

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS TENSÕES ENTRE NORMATIZAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL

Kaio Breno Tsalikis Barboza¹

Renato Jales Silva Junior²

RESUMO

O artigo analisa os impactos do Novo Ensino Médio na organização curricular e no ensino de História na área de Ciências Humanas, a partir das experiências no PIBID e no Estágio Supervisionado em duas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Fundamentado na análise da BNCC e das normativas estaduais, o estudo problematiza a redistribuição da carga horária entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, destacando a redução do tempo destinado à disciplina de História. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, baseada em observação participante. Os resultados indicam que a diminuição da carga horária e a fragmentação curricular dificultam o aprofundamento dos conteúdos, a análise de fontes e o desenvolvimento do pensamento histórico crítico. Conclui-se que a flexibilização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio gera tensionamentos que impactam a formação geral dos estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Ensino de História; Currículo; Formação Geral Básica.

ABSTRACT

This article analyzes the impacts of the New High School reform (Novo Ensino Médio) on curriculum organization and the teaching of History within the Humanities area, based on experiences developed through the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) and the Supervised Teaching Internship in two public schools in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Grounded in the analysis of the National Common Curricular Base (BNCC) and state regulations, the study discusses the redistribution of instructional time between General Basic Education and Learning Pathways (Itinerários Formativos), emphasizing the reduction of time allocated to History as a subject. This qualitative, descriptive-analytical research is based on participant observation. The findings indicate that reduced instructional time and curricular fragmentation hinder in-depth content development, source analysis, and the consolidation of critical historical thinking. The study concludes that the curricular flexibility proposed by the reform generates tensions that affect students' general education and the disciplinary identity of History.

Keywords: New High School; History Teaching; Curriculum; General Basic Education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa, fundamentada na observação participante³ e na análise documental. O objetivo consistiu em compreender como a implementação dos Itinerários Formativos, no contexto do Novo Ensino Médio, materializa-se na prática docente, especialmente na área de

¹ Graduando em História pela Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: kaio_tsalikis@ufms.br

² Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia, Professor adjunto III da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: renato.junior@ufms.br

³ A observação participante é um procedimento metodológico utilizado principalmente em pesquisas qualitativas, no qual o pesquisador acompanha diretamente as práticas, interações e rotinas de um grupo, participando do contexto estudado enquanto observa, a fim de compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma estratégia que pressupõe inserção no campo e interação com os sujeitos pesquisados, buscando captar significados e dinâmicas internas da realidade investigada (ANDRÉ, 1995).

Ciências Humanas, a partir da confrontação entre os documentos normativos e a realidade observada em escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul.

A investigação empírica foi realizada em duas instituições públicas estaduais situadas no município de Campo Grande/MS: o Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone (CEEPHM) e a Escola Estadual Vespasiano Martins. No caso da Escola Estadual Vespasiano Martins, a observação ocorreu no período de 16 de abril a 04 de junho de 2024, ao longo de aproximadamente quinze dias letivos distribuídos nesse intervalo. Foram acompanhadas cinco turmas duas de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano do Ensino Médio, totalizando 34 horas de observação, incluindo acompanhamento de aulas, momentos de planejamento docente e discussões pedagógicas. O registro das observações foi realizado por meio de diário de bordo, posteriormente sistematizado no relatório final de estágio supervisionado.

No CEEP Hércules Maymone, a experiência ocorreu no ano de 2023, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foram acompanhadas cinco turmas de Unidades Curriculares ofertadas às sextas-feiras, compostas por estudantes de diferentes séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), organizados conforme a escolha do itinerário formativo. Além da observação das aulas, foram planejadas e aplicadas duas oficinas pedagógicas nas Unidades Curriculares acompanhadas. Também nesse contexto os registros foram realizados por meio de diário de bordo e consolidados no relatório final do PIBID.

O procedimento analítico adotado baseou-se na triangulação entre três eixos: (1) análise dos documentos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio, incluindo a Lei nº 13.415/2017, a BNCC (2018), o Currículo de Referência do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (2021), o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio e o Catálogo de Unidades Curriculares da SED/MS; (2) observação empírica das práticas pedagógicas nas escolas; e (3) diálogo com referencial teórico crítico da política educacional. A partir dessa triangulação, foram construídas categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados: organização das Unidades Curriculares, planejamento coletivo, responsabilização docente individual, fragmentação curricular, redução da Formação Geral Básica e pressões avaliativas externas.

Ao adotar uma abordagem crítica, fundamentada em autores que problematizam a relação entre educação, Estado e mercado, como André(1995); Brinco e Cabral (2020); Dantas (2023); Hernandez (2019); Militão, Queiroz e Ortega (2023); Ramos (2006); Tafarrel e Neves (2019). este estudo busca compreender como as reformas educacionais contemporâneas redefinem o papel da escola pública, do professor e do conhecimento

histórico. Assim, pretende-se contribuir para o debate sobre os limites e possibilidades do ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio, evidenciando como as práticas docentes muitas vezes, se configuram como estratégias de resistência frente às contradições impostas pela política educacional vigente.

NOVO ENSINO MEDIO: PROPAGANDA E IMPLEMENTAÇÃO

A reforma educacional implementada no Brasil sob as circunstâncias do governo de Michel Temer (2016-2019), especialmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), foi concebida e implementada em um contexto de forte instabilidade política e abalo democrático, com sua homologação ocorrendo em 2017 e posteriormente ampliada no governo Bolsonaro quando ocorre a implementação da BNCC em 2019 e do chamado Novo Ensino Médio (NEM) em 2022. A construção da base iniciada em 2015 foi marcada por um processo controverso em campo de disputas por diversos grupos entre reformadores liberais, os reacionários e os defensores da escola pública estatal.

A Base Nacional Comum Curricular resulta de um processo marcado por intensas disputas no campo educacional, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade e de educação, prevalecendo a hegemonia de uma agenda alinhada ao ideário neoliberal, fortemente influenciada por fundações empresariais e organismos privados (MILITÃO; QUEIROZ; ORTEGA, 2023, p. 4).

Portanto o projeto homologado em 2017, desenhou-se limitado em participação de professor e agentes do sistema educacional, é fortemente influenciado por entidades privadas, como a Fundação Lemann⁴, o Instituto Ayrton Senna⁵ e o Movimento Todos Pela Educação.

Embora os Itinerários Formativos tenham adquirido centralidade normativa com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018), a ideia de organizar o currículo a partir de percursos flexíveis e áreas de aprofundamento não se origina exclusivamente na reforma de 2017. As DCNEM de 2012 já indicavam, a possibilidade de flexibilização curricular e de ampliação das escolhas formativas dos estudantes, ainda que sem a formalização rígida dos itinerários tal como estabelecida posteriormente pela BNCC.

⁴ A Fundação Lemann é uma organização privada criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, atuando na área da educação com foco em formação de gestores, políticas educacionais e apoio a reformas curriculares e avaliações em larga escala no Brasil.

⁵ O Instituto Ayrton Senna é uma organização não governamental fundada em 1994, dedicada ao desenvolvimento de programas educacionais voltados à gestão escolar, competências socioemocionais e desempenho estudantil, atuando em parceria com redes públicas de ensino.

Como analisam Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 5), esse movimento expressa um processo gradual de reconfiguração do Ensino Médio, no qual propostas de integração curricular e flexibilização passaram a ser incorporadas de forma progressiva nas políticas educacionais, especialmente em experiências estaduais e programas de inovação curricular ao longo da década de 2010. Desse modo, quando a BNCC de 2018 institucionaliza os Itinerários Formativos como eixo estruturante do Novo Ensino Médio, ela não inaugura um conceito inteiramente novo, mas consolida e normatiza um processo que vinha sendo gestado desde 2012, inserido em um contexto mais amplo de reformas educacionais orientadas pela diversificação das trajetórias escolares e pela reorganização do currículo.

Durante a tramitação e a implementação da reforma do Ensino Médio, no contexto do governo Temer, a proposta passou a ocupar espaço significativo no debate público por meio de uma intensa estratégia de comunicação institucional. Campanhas publicitárias do governo federal, veiculadas em televisão aberta, plataformas digitais e redes sociais, apresentaram o Novo Ensino Médio como uma solução inovadora e flexível, capaz de aproximar a escola das chamadas necessidades reais dos estudantes e das demandas do mercado de trabalho.

Nesse processo, a reforma foi amplamente difundida como uma inovação necessária, associada à superação de um suposto modelo educacional tradicional e ultrapassado. Reportagens publicadas em veículos de comunicação de grande circulação e em mídias alternativas⁶ registraram, inclusive, a contratação de canais com forte alcance junto ao público jovem para a divulgação de conteúdos favoráveis à reforma, evidenciando um esforço sistemático de construção de consenso em torno do Novo Ensino Médio (VEJA, 2017; BRASIL DE FATO, 2016).

A centralidade desse discurso midiático revela que a implementação da reforma não se limitou a uma reorganização curricular, mas foi acompanhada por uma estratégia política de legitimação pública, na qual os conceitos de flexibilização, protagonismo estudantil e modernização assumiram papel central na produção de aceitação social da política educacional.

Esse cenário midiático ajudou a difundir termos como: autonomia estudantil, itinerário, flexibilidade e a moldar expectativas sociais sobre o que a reforma traria. Ao mesmo tempo, o discurso oficial frequentemente cristalizava uma leitura positiva e

⁶ Utilizam-se, neste trabalho, reportagens de veículos de imprensa como fontes documentais para a análise do discurso público e midiático em torno da reforma do Ensino Médio, não como referências teóricas, mas como registros empíricos da construção de consensos e narrativas sobre a política educacional.

simplificada das mudanças, minimizando debates sobre impactos concretos e condições de implementação. Em suma, a implementação normativa do NEM ocorreu em diálogo estreito com uma estratégia comunicacional que tentou moldar a percepção pública, um fator que precisa ser considerado quando se analisa como as políticas foram recebidas e implementadas nas escolas.

ENSINO DE HISTÓRIA, BNCC E DESIGUALDADES ESTRUTURAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, homologada em 2018, estabeleceu uma nova estrutura curricular organizada em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs). Essa mudança busca proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas do saber, bem como desenvolver habilidades voltadas à formação técnica e profissional.

De acordo com Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 5), a BNCC estrutura-se na lógica da pedagogia das competências. Essa lógica se fundamenta na ideia de que a educação deve desenvolver competências e habilidades específicas nos indivíduos, permitindo que eles se adaptem às exigências de um mundo do trabalho cada vez mais instável, flexível e competitivo. O processo educacional, nesse modelo, deixa de priorizar a formação integral e crítica do sujeito, passando a focar na capacidade de resolução de problemas práticos e na adaptabilidade comportamental. Essa pedagogia tem origem nas recomendações de organismos multilaterais, como a OCDE⁷, que, ao promover o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁸, impulsionou reformas curriculares em diversos países, defendendo a padronização de competências para mensuração internacional dos sistemas de ensino. Destaca-se que essas avaliações em larga escala concentram-se majoritariamente na aferição de competências em Língua Portuguesa e Matemática, o que contribui para a centralidade desses componentes curriculares nas políticas educacionais e no direcionamento dos currículos nacionais.

Como destacam Cury, Reis e Zanardi (2019, *apud* Militão; Queiroz; Ortega, 2023, p. 8) a OCDE atua como um verdadeiro “ministério da educação mundial”, influenciando a adoção de currículos nacionais baseados em competências e avaliações de larga escala. No caso específico da América Latina e do Brasil, essa lógica se consolidou após a

⁷ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, é uma entidade internacional que reúne países majoritariamente desenvolvidos e atua na produção de indicadores, recomendações e análises econômicas e sociais, influenciando políticas públicas, incluindo as educacionais.

⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA, é uma avaliação aplicada pela OCDE a cada três anos, com o objetivo de medir competências em leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos, permitindo comparações entre os sistemas educacionais dos países participantes.

Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), que estabeleceu quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses princípios, apesar de parecerem humanistas, foram instrumentalizados por organismos como o Banco Mundial e a UNESCO para difundir reformas educacionais voltadas à adaptação dos sistemas de ensino às demandas do mercado global. Assim, as competências passaram a ser vistas como ferramentas de superação da crise da educação nos países em desenvolvimento, sendo estes responsabilizados por baixos índices de eficiência e produtividade educacional.

A pedagogia das competências articula-se diretamente com a Teoria do Capital Humano elaborada por Theodore Schultz (1964)⁹, lógica econômica que argumenta que todo investimento feito na educação deve gerar retornos mensuráveis, especialmente no mercado de trabalho. A educação deixa de ser vista como direito e passa a ser tratada como um ativo que produz valor (Ramos, 2006, p. 237-238). Como assinalam Lima e Sena (2020 *apud* Militão; Queiroz; Ortega, 2023, p. 11), essa teoria se baseia na ideia de que o conhecimento e as habilidades adquiridas devem resultar em maior produtividade e empregabilidade dos indivíduos.

Dantas, (2023, p. 84) argumenta que a Reforma do Ensino Médio, criada inicialmente pela Medida Provisória 746/2016 e convertida na Lei n.º 13.415/2017, representa uma mudança profunda nas diretrizes da educação brasileira, alinhando-se claramente ao projeto neoliberal. A reforma estabeleceu a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do ensino médio, e flexibilizou a presença das demais áreas do conhecimento na Formação Geral Básica, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, que passaram a ter sua carga horária e oferta condicionadas à organização dos itinerários formativos definidos pelas redes estaduais de ensino.

Ao priorizar a flexibilização curricular e ampliar a lógica da formação por competências, a reforma passa a reconfigurar o papel da escola e do professor, deslocando o eixo da educação da formação crítica para a adaptação às demandas do mercado. Nesse sentido, Dantas (2023) analisa os efeitos dessa política educacional e aponta riscos significativos à

⁹ Theodore Schultz (1902–1998) foi um economista norte-americano, um dos principais formuladores da Teoria do Capital Humano, desenvolvida especialmente a partir da década de 1960. Em sua obra *Investment in Human Capital* (1964), Schultz defende que investimentos em educação, qualificação profissional e saúde aumentam a produtividade dos indivíduos e contribuem para o crescimento econômico das nações. Sua teoria influenciou fortemente políticas educacionais voltadas à formação de mão de obra, sendo posteriormente apropriada por organismos internacionais e por reformas educacionais alinhadas a perspectivas econômicas e neoliberais.

concepção de educação como direito social e como espaço de produção de conhecimento crítico.

A Reforma do Ensino Médio compromete a formação crítica dos estudantes ao flexibilizar a centralidade das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no currículo escolar, subordinando a educação às demandas do mercado e tornando essas áreas vulneráveis à marginalização no processo formativo (DANTAS, 2023, p. 112–114).

Além da reorganização curricular, outro aspecto problemático destacado pelo autor diz respeito à autorização para atuação docente de profissionais com notório saber¹⁰, inicialmente pensada para o ensino técnico e profissionalizante, mas posteriormente estendida ao ensino regular. Essa medida, segundo Dantas, expressa uma concepção utilitarista da educação, que relativiza a importância da formação pedagógica e científica do professor.

“A ampliação da possibilidade de atuação docente por meio do notório saber expressa um imprevisto pedagógico que contribui para a desprofissionalização do magistério e para a precarização da formação escolar, ao desconsiderar a docência como prática que exige formação teórica, pedagógica e compromisso com o conhecimento científico” (DANTAS, 2023, p. 118–119).

Dessa forma, as análises de Dantas (2023) evidenciam que a Reforma do Ensino Médio não apenas reorganiza o currículo, mas redefine o sentido da educação escolar, enfraquecendo a formação crítica e o papel social do professor. Ao flexibilizar componentes curriculares e relativizar a formação docente, a reforma contribui para a fragmentação do conhecimento e para a redução da escola a um espaço de treinamento funcional, distanciando-se de sua função histórica de promover reflexão, cidadania e transformação social.

Durante o governo Bolsonaro, o Ministério da Educação esteve submetido a sucessivas trocas de ministros, marcadas por posições ultraconservadoras, ataques à ciência, tentativas de militarização da gestão escolar e propostas privatistas. Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub, ambos influenciados por Olavo de Carvalho, lideraram ações como o esvaziamento do ENEM, o cerceamento de discussões sobre gênero e diversidade e a promoção do programa “Escola Sem Partido”.¹¹

¹⁰ O notório saber refere-se ao reconhecimento formal de conhecimentos, competências e experiências adquiridas fora dos percursos tradicionais de formação acadêmica, especialmente por meio da prática profissional e da atuação social. No contexto educacional brasileiro, esse conceito encontra respaldo legal na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que prevê a possibilidade de atuação docente com base no reconhecimento do saber consolidado pela experiência, sobretudo na educação profissional e tecnológica.

¹¹ refere-se a um movimento político-ideológico surgido no Brasil em meados dos anos 2000, com maior projeção a partir de 2014, que defende a neutralidade política, ideológica e religiosa no ambiente escolar. O movimento ganhou visibilidade ao propor projetos de lei em âmbito municipal, estadual e federal, argumentando combater a chamada “doutrinação ideológica” nas escolas. No campo educacional e acadêmico, o Escola Sem Partido é amplamente debatido e criticado por especialistas, que apontam possíveis restrições à liberdade de cátedra, ao pluralismo de ideias e ao caráter crítico da educação previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tais ações fazem parte de um projeto político que, como apontam Taffarel e Neves (2019, p.310-311), visa à destruição da escola pública como direito social, substituindo-a por um serviço a ser comprado no mercado. Essa perspectiva vê o Estado como entrave à qualidade educacional e aposta na desresponsabilização estatal, abrindo espaço para o setor privado assumir funções públicas. Esse esvaziamento das disciplinas humanísticas denuncia uma tentativa deliberada de despolitizar a escola e suprimir conteúdos que permitam a compreensão crítica da realidade social, histórica e política. Trata-se de uma ofensiva contra uma escola formadora de cidadãos e não apenas de mão de obra para o mercado de trabalho precarizado (Dantas, 2023, p. 86).

A IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ACORDO COM A NORMA DOCUMENTAL

A implementação dos Itinerários Formativos nas escolas observadas deve ser compreendida à luz do conjunto de documentos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio no âmbito nacional e estadual. A Lei nº 13.415/2017 estabelece, em seu artigo 36, que o currículo do Ensino Médio passa a ser composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, os quais devem possibilitar o aprofundamento em áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional, conforme a oferta dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art. 36).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologada em 2018, detalha essa organização ao afirmar que os Itinerários Formativos constituem “conjuntos de unidades curriculares que possibilitam aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e preparar-se para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 479). O documento enfatiza que esses itinerários devem articular-se às competências gerais da BNCC e promover práticas interdisciplinares, superando a suposta fragmentação disciplinar tradicional.

No âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, essa diretriz nacional é operacionalizada por meio da Resolução SED nº 3.961, de 17 de dezembro de 2021 e pelo Currículo de Referência do Ensino Médio (RCSEEMS)¹², que define os Itinerários Formativos como parte estratégica da flexibilização curricular. Segundo o RCSEEMS, os itinerários devem ser organizados em Unidades Curriculares que possibilitem “a integração entre áreas do

¹² Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/informativos/guias-e-manuais/>.

conhecimento, a resolução de problemas do cotidiano e o desenvolvimento do protagonismo estudantil” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 145).

O plano estadual, Mato Grosso do Sul traduziu essa orientação em um conjunto de documentos que orientam como a política deve chegar à sala de aula: o Plano de Implementação do NEM (PLI)¹³, o Currículo de Referência, o Catálogo de Unidades Curriculares e as resoluções da SED¹⁴ (entre elas as de 2021 e 2022). Esses instrumentos não só explicam o que deve ser ofertado como Núcleo Integrador, Unidades Curriculares propedêuticas e profissionais. Mas também descrevem como o processo deve ocorrer na escola. Ou seja: receber o organizador curricular, diagnosticar as condições da escola (recursos humanos, salas, equipamentos, turmas), dialogar com os professores, montar uma Proposta de Implementação (PIIF) e só então abrir as inscrições e organizar as turmas; tudo isso previsto no PLI do estado.

Entretanto, a análise empírica realizada nas escolas Hércules Maymone e Vespasiano Martins evidencia um distanciamento entre esse desenho normativo e a realidade escolar. Embora os documentos atribuam às escolas um papel ativo na construção dos itinerários, os organizadores curriculares fornecidos pela Secretaria de Educação apresentam diretrizes amplas e pouco operacionais. O Catálogo de Unidades Curriculares da SED MS, por exemplo, descreve temas, eixos e áreas envolvidas, mas não detalha sequências didáticas, critérios avaliativos ou recursos mínimos necessários para a execução das UCs (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 8–12).

Essa característica foi confirmada pelos relatos da professora supervisora do CEEP Hércules Maymone e do professor supervisor da Escola Estadual Vespasiano Martins, que destacaram que o material recebido pela escola oferece uma concepção geral da Unidade Curricular, ficando a cargo do professor responsável a organização do cronograma, a seleção de conteúdos e a definição das estratégias pedagógicas. Tal dinâmica desloca para o docente uma responsabilidade central na implementação da política, mesmo quando a Unidade Curricular prevê articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

É importante reconhecer que essa abertura normativa pode representar, em termos pedagógicos, um espaço positivo de autonomia docente, permitindo que o planejamento seja contextualizado às especificidades da turma e às demandas locais. Entretanto, a ampliação

¹³ Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – REE/MS. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. Disponível em: <https://novoensinomedio.ms.gov.br/publicacoes/>.

¹⁴ Catálogo de Unidades Curriculares por Área – Itinerários Formativos (CUC). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/informativos/guias-e-manuais/>.

dessa autonomia não é acompanhada, na mesma medida, pela garantia de condições estruturais adequadas, como tempo efetivo de planejamento coletivo, redução de carga burocrática ou oferta de recursos pedagógicos específicos. Observa-se, assim, uma tensão entre a liberdade formal de organização das UCs e as condições concretas de trabalho que limitam sua efetivação qualitativa. O próprio RCSEEMS reconhece que a efetivação da interdisciplinaridade depende do planejamento coletivo e da formação continuada dos professores, ao afirmar que “a integração entre áreas requer tempos pedagógicos específicos destinados ao planejamento e à reflexão conjunta” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 158). No entanto, o documento não assegura mecanismos concretos para a garantia desses tempos, o que compromete a viabilidade prática da proposta.

Não se trata de defender a padronização rígida por meio de apostilas fechadas, com conteúdos e avaliações previamente definidos, o que poderia esvaziar a dimensão criativa e investigativa do trabalho docente. Ao contrário, a experiência vivenciada no âmbito do PIBID demonstrou que, quando há articulação entre planejamento, tempo institucional e intencionalidade pedagógica, as Unidades Curriculares podem se constituir em espaços potentes de formação crítica. Na Unidade Curricular de Educação Midiática, por exemplo, foi possível desenvolver oficinas sobre desinformação e fake news, produção e análise de notícias, distinções entre mídia tradicional e mídias digitais, bem como discutir diferentes concepções de cultura e o conceito de indústria cultural. Essas atividades promoveram debates qualificados, mobilização de repertório teórico e análise de fontes diversas, fortalecendo o senso crítico dos estudantes. Contudo, tal experiência não decorreu automaticamente do desenho institucional da política, mas de escolhas pedagógicas intencionais e da possibilidade concreta de organizar a UC de maneira integrada. Isso evidencia que o potencial formativo dos Itinerários Formativos depende menos da prescrição normativa e mais das condições materiais e pedagógicas que sustentam sua implementação.

Como resultado, as Unidades Curriculares observadas tendem a assumir formatos fragmentados e descontinuados. Embora concebidas para promover aprofundamento e integração curricular, a limitação da carga horária e a ausência de planejamento coletivo favorecem a abordagem de múltiplos temas sem o devido aprofundamento conceitual. Essa constatação empírica dialoga com a crítica de Hernandez (2019, p. 6), para quem a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, quando implementada sem condições materiais e pedagógicas adequadas, tende a produzir superficialidade e desigualdade na formação escolar.

A pesquisa empírica foi desenvolvida em duas instituições públicas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, localizadas no município de Campo Grande, que apresentam perfis institucionais distintos, mas compartilham desafios comuns no processo de implementação do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos. O Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone caracteriza-se como uma escola voltada à oferta de Ensino Médio integrado à educação profissional. Situado em região central da cidade e com fácil acesso por transporte público, o CEEP atrai estudantes de diferentes bairros e trajetórias escolares, muitos deles motivados pela possibilidade de certificação técnica e inserção no mercado de trabalho. A instituição possui histórico de participação em programas e projetos educacionais e apresenta infraestrutura relativamente ampliada, com laboratórios, recursos tecnológicos e oferta diversificada de Unidades Curriculares, especialmente no campo da formação profissional e tecnológica.

A Escola Estadual Vespasiano Martins, por sua vez, é uma instituição tradicional da rede estadual, com oferta de Ensino Médio em tempo integral e organização curricular pautada pelo modelo da Escola da Autoria. Localizada também em região central, atende estudantes provenientes de diferentes áreas da cidade, o que resulta em uma comunidade escolar heterogênea. A escola possui trajetória marcada por sucessivas adequações às políticas educacionais vigentes e apresenta uma estrutura física compatível com o padrão das escolas estaduais, contando com salas de aula, biblioteca, quadra coberta e espaços de convivência.

Durante o período de observação, identificou-se ainda que os docentes responsáveis pelas Unidades Curriculares acompanhadas eram professores contratados temporariamente. No contexto observado, esses profissionais relataram possuir menor autonomia na escolha das disciplinas, uma vez que a distribuição das aulas tende a priorizar os professores efetivos, cabendo aos contratados assumir turmas e componentes curriculares remanescentes para complementação de carga horária, o que, em alguns casos, incluía as próprias Unidades Curriculares. Soma-se a isso o fato de que professores convocados frequentemente precisam dividir sua carga horária entre duas ou três escolas para compor renda, o que impacta diretamente suas condições de planejamento e acompanhamento pedagógico.

Embora a legislação estadual preveja a hora atividade como tempo destinado ao planejamento e à organização do trabalho docente, na prática observada esse tempo tende a se tornar insuficiente ou mesmo fictício diante da ampliação das demandas burocráticas associadas ao Novo Ensino Médio, tais como registros específicos, elaboração de projetos para Unidades Curriculares e adequações constantes às orientações institucionais. Além disso, verificou-se que os professores contratados nem sempre usufruem do planejamento coletivo

de maneira plena, seja pela fragmentação da carga horária entre diferentes escolas, seja pela própria condição de vínculo temporário, que pode limitar sua inserção nas decisões pedagógicas mais estruturais. Tal configuração pode influenciar a consolidação pedagógica das Unidades Curriculares e a continuidade dos projetos desenvolvidos. Contudo, é fundamental ressaltar que essa constatação decorre exclusivamente da realidade observada nas duas escolas investigadas, não podendo ser generalizada para toda a rede estadual, uma vez que não se trata de pesquisa de abrangência ampla ou quantitativa que permita constatações dessa natureza.

TENSÕES ENTRE A PROPOSTA NORMATIVA E A PRÁTICA DOCENTE

Se os documentos do Novo Ensino Médio apresentam os Itinerários Formativos como engrenagens centrais de um currículo flexível e integrado, a prática docente revela que essas engrenagens nem sempre se conectam de forma harmônica. Entre o desenho normativo e a sala de aula, abre-se um espaço de tensão no qual os professores precisam reinterpretar, adaptar e, em muitos casos, subverter a lógica oficial para responder às demandas concretas dos estudantes. Essa tensão pode ser compreendida como uma espécie de deslocamento funcional da política educacional. Aquilo que no plano normativo, é concebido como aprofundamento formativo passa a operar, na prática, como mecanismo de compensação das fragilidades da Formação Geral Básica. Em vez de ampliar percursos, os Itinerários Formativos acabam sendo mobilizados para garantir conteúdos mínimos, sobretudo em áreas como História, cuja carga horária foi significativamente reduzida no Novo Ensino Médio.

As experiências vivenciadas durante o PIBID e o estágio supervisionado evidenciam os desafios e potencialidades do ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). A partir das observações realizadas nas Unidades Curriculares (UCs) de Ciências Humanas e nas aulas regulares de História, foi possível identificar como a reorganização curricular, prevista pela BNCC e pelo NEM, impacta a prática docente e o processo de formação inicial dos futuros professores. No CEEP Hércules Maymone, as aulas observadas revelaram um ambiente de ensino dinâmico, com tentativas de integrar os conteúdos históricos a temáticas contemporâneas e interdisciplinares. A reorganização dos tempos escolares no Ensino Médio, decorrente da implementação da BNCC (2018), e regulamentada no âmbito estadual pela Resolução SED nº 3.961/2021 e pelo Currículo de Referência do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (RCSEEMS), estabelece uma divisão da carga horária entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs). A FGB deve totalizar, no mínimo, 1.800

horas ao longo do Ensino Médio, enquanto os Itinerários Formativos ocupam, progressivamente, 1.200 horas da carga horária total (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

No que se refere à área de Ciências Humanas, a observação realizada durante o PIBID evidenciou que essa reorganização resultou na redução do tempo destinado à disciplina de História, sobretudo nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Nas escolas observadas, a História passou a contar com apenas um tempo semanal de 50 minutos no 1º e no 2º ano, sendo ampliada para dois tempos semanais apenas no 3º ano. Ainda que essa ampliação final busque responder às exigências de exames externos e à etapa de conclusão da educação básica, ela não recompõe as perdas formativas acumuladas ao longo do percurso escolar. Essa distribuição desigual do tempo pedagógico compromete a consolidação dos conteúdos históricos e o desenvolvimento de procedimentos metodológicos fundamentais à formação histórica, como a análise de fontes, a problematização de narrativas, a contextualização temporal e o debate interpretativo. Nos dois primeiros anos, a limitação da carga horária impõe ao professor a necessidade de realizar escolhas severas dentro do próprio currículo prescrito, priorizando determinados temas em detrimento de outros, o que afeta diretamente a continuidade e a progressão do aprendizado.

Paralelamente, as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos, que no plano normativo são apresentadas como espaços de aprofundamento e integração interdisciplinar, também operam com cargas horárias reduzidas, geralmente concentradas em um único encontro semanal. Dessa forma, o modelo produz uma dupla fragmentação: a Formação Geral Básica torna-se insuficiente para sustentar uma formação sólida em História nos anos iniciais, enquanto os Itinerários Formativos carecem de tempo pedagógico para cumprir a função de aprofundamento que lhes é atribuída. Ao analisar os efeitos da flexibilização curricular, *Hernandes (2019)* problematiza a relação entre reorganização do currículo e precarização das práticas pedagógicas, destacando que a ampliação das exigências formativas não foi acompanhada por melhorias estruturais nas condições de ensino.

Essa flexibilização pode empobrecer o currículo das escolas públicas no tocante ao conjunto de saberes das diversas ciências, da filosofia e da arte. Estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia e educação física, poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou ter sua carga horária reduzida a doses incipientes. Esses conteúdos, segundo a teoria histórico-crítica, quando integrados à prática, deveriam proporcionar formação teórica e prática sobre os modos de produção da existência na sociedade capitalista. (HERNANDES, 2019, p. 5-6).

A reflexão proposta pelo autor evidencia que a reorganização do tempo escolar e a multiplicação de componentes curriculares produzem efeitos que ultrapassam a dimensão

administrativa do currículo, atingindo diretamente a qualidade do ensino. Nesse contexto, o professor passa a administrar a escassez de tempo pedagógico e de recursos institucionais, sendo frequentemente obrigado a priorizar conteúdos mínimos previstos nas diretrizes curriculares. Como consequência, práticas investigativas, analíticas e interpretativas, fundamentais para o ensino de História, tendem a ser reduzidas, limitando as possibilidades de aprofundamento conceitual e de desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

No caso da Escola Estadual Vespasiano Martins, observou-se que o professor responsável pelas Unidades Curriculares reorganizou o conteúdo previsto para trabalhar tópicos de História do Brasil exigidos pelo Programa de Avaliação Seriada Seletiva da UFMS. Essa escolha não pode ser interpretada como mero desvio da proposta interdisciplinar, mas como resposta a um problema estrutural criado pela própria reforma. Com apenas um tempo semanal destinado à disciplina de História na Formação Geral Básica, o docente se vê diante da necessidade de utilizar a UC como espaço de recomposição curricular.

Essa prática evidencia como as avaliações externas operam como força reguladora do currículo real, orientando decisões pedagógicas que tensionam o discurso oficial da flexibilização. Embora a BNCC afirme que os itinerários devem respeitar os interesses dos estudantes e o contexto local (BRASIL, 2018, p. 481), na prática a pressão por resultados em exames seletivos redefine prioridades e limita as possibilidades formativas. Hernandez (2019) analisa esse fenômeno ao afirmar que a reforma do Ensino Médio tende a deslocar para a escola e para o professor a responsabilidade por resolver contradições estruturais do sistema educacional. Segundo o autor, a flexibilização curricular, ao não ser acompanhada de investimentos e formação docente, “produz diferentes trajetórias escolares e aprofunda desigualdades já existentes entre redes e instituições” (HERNANDES, 2019, p. 7).

Diante desse cenário, as estratégias docentes observadas podem ser compreendidas como formas de resistência pedagógica. Ao utilizar a Unidade Curricular para fortalecer conteúdos da Formação Geral Básica, o professor busca garantir aos estudantes da rede pública condições menos desiguais de acesso ao ensino superior, ainda que isso implique tensionar o desenho normativo dos itinerários. Trata-se de uma prática situada no limite entre a adesão formal à política e a defesa do papel social da escola pública. A redução do espaço destinado ao ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio tem sido objeto de crítica por parte de pesquisadores da área, especialmente no que se refere às implicações epistemológicas dessa reorganização curricular. Ao discutir os impactos da BNCC sobre o ensino da disciplina, Brinco e Cabral (2020) destacam que a centralidade atribuída ao desenvolvimento de

competências pode provocar o esvaziamento do trabalho historiográfico escolar, comprometendo dimensões fundamentais da construção do conhecimento histórico.

A adoção de uma perspectiva utilitarista e instrumental no ensino tende a minar a produção do conhecimento histórico em suas bases conceituais, reduzindo o espaço para o trabalho com fontes, para a problematização e para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico, elementos essenciais para a compreensão dos processos sociais em sua complexidade (BRINCO; CABRAL, 2020, p. 60).

A análise apresentada pelos autores evidencia que a reorganização curricular proposta pela BNCC ultrapassa questões meramente estruturais ou administrativas, alcançando o próprio campo epistemológico do ensino de História. Ao limitar o tempo destinado ao aprofundamento conceitual e ao trabalho com fontes históricas, a reforma pode comprometer a formação crítica dos estudantes, dificultando o desenvolvimento de competências interpretativas e analíticas necessárias à compreensão das dinâmicas sociais. Dessa forma, a compressão da carga horária não representa apenas uma readequação curricular, mas também um desafio para a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem a reflexão histórica e a construção do pensamento crítico.

O caso observado revela, portanto, uma contradição estrutural da reforma: ao mesmo tempo em que propõe itinerários flexíveis e protagonismo estudantil, o Novo Ensino Médio restringe a presença das áreas responsáveis por desenvolver leitura de mundo, pensamento crítico e consciência histórica. Como resultado, professores são pressionados a “readequir” conteúdos em estruturas curriculares que não os comportam, e estudantes passam a depender das UCs para acessar conteúdos basilares da formação geral. Trata-se de uma inversão do desenho previsto na política pública, que expõe os limites materiais e pedagógicos impostos pela reorganização curricular.

As conclusões sobre a fragilidade do planejamento das Unidades Curriculares resultam de uma triangulação entre a leitura dos organizadores curriculares, os relatos das professoras e dos professores supervisores e a observação direta em sala de aula. Em primeiro lugar, os organizadores fornecidos pela Secretaria apresentam, em geral, uma arquitetura temática ampla, com objetivos e eixos de trabalho que orientam possibilidades de articulação entre áreas, porém sem detalhar sequências didáticas, recursos mínimos necessários ou procedimentos e avaliações, ou seja, oferecem uma ideia de formação, mais conceitual e menos operacional. Em segundo lugar, essa característica sintética foi confirmada por relatos da professora supervisora do CEEP Hércules Maymone e do professor supervisor da E.E. Vespasiano Martins, que explicaram que o material recebido pela escola trazia diretrizes

gerais, ficando por conta do professor responsável organizar cronogramas, selecionar fontes, adaptar metodologias e construir atividades coerentes com o contexto local.

Daí decorre logicamente o terceiro elemento da análise, a responsabilidade prática do planejamento recair sobre um único docente, que muitas vezes não tem formação interdisciplinar, nem tempo institucional para realizar planejamento coletivo, nem suporte de formação continuada. As Unidades Curriculares são pensadas para dialogar com diferentes áreas do conhecimento, seja para aprofundar temas dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seja para agregar áreas distintas, conforme o próprio catálogo de Unidades Eletivas da SED sugere, porém quando esse design fica atrelado a um único professor, o risco de elaboração desconexa aumenta, pois o docente precisa navegar entre referenciais diversos, conciliar objetivos distintos e ainda atender demandas avaliativas externas.

Na prática observada, essa dinâmica produziu dois tipos de resultado. Por um lado, houve experiências positivas, como no CEEP Hércules Maymone, onde a UC de educação midiática possibilitou a realização de uma oficina pelos pibidianos sobre tipos de mídia e produção de notícias falsas, atividade que estabeleceu relação direta com o cotidiano dos alunos e promoveu um trabalho crítico relevante. Por outro lado, a mesma arquitetura curricular favoreceu a fragmentação, a superficialidade e a descontinuidade, quando as UCs passaram a abarcar uma grande variedade de temas sem tempo suficiente para aprofundamento, ou quando a escolha dos conteúdos não dialogou com as necessidades formativas dos estudantes, gerando desinteresse e insegurança diante de provas externas como o ENEM e exames seriados.

Apesar dessas iniciativas, observou-se que, em ambas as escolas, os professores não dispunham de tempo destinado ao planejamento coletivo. A ausência de momentos formais de Planejamento (PL) conjunto entre as áreas dificultava a construção efetiva de práticas interdisciplinares, uma das exigências centrais do Novo Ensino Médio. Assim, o ônus da interdisciplinaridade recaía sobre o professor regente, que precisava pesquisar e adaptar conteúdos de áreas que muitas vezes não faziam parte de sua formação inicial. Essa sobrecarga resultava em planejamentos fragmentados e em uma interdisciplinaridade mais formal que efetiva, limitada pelas condições de trabalho e pelo tempo reduzido para elaboração das aulas. Outro ponto recorrente foi a superficialidade e descontinuidade das UCs, decorrentes da tentativa de integração de áreas que nem sempre apresentavam sentido pedagógico ou relevância direta para os alunos.

De modo geral, as observações apontam que as reformas do Novo Ensino Médio impuseram novas demandas e pressões sobre os docentes, que precisam conciliar inovação,

interdisciplinaridade e uso de tecnologias, sem o suporte necessário em termos de formação, tempo e infraestrutura. Para o licenciando, a experiência de vivenciar esse contexto por meio do PIBID foi fundamental para compreender as tensões reais entre política educacional e prática docente. O programa se mostrou um espaço privilegiado para a formação inicial, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o trabalho do professor e sobre os impactos das reformas educacionais na sala de aula. A vivência prática revelou que o ensino de História, apesar de seus desafios, continua sendo essencial para a formação do pensamento crítico e para a compreensão da realidade social dimensões que não podem ser reduzidas a projetos superficiais ou fragmentados em nome da flexibilidade curricular.

No CEEP Hércules Maymone, por exemplo, observou-se a oferta de UCs que tratavam de temas desconectados das necessidades formativas dos estudantes, como a “História da Ciência” na Turmas CNT (Ciências da Natureza e suas Tecnologias), gerando desinteresse e insegurança diante da proximidade do ENEM e dos vestibulares.

Já no Vespasiano Martins, o docente, preocupado com a redução da carga horária da disciplina de História, utilizava as UCs como forma de complementar o conteúdo e preparar melhor os alunos para os exames, buscando atenuar as desigualdades de formação em relação aos estudantes da rede privada. Esses exemplos demonstram que a implementação do Novo Ensino Médio, longe de promover maior autonomia e diversidade formativa, tem aprofundado as desigualdades e fragilizado o papel social da escola. Além disso, havia pressões institucionais sobre os docentes para que as UCs se diferenciasssem da Base Comum Curricular, incorporando novas tecnologias (TICs) e metodologias “inovadoras”, conforme preconizado pela BNCC. No entanto, essa exigência não era acompanhada de formação continuada ou tempo adicional de planejamento, fazendo com que muitos professores se sentissem compelidos a “reinventar a roda” e a tornar suas aulas mais “atraentes”, mesmo sem condições estruturais para isso. Em muitos casos, esse cenário gerava frustração, já que o professor passava a ser visto como um “animador” responsável por manter o interesse dos estudantes, em detrimento da profundidade dos conteúdos.

Nesse contexto, a aprovação da Lei 14.945 de 2024 representa uma mudança importante. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e modifica pontos centrais da reforma de 2017. Com a nova legislação, a formação geral básica passa a ter carga horária mínima de 2.400 horas, com a obrigatoriedade de todas as disciplinas tradicionais, como português, matemática, história, geografia, filosofia, sociologia, ciências da natureza, artes, educação física e inglês. Os itinerários formativos permanecem, mas agora com carga mínima de 600 horas, e as escolas devem oferecer pelo menos dois itinerários, o

que garante maior organização e evita a fragmentação curricular que se instalou em muitas redes. A lei também abre espaço para práticas pedagógicas mais consistentes, já que amplia o tempo destinado à formação geral e reduz a improvisação forçada que marcava muitos dos componentes flexíveis anteriores.

Ainda assim, é importante reconhecer que a simples alteração da legislação não garante transformações imediatas na realidade escolar. Será fundamental que as redes estaduais reorganizem os currículos, ofereçam condições reais para o funcionamento das disciplinas obrigatórias e garantam apoio institucional aos professores por meio de formação continuada, tempo de planejamento, infraestrutura adequada e valorização profissional. Somente com essas medidas será possível construir um ensino médio que promova autonomia, cidadania, criticidade e diversidade, sem sacrificar a qualidade do processo educativo.

A nova lei cria, portanto, uma oportunidade significativa para continuidade desta pesquisa. A implementação das mudanças poderá ser observada e analisada nos próximos anos, permitindo investigar se o aumento da carga horária da formação geral básica, a retomada das disciplinas obrigatórias e a reorganização dos itinerários formativos resultarão, de fato, em melhorias na aprendizagem, no trabalho docente e na qualidade da educação pública. Assim, este estudo pode servir como base para novos olhares que examinem como teoria e realidade se articulam dentro do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida durante o estágio supervisionado e a participação no programa de iniciação à docência entre 2022 e 2024, nas escolas Vespasiano Martins e CEEP Hércules Maymone, mostrou de maneira clara que, independentemente do viés ideológico, político ou econômico que oriente as reformas educacionais, quem realmente sustenta o processo de ensino e aprendizagem são os professores. Eles seguem exercendo seu trabalho com dedicação, adaptando práticas, criando estratégias e fazendo o possível para superar adversidades estruturais e contextuais. A proposta de flexibilização do currículo e a adoção dos itinerários formativos, apresentadas pela reforma de 2017, tinham como objetivo ampliar a autonomia dos estudantes e aproximar o ensino das demandas sociais e profissionais, mas revelaram fragilidades concretas, como a redução da carga horária de áreas fundamentais, a sobrecarga de trabalho docente, a ausência de formação continuada e o pouco tempo destinado ao planejamento coletivo e à interdisciplinaridade.

A lógica de flexibilização, frequentemente apresentada como modernização e democratização, acabou se convertendo em um processo que acentuou a precarização da docência e enfraqueceu disciplinas essenciais para a formação crítica, como história, filosofia, sociologia e geografia. Muitas vezes, conteúdos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento analítico, da consciência histórica e da compreensão da realidade social foram colocados em segundo plano. A responsabilidade de tornar viável essa política recaiu quase inteiramente sobre os professores, exigindo deles não apenas domínio de conteúdo, mas também improvisação pedagógica diante da falta de recursos e da ausência de condições estruturais adequadas.

Por fim, mais do que normativas e diretrizes, a educação continua sendo sustentada pelo compromisso ético dos professores, que enfrentam desafios diversos sem deixar de acreditar no potencial transformador da escola. Encerrar este trabalho significa reafirmar que toda política educacional só ganha sentido quando consegue dialogar com o contexto, respeitar as necessidades dos sujeitos envolvidos e promover uma formação que permita aos estudantes compreender o mundo, agir sobre ele e imaginar futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL DE FATO. **Propaganda do MEC esconde erros e omissões da reforma do ensino médio**. 31 dez. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br> (consultado em: 25 nov. 2025).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>.

_____. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394/1996 e n.º 11.494/2007 e dispõe sobre a reorganização do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica — Etapa Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Lei 14945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga parcialmente a Lei 13415, de 2017. Disponível em: <link>. Acesso em: dia mês ano.

BRINCO, Naicon Souza; CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. IN: **História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 55-76, 2020. Disponível no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina de História Moderna I. Acesso em 30 de maio 2024.

DANTAS, Jéferson Silveira. A contrarreforma do ensino médio no Brasil e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas na perspectiva do jornal Folha de S. Paulo (2016-2018). In: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Leandro de. **Crise do capital e políticas educacionais: contrarreformas em disputa**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 83-90.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 44, e 34731, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso. acessos em 28 nov. 2025.

LIMA, Lúcia; SENA, Rafael. Teoria do capital humano e as reformas educacionais no Brasil. In: MILITÃO, Silvío; QUEIROZ, Lúcia; ORTEGA, Ana (orgs.). **BNCC e reforma do ensino médio: neoliberalismo, empresariamento e o fim da escola pública**. São Paulo: Editora Praxis, 2023. p. 9–24.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.961, de 17 de dezembro de 2021. **Institui e regulamenta a organização curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 17 dez. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Unidades Curriculares – Itinerários Formativos**. Campo Grande: SED/MS, 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio**. Campo Grande: SED/MS, 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Ação para Implantação dos Itinerários Formativos (PAIF)**. Campo Grande: SED/MS, 2021.

_____. **Secretaria de Estado de Educação. Resolução SED n.º 3.961**, de 17 de dezembro de 2021. (Regulamenta organização curricular e itinerários). Campo Grande: SED/MS, 2021.

_____. **Secretaria de Estado de Educação. Resolução SED n.º 4.113**, de 13 de dezembro de 2022. (Disciplina a implementação do NEM). Campo Grande: SED/MS, 2022.

MILITÃO, Silvío César Nunes; QUEIROZ, Welcianne Iris de; ORTEGA, Daiani Vieira. **A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado**. IN: *Olhar de Professor*, v. 26, p. 1–27, 2023. 07 jun. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação pública, Estado e capital.** Campinas: Autores Associados, 2019.

VEJA. **MEC pagou youtubers para defender Novo Ensino Médio, diz jornal.** 17 fev. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br>. 25 nov. 2025.