2022 |                                          |                                         |                             |      |            |
|---------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------|------|------------|
|                                       |                                          |                                         | 1º Ano                      |      |            |
| ANO DE IMPLEMENTAÇÃO                  |                                          |                                         | 2022                        |      |            |
| NOVO ENSINO MÉDIO                     | Área do Conhecimento                     | Componentes Curriculares                | A/S                         | A/A  | H/A        |
| Formação Geral Básica                 | Linguagens e suas Tecnologias            | Língua Portuguesa                       | 3                           | 120  | 100:00     |
|                                       |                                          | Educação Física                         | 1                           | 40   | 33:20      |
|                                       |                                          | Arte                                    | 1                           | 40   | 33:20      |
|                                       |                                          | Língua Inglesa                          | 1                           | 40   | 33:20      |
|                                       | Matemática e suas Tecnologias            | Matemática                              | 3                           | 120  | 100:00     |
|                                       | Ciências da Natureza e suas Tecnologias  | Física                                  | 1                           | 40   | 33:20      |
|                                       |                                          | Química                                 | 1                           | 40   | 33:20      |
|                                       |                                          | Biologia                                | 2                           | 80   | 66:40      |
|                                       | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas     | Geografia                               | 1                           | 40   | 33:20      |
|                                       |                                          | História                                | 2                           | 80   | 66:40      |
|                                       |                                          | Sociologia                              | 1                           | 40   | 33:20      |
|                                       |                                          | Filosofia                               | 1                           | 40   | 33:20      |
| SUBTOTAL                              |                                          |                                         | 18                          | 720  | 600:00:00  |
| Itinerário Formativo                  | Unidade Curricular                       | Componentes Curriculares                | A/S                         | A/A  | H/A        |
|                                       | Projeto de Vida                          | Projeto de Vida                         | 1                           | 40   | 33:20:00   |
|                                       | Eletivas                                 | Eletiva 1                               | 1                           | 40   | 33:20:00   |
|                                       |                                          | Eletiva 2                               | 1                           | 40   | 33:20:00   |
|                                       | Preparação para o mundo do trabalho      | Introdução ao Mundo do Trabalho         | 2                           | 80   | 66:40:00   |
|                                       |                                          | Tecnologia e Inovação                   | 1                           | 40   | 33:20:00   |
|                                       | Aprofundamento nas áreas do conhecimento | Práticas Comunicativas e Criativas      | 1                           | 40   | 33:20:00   |
|                                       |                                          | Humanidades e Ciências Sociais          | 2                           | 80   | 66:40:00   |
|                                       |                                          | Núcleo de Inovação Matemática           | 1                           | 40   | 33:20:00   |
|                                       |                                          | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | 2                           | 80   | 66:40:00   |
| SUBTOTAL                              |                                          |                                         | 12                          | 480  | 400:00:00  |
| CARGA HORÁRIA TOTAL                   |                                          |                                         | 30                          | 1200 | 1000:00:00 |
|                                       | LEGENDA                                  |                                         | Dias Letivos: 200           |      |            |
|                                       | A/S = AULA SEMANAL                       |                                         | Duração da aula: 50 minutos |      |            |
|                                       | A/A = AULAS ANUAIS                       |                                         | Nº de aulas/dia*: 6         |      |            |
|                                       | H/A = HORAS ANUAIS                       |                                         | Nº de semanas/ano: 40       |      |            |

## ANEXO B - Parecer do CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM 2022:  
escola pública e ensino de História

**Pesquisador:** Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65151822.7.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.807.151

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 1932470 e Projeto Detalhado (projeto\_detalhado\_alterado.pdf), postados em 106/12/2022.

**INTRODUÇÃO** - Com este estudo, os pesquisadores pretendem investigar as transformações advindas da implementação das propostas curriculares do Novo Ensino Médio sob o enfoque dos professores, estudantes do primeiro ano e da prática do ensino de História durante o ano de 2022, na cidade de Uberlândia.

## METODOLOGIA

(A) O plano metodológico desta pesquisa foca uma escola estadual de Uberlândia, na qual a pesquisadora atua; a intenção é abordar essa realidade. Como a implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017b), ocorrerá gradativamente, as turmas priorizadas no estudo serão as de primeiro ano do Ensino Médio, o que totaliza sete turmas de manhã, uma à tarde e uma à noite.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

Na pesquisa a abordagem será quanti-qualitativa por entendermos que, por meio dela, podemos contemplar o objeto estudado sob o viés da complexidade e multiplicidade, aliado ao saber estatístico para compreender as modificações da implementação da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017b). Isso ocorrerá de acordo com o enfoque das perspectivas dos participantes da pesquisa (professores de História e estudantes). Com uma abordagem quanti-qualitativa estamos visando que os dados estatísticos gerados pela aplicação do questionário, nos permitirá traçar um perfil sociocultural dos participantes da pesquisa.

No caso dos estudantes, os pais serão notificados sobre a proposta de pesquisa e eles apresentarão previamente uma carta de autorização para aplicação do questionário e da realização do grupo focal. Nas duas atividades, haverá o cuidado do sigilo das informações e de preservar a identidade dos participantes, para isso, serão usados pseudônimos e códigos na identificação das turmas.

No documento de autorização do questionário será anexada uma cópia do mesmo, para conhecimento dos pais e responsáveis, e na autorização da participação no grupo focal disponibilizaremos as seguintes informações: local (a própria escola), o horário (no caso, será fora do horário de aula, no pré-horário, antes da aula, para a turma da tarde e noite, e no pós horário, após horário de aula, para as turmas da manhã), a dinâmica de lanche oferecido pelos pesquisadores e a informação do horário marcado para início e término dos encontros para que os pais possam controlar o envio e busca de seus filhos (as).

Não haverá custeio para o transporte, já que os encontros acontecerão em dias normais de aulas. Serão convidados de forma aleatória 5 estudantes de cada turma, tendo como único pré-requisito, que os mesmos tenham participado da aplicação do questionário. Para realização de cada grupo focal, haverá a escolha de uma sala ou local com pouca movimentação e barulho para facilitar a gravação do áudio dos encontros. Será feita a transcrição de cada encontro cujo arquivo escrito deverá ser guardado, por cinco anos pelos pesquisadores. O embasamento para a organização, condução dos grupos e análise, será Gatti (2005) e Gondim (2003).

Para compreender as modificações advindas da implementação das propostas curriculares do NEM (BRASIL, 2017b), sob o enfoque dos professores de História, dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e da prática do ensino da referida disciplina, recorreremos às entrevistas dos

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

docentes por meio de algumas questões sugestivas que coadunem as necessidades desta investigação e o desenvolvimento de grupo focal com os alunos. As entrevistas serão semidirigidas, e a elaboração do roteiro, condução e processo de transcrição das mesmas serão realizadas por meio dos referenciais de Meihy (2005) e Matos e Senna (2011).

(B) Tamanho da amostra - o estudo será realizado com 5 estudantes das nove turmas de primeiro ano do Ensino Médio (sete turmas de manhã, uma à tarde e uma à noite), o que totaliza 45 alunos e três professores de três turmas onde ministram a disciplina História. No Projeto de Pesquisa indica que também participarão do estudo os professores de História das turmas onde eles ministram a disciplina História. O tamanho da amostra 48 participantes está justificado no Projeto de pesquisa.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes - "no caso dos estudantes, os pais e/ou responsáveis serão notificados acerca da proposta de pesquisa visando apresentar previamente uma carta de autorização para aplicação do questionário e da realização do grupo focal. Para a realização das duas atividades, será explicado aos participantes e/ou responsáveis que haverá o cuidado com o sigilo das informações, visando preservar a identidade dos participantes, sendo assim, usaremos pseudônimos e códigos para identificar as turmas.

No documento de autorização do questionário será anexada uma cópia do mesmo, para conhecimento dos pais e responsáveis, e na autorização da participação no grupo focal disponibilizaremos as informações: local (a própria escola), o horário (no caso, será fora do horário de aula, no pré-horário (18h), antes da aula, para a turma da tarde e noite, e no pós horário (12h), após horário de aula, para as turmas da manhã), a dinâmica de lanche oferecido pelos pesquisadores e a informação do horário marcado para início e término dos encontros para que os pais possam controlar o envio antecipado ou a busca tardia de seus filhos (as).

Para os estudantes das turmas de primeiros anos a aplicação do questionário acontecerá em horário de aula regular, será solicitado à escola um horário possível em dia letivo normal. Já a realização dos grupos focais será feita no intervalo dos turnos, conforme as possibilidades dos estudantes que se voluntariarem.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento - A pesquisa será feita numa escola

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

estadual de Uberlândia, na qual a pesquisadora atua, com alunos do 1º ano do Ensino Médio de três turmas e também com os professores de História de três turmas. Para melhor aproveitamento das discussões, dividiremos o total de estudantes convidados para a atividade em grupos de no máximo 10 estudantes, sendo necessário a realização de 4 a 5 encontros de grupo focal. Para realização de cada grupo focal, haverá a escolha de uma sala ou local com pouca movimentação e barulho para facilitar a gravação do áudio dos encontros.

Para os estudantes das turmas de primeiros anos a aplicação do questionário acontecerá em horário de aula regular, será solicitado à escola um horário possível em dia letivo normal. Já a realização dos grupos focais será feita no intervalo dos turnos, conforme as possibilidades dos estudantes que se voluntariarem. Serão convidados de forma aleatória 5 estudantes de cada turma, tendo como único pré-requisito, que os mesmos tenham participado da aplicação do questionário. Para realização de cada grupo focal, haverá a escolha de uma sala ou local com pouca movimentação e barulho para facilitar a gravação do áudio dos encontros; os grupos focais de estudantes serão, aproximadamente, cinco estudantes por turma (45 no total). O total dos estudantes convidados será dividido em grupos de no máximo 10 estudantes para as atividades, e realização de 4 a 5 encontros de grupo focal. Para cada grupo focal, o tempo mínimo estipulado é de 50 a 90 minutos.

Posteriormente, faremos a transcrição de cada encontro cujo arquivo escrito deverá ser guardado, por cinco anos pelos pesquisadores. No caso dos professores que atuam na área de história para as turmas de primeiros anos, as entrevistas serão feitas em horário a combinar.

(E) Metodologia de análise dos dados - "Análise de dados advindos dos questionários aplicados e análise das entrevistas e grupos focais por meio da triangulação das informações obtidas pelos instrumentos de pesquisa e análise de documentos oficiais. Elegemos como opção metodológica de análise dos dados obtidos na pesquisa, a Análise do Discurso uma vez que compreendemos que se trata de uma ciência que analisa o discurso sob a perspectiva de suas construções e significações históricas, políticas e ideológicas. Nossa preocupação consiste em compreender o processo de como se constitui os discursos acerca da reforma do Ensino Médio, como eles são significados na prática escolar e quem os produziu sob quais perspectivas e interesses."

(F) Desfecho Primário - Aplicação dos questionários visando conhecer melhor os sujeitos da

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

pesquisa (professores e estudantes do primeiro ano do Ensino Médio). Desfecho Secundário - Desenvolvimento das entrevistas (com os professores) e grupos focais (com os estudantes).

**CRITÉRIOS DE INCLUSÃO** - "a participação na pesquisa, tanto na aplicação do questionário quanto na realização do grupo focal, está relacionada ao critério pertencimento dos estudantes às turmas de primeiros anos do Ensino Médio da escola pesquisada, e da adesão voluntária dos mesmos. Da mesma forma, estes serão os critérios para participação dos professores de história: ministrar aula nas turmas de primeiros anos desta escola e da adesão voluntária."

**CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO** - "Estudantes e professores da escola pesquisada que sejam de outras turmas, não poderão participar da pesquisa. Caso haja a negativa de algum estudante ou professor, de participar de forma voluntária, seja na aplicação do questionário ou do grupo focal, a mesma será aceita e registrada na pesquisa, de forma confidencial."

**CRONOGRAMA** - Está atualizado. A submissão do projeto ao CEP/UFU foi prevista para 11/11/2022. O início da coleta de dados prevista para 16/08/2023. O encerramento da pesquisa será dia 05/01/2024 a 05/03/2024.

**ORÇAMENTO** - O custo total da pesquisa será de responsabilidade dos pesquisadores, no valor de R\$300,00; financiamento próprio.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO PRIMÁRIO** - Investigar as transformações da implementação das propostas curriculares do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b) sob o enfoque dos professores de história, estudantes do primeiro ano e da prática do ensino de História durante o ano de 2022.

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS** - Identificar e analisar as expectativas e os desafios desses sujeitos em relação ao processo de ensino e aprendizagem do primeiro ano da implementação da nova proposta. Analisar como os elementos básicos que justificaram a elaboração e aprovação dessas diretrizes curriculares, a exemplo da flexibilização do currículo e do protagonismo juvenil, foram vivenciados por professores e estudantes na realidade escolar da rede estadual de Uberlândia/MG. Compreender como será a adaptação do componente curricular de História na prática de ensino dessa disciplina, agregada à área das Ciências Humanas.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS** - Identificação dos participantes voluntários; mas, para evitar tal situação, serão usados pseudônimos para se referir aos estudantes e professores, além de códigos para identificação das turmas/grupos. Como os estudantes e professores, participarão da pesquisa durante suas atividades normais na escola, não será considerado o risco e necessidade de transporte.

**BENEFÍCIOS** - Os participantes da pesquisa terão um espaço garantido de escuta e reflexão acerca das maiores transformações e dificuldades vivenciadas com a nova implantação curricular. A partir deste espaço, todos os participantes possam repensar e questionar a situação vivenciada e que, com a publicação do trabalho, toda a sociedade, acadêmica ou não, possam considerar as reais perdas e ganhos da reforma empreendida.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.788.689, de 01 de dezembro de 2022, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

##### **Pendência 1 – Na Metodologia:**

No Formulário Plataforma Brasil consta: “pretendemos realizar entrevistas por meio de questionário escrito [...]”. Na análise do CEP/UFU, entende-se que as entrevistas serão realizadas por meio de um roteiro anexado na Plataforma Brasil (roteiro\_entrevista.pdf) e não um questionário. O CEP/UFU pede esclarecimento e alteração no texto mencionado acima. Mencionar que serão utilizados questionário e entrevista. Adequar no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado, no TCLE e no TALE.

**RESPOSTA** - “Esclarecemos que, houve um equívoco no registro escrito tanto na Plataforma Brasil quanto em uma parte do Projeto Detalhado. Reforçamos que será aplicado primeiramente um questionário (para estudantes e professores de história dos primeiros anos do Ensino Médio) e, posteriormente, serão realizadas entrevistas com estes professores (conforme roteiro apresentado) e grupos focais com os estudantes. Esta questão estava especificada no Projeto Detalhado conforme se observa no trecho abaixo retirado da pág. 10: Para cada turma, pretendemos realizar uma sondagem inicial por meio de questionário online (google forms), aplicado de forma

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco “1A”, sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

presencial durante um horário de aula (50 minutos) para cada uma das turmas de primeiros anos da escola (manhã, tarde e noite), com o intuito de coletar dados gerais sobre os estudantes além de questões específicas da temática em estudo. No caso dos professores de História desta série no turno da manhã, tarde e noite, combinaremos o envio do questionário online e combinaremos o dia para entrega. Também pretendemos trabalhar com entrevistas com os professores de História destas turmas (três no total) e com grupos focais de estudantes – aproximadamente cinco estudantes por turma (45 no total). Para melhor aproveitamento das discussões, dividiremos o total de estudantes convidados para a atividade em grupos de no máximo 10 estudantes, sendo necessário a realização de 4 a 5 encontros de grupo focal com intuito de conseguir obter as informações necessárias para atingir os objetivos da pesquisa. Para resolver tal pendência, fizemos o seguinte: 1) No Formulário Plataforma Brasil foi feita a seguinte correção em vermelho: O plano metodológico de investigação desta pesquisa tem foco em uma escola estadual de Uberlândia/MG na qual a pesquisadora atua – em um primeiro momento, a intenção é abordar essa realidade para contemplar os objetivos pontuados anteriormente. Como a implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017b), ocorrerá gradativamente, as turmas priorizadas no estudo serão as de primeiro ano do Ensino Médio, o que totaliza sete turmas de manhã, uma à tarde e uma à noite. Para cada turma, pretendemos realizar aplicação de questionários no formato digital, com o intuito de coletar dados gerais sobre os participantes da pesquisa (professores de História e estudantes), além de questões específicas da temática em estudo. Também pretendemos trabalhar com entrevistas com os professores de História destas turmas (três no total) e com grupos focais de estudantes – aproximadamente cinco estudantes por turma (45 no total). 2) No Projeto Detalhado - Pág. 12 – correção para especificar os instrumentos metodológicos. Com relação à abordagem quanti-qualitativa, esperamos que os dados estatísticos gerados pela aplicação do questionário, nos permitirá traçar um perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa.”

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 2 – Na Metodologia: Consta no projeto de pesquisa: “intuito de coletar dados gerais sobre os sujeitos da pesquisa (professores de História e estudantes).” Na análise do CEP/UFU, a coleta de dados é feita com participantes da pesquisa porque do ponto de vista ético, quem

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

participa da pesquisa é cidadão ou cidadã, possui liberdade, e portanto, não poderia estar sujeito a quem quer que seja. Nesse caso, “sujeito da pesquisa” (repetidamente no protocolo) deve ser substituído por “participante da pesquisa”. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - “Foram feitas as seguintes correções em vermelho no Projeto Detalhado e na Plataforma Brasil: Pág. 11 – Isso ocorrerá de acordo com o enfoque das perspectivas dos participantes da pesquisa (professores de História e estudantes). Pág. 12 – Com relação à abordagem quanti-qualitativa, esperamos que os dados estatísticos gerados pela aplicação do questionário, nos permitirá traçar um perfil sociocultural dos participantes da pesquisa. Pág. 13 – Almejamos que este trabalho constitua um processo de reflexão coletiva entre os participantes da pesquisa (professores, estudantes e pesquisadora) para promover a compreensão e a resistência ao projeto autoritário e conservador de mercantilização da educação, que tem nos subtraído a liberdade de ensinar e a esperança em ver o ensino público e gratuito cada vez mais acessível e menos desigual.”

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 3 – Na Metodologia: Sobre o recrutamento e abordagem dos participantes, no protocolo está informado apenas que “os encontros acontecerão em dias normais de aulas.” Na análise do CEP/UFU é necessário esclarecer no Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado como vai ser feito o recrutamento e a abordagem dos participantes da pesquisa (estudantes, pais e professores).

RESPOSTA - “Foi especificado e acrescentado no Projeto Detalhado no item “Critérios de Inclusão”, as partes em vermelho: Pág. 14 No documento de autorização do questionário será anexada uma cópia do mesmo, para conhecimento dos pais e responsáveis, e na autorização da participação no grupo focal disponibilizaremos as seguintes informações: local (a própria escola), o horário (no caso, será fora do horário de aula, no pré-horário (18h), antes da aula, para a turma da tarde e noite, e no pós horário (12h), após horário de aula, para as turmas da manhã), a dinâmica de lanche oferecido pelos pesquisadores e a informação do horário marcado para início e término dos

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco “1A”, sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

encontros para que os pais possam controlar o envio antecipado ou a busca tardia de seus filhos (as). Desta forma, para os estudantes das turmas de primeiros anos a aplicação do questionário acontecerá em horário de aula regular, será solicitado à escola um horário possível em dia letivo normal. Já a realização dos grupos focais será feita no intervalo dos turnos, conforme as possibilidades dos estudantes que se voluntariarem. Para cada grupo focal, estipulamos o tempo mínimo de 50 a 90 minutos. Nas duas autorizações que serão enviadas aos pais, haverá o reforço quanto ao cuidado com os dados e materiais obtidos na pesquisa com relação ao sigilo dos mesmos e preservação da identidade dos participantes. Não haverá custeio para o transporte, já que os encontros acontecerão em dias normais de aulas. Serão convidados de forma aleatória 5 estudantes de cada turma, tendo como único pré-requisito, que os mesmos tenham participado da aplicação do questionário. Para realização de cada grupo focal, haverá a escolha de uma sala ou local com pouca movimentação e barulho para facilitar a gravação do áudio dos encontros. Posteriormente faremos a transcrição de cada encontro cujo arquivo escrito deverá ser guardado, por cinco anos pelos pesquisadores. No caso dos professores que atuam na área de história para as turmas de primeiros anos, as entrevistas serão feitas em horário a combinar. Foi especificado e acrescentado na Plataforma Brasil/ítem "Critérios de Inclusão": Desta forma, para os estudantes das turmas de primeiros anos a aplicação do questionário acontecerá em horário de aula regular, será solicitado à escola um horário possível em dia letivo normal. Já a realização dos grupos focais será feita no intervalo dos turnos, conforme as possibilidades dos estudantes que se voluntariarem. No caso dos professores que atuam na área de história para as turmas de primeiros anos, as entrevistas serão feitas em horário a combinar."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

No Protocolo estão apresentados: Folha de Rosto; Termo de Compromisso e confidencialidade da Equipe executora; 2 Currículos Lattes atualizados; Modelo de Questionário para coleta de dados dos estudantes; Roteiro da Entrevista (corrigido); Roteiro do grupo focal, TCLE para os pais; Termo de Assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos; Formulário Plataforma Brasil (corrigido); Projeto Detalhado (alterado); Declaração da Instituição Coparticipante.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

#### **Recomendações:**

O CEP/UFU recomenda que seja subtraída a expressão "Responsável Legal" no final das páginas do TCLE dos professores participantes da pesquisa. No caso, professor não é Responsável Legal.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.788.689, de 01 de dezembro de 2022, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MAIO/2024\*.

\* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

#### ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo                     | Postagem   | Autor | Situação |
|----------------|-----------------------------|------------|-------|----------|
| Informações    | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P | 06/12/2022 |       | Aceito   |

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

|                                                           |                                           |                        |                                      |        |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|--------|
| Básicas do Projeto                                        | ETO_1932470.pdf                           | 22:08:48               |                                      | Aceito |
| Outros                                                    | Esclarecimentos_pendencias.pdf            | 06/12/2022<br>22:08:06 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros                                                    | projeto_detalhado_alterado.pdf            | 06/12/2022<br>22:02:04 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros                                                    | roteiro_entrevista.pdf                    | 11/11/2022<br>08:01:15 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros                                                    | questionario_estudante.pdf                | 31/10/2022<br>09:19:29 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros                                                    | TCLE_responsavel.pdf                      | 31/10/2022<br>09:17:06 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TA.pdf                                    | 31/10/2022<br>09:14:46 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                  | 31/10/2022<br>09:13:55 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO.pdf                               | 31/10/2022<br>09:13:21 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros                                                    | Linkdecurriculolattes.pdf                 | 20/10/2022<br>22:36:19 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros                                                    | roteiro_grupofocal.pdf                    | 06/10/2022<br>21:49:33 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                               | Declaracao_de_pesquisadores.pdf           | 08/07/2022<br>14:01:01 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros                                                    | Declaracao_instituicao_coparticipante.pdf | 08/07/2022<br>13:59:49 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Folha de Rosto                                            | folhaderosto.pdf                          | 30/05/2022<br>21:29:32 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.151

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 12 de Dezembro de 2022

---

**Assinado por:**

**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br