UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSIN0 DE HISTÓRIA - PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Maria das Vitórias da Costa Sá

Impactos da legislação (Novo Ensino Médio, BNCC e DCT-TO) no currículo de História: desafios no Colégio Militar de Colinas do Tocantins (2016-2024)

Araguaína/TO
2025

Maria das Vitórias da Costa Sá

Impactos da Legislação (Novo Ensino Médio, BNCC e DCT-TO) no Currículo de História: Desafios no Colégio Militar de Colinas do Tocantins (2016-2024)

Dissertação apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/Profhistória, da Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT. Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

BANCA: Orientador: Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente. Membro 1: Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta. Membro 2: Profa. Dra. Maura Pereira dos Anjos.

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C838i COSTA SÁ, MARIA DAS VITÓRIAS .
Impactos da Legislação (Novo Ensino Médio, BNCC e DCT-TO) no Currículo de História: Desafios no Colégio Militar de Colinas do Tocantins (2016-2024) / MARIA DAS VITÓRIAS COSTA SÁ. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.
170 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: MARCOS EDILSON DE ARAÚJO CLEMENTE.

1. Ensino de História. 2. Currículo: BNCC do Ensino Médio e DCTTO. 3. Prática Docente em Colinas do Tocantins **CDD 980**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Maria das Vitórias da Costa Sá

Impactos da Legislação (Novo Ensino Médio, BNCC e DCT-TO) no Currículo de História: Desafios no Colégio Militar de Colinas do Tocantins (2016-2024)

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/Profhistória, da Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT, avaliada para obtenção do título de mestre em História e aprovada em sua forma final pelo orientador e pelos membros da banca examinadora.

Data de aprovação: 05/03/2025

Banca examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCOS EDILSON DE ARAUJO CLEMENTE
Data: 30/04/2025 16:26:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente

gov.br Documento assinado digitalmente
VERA LUCIA CAIXETA
Data: 03/05/2025 09:41:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta

gov.br Documento assinado digitalmente
MAURA PEREIRA DOS ANJOS
Data: 30/04/2025 18:16:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maura Pereira dos Anjos.

Dedico à minha mãe, fonte de amor, carinho e apoio, e à minha filha, que um dia entenderá que cada momento de ausência nesse percurso foi pensando sempre no melhor para ela.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar, neste espaço, meus mais profundos agradecimentos a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela coordenação geral do PROFHISTÓRIA, e à Universidade Federal do Tocantins (UFNT), em especial ao corpo docente do PROFHISTÓRIA – UFNT, que tive a honra de chamar de meus professores, expresso minha imensa gratidão.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por proporcionar-me a bolsa de pesquisa, possibilitando a execução deste projeto em tempo hábil.

Meus agradecimentos ao meu orientador, Marcos Edilson de Araújo Clemente, cuja orientação sábia e incentivo constante foram fundamentais para o sucesso deste projeto.

Expresso também meus sinceros agradecimentos aos membros da banca examinadora, a Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta e a Profa. Dra. Maura Pereira dos Anjos, por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação crítica deste trabalho, contribuindo com valiosas reflexões desde a qualificação.

Gostaria de expressar minha gratidão à Alessandra Cunha, secretária do programa PROFHISTÓRIA na UFNT Araguaína, por sua constante assistência, e à coordenadora Olívia Macedo Miranda de Medeiros, com seu acolhimento fraterno e generoso. Sou profundamente grata por toda a atenção e incentivo ao longo dessa caminhada.

Agradeço ao meu esposo, Victor Vieira dos Santos, pelo apoio incondicional, incentivo constante e pelo amor e cuidado demonstrados ao longo dessa caminhada. À nossa amada filha, Valentina Vieira da Costa Sá que, desde muito cedo, aprendeu a compreender minha ausência. Filha, muito obrigada por ser essa criança amável, sorridente e companheira, que, nos momentos mais difíceis desse percurso, proporcionou-me alento ao coração e compartilhou comigo um pouco desse mundo do mestrado. À minha mãe, Maria Nazaré da Costa Sá, às minhas irmãs, Adriana da Costa Sá e Jordânia da Costa Sá, e meus sobrinhos, Brena Nauanne e Lucas Martins, que juntos foram a rede de apoio fundamental para que conseguisse cursar o mestrado em Araguaína e, ainda viajar para Belém, no 3º Congresso Nacional do PROFHISTÓRIA.

Falando em amizades, não posso deixar de mencionar minha querida amiga Pedrina Nunes, que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu duvidava da minha capacidade de seguir adiante. A Núbia Lopes, pelo acolhimento nos momentos mais difíceis, e minha turma do mestrado (2023), com quem compartilhei vivências da Educação Básica do Tocantins ao Maranhão e com quem criei laços que foram além da sala de aula. Em cada instante, vocês não apenas contribuíram para meu crescimento acadêmico, mas também enriqueceram minha vida pessoal. Minha admiração a todos pelo valioso aprendizado compartilhado.

Aos meus colegas do Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco, escola na qual leciono, agradeço por celebrarem comigo cada conquista ao longo desses dois anos de luta e novos aprendizados. Nesse espaço encontrei o afeto necessário para seguir adiante.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins pelo apoio à pesquisa, facilitando a autorização e a realização do estudo no Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII. Também estendo meus agradecimentos aos professores da área de Ciências Humanas, em especial aos que lecionaram História nos anos de 2023 e 2024, e aos estudantes da Trilha Vozes da Juventude (vespertino), que aceitaram participar da pesquisa e, por meio de suas experiências, enriqueceram este trabalho.

Também agradeço a Deus e a Nossa Senhora das Vitórias pelo amparo e fortaleza nos momentos desafiadores dessa jornada.

A todos vocês, meu sincero muito obrigada!

Caminhos do Coração

(Gonzaguinha, 1982)

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

RESUMO

Esta pesquisa investigou os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da implementação do Novo Ensino Médio no Ensino de História, tendo como objeto de análise o Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, entre 2016 e 2024. O estudo partiu da percepção de que as mudanças educacionais recentes, embora propostas como avanços para a formação dos estudantes, resultaram em desafios para a prática docente, especialmente em disciplinas das Ciências Humanas. A metodologia adotada envolveu análise documental dos marcos legais que regularam o Novo Ensino Médio e a BNCC, pesquisa participante em uma turma de estudantes e entrevistas com três professores de História da instituição estudada. O trabalho buscou compreender como as transformações curriculares influenciaram as práticas pedagógicas, o planejamento de conteúdos e a formação crítica dos estudantes. Os dados coletados revelaram que a aplicação dos novos referenciais curriculares resultou na diminuição da carga horária destinada à disciplina de História e na fragmentação dos conteúdos, dificultando a construção de uma visão histórica ampla e crítica por parte dos estudantes. As entrevistas apontaram, ainda, a ausência de uma padronização adequada entre escolas públicas e privadas e a dificuldade de adaptação dos docentes diante das novas exigências curriculares. Em resposta a essas problemáticas, elaborou-se, como produto da pesquisa, um manual informativo destinado aos professores de História e estudantes. Esse material teve como objetivo oferecer subsídios práticos para o enfrentamento dos desafios impostos pelo Novo Ensino Médio, contribuindo para o fortalecimento da prática docente e para a preservação do ensino crítico e reflexivo da História, mesmo em um cenário de reformas educacionais adversas. Além disso, a pesquisa destacou a importância da resistência e da criatividade dos professores na adaptação das metodologias de ensino, bem como a necessidade de espaços de formação continuada que abordassem criticamente as mudanças em curso. Concluiu-se que, embora as reformas curriculares representassem desafios significativos, elas também poderiam ser encaradas como oportunidades para repensar práticas pedagógicas e reafirmar o compromisso com uma educação histórica voltada para a formação cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Novo Ensino Médio; BNCC; Prática Docente em Colinas do Tocantins.

RESUMEN

Esta investigación investigó los impactos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y de la implementación del Nuevo Bachillerato en la enseñanza de Historia, teniendo como objeto de análisis el Colegio Militar del Estado de Tocantins João XXIII, entre 2016 y 2024. El estudio partió de la percepción de que los recientes cambios educativos, aunque propuestos como avances para la formación de los estudiantes, resultaron en desafíos para la práctica docente, especialmente en las disciplinas de las Ciencias Humanas. La metodología adoptada involucró el análisis documental de los marcos legales que regularon el Nuevo Bachillerato y la BNCC, investigación participante en una clase de estudiantes y entrevistas con tres profesores de Historia de la institución analizada. El trabajo buscó comprender cómo las transformaciones curriculares influenciaron las prácticas pedagógicas, la planificación de contenidos y la formación crítica de los estudiantes. Los datos recolectados revelaron que la aplicación de los nuevos marcos curriculares resultó en la disminución de la carga horaria destinada a la asignatura de Historia y en la fragmentación de los contenidos, dificultando la construcción de una visión histórica amplia y crítica por parte de los estudiantes. Las entrevistas señalaron, además, la falta de una adecuada estandarización entre las escuelas públicas y privadas, así como la dificultad de adaptación de los docentes frente a las nuevas exigencias curriculares. Como respuesta a estas problemáticas, se elaboró, como producto de la investigación, un manual informativo dirigido a los profesores de Historia y a los estudiantes. Este material tuvo como objetivo ofrecer subsidios prácticos para afrontar los desafíos impuestos por el Nuevo Bachillerato, contribuyendo al fortalecimiento de la práctica docente y a la preservación de una enseñanza crítica y reflexiva de la Historia, incluso en un escenario de reformas educativas adversas. Además, la investigación destacó la importancia de la resistencia y de la creatividad de los profesores en la adaptación de las metodologías de enseñanza, así como la necesidad de espacios de formación continua que abordaran críticamente los cambios en curso. Se concluyó que, aunque las reformas curriculares representaron desafíos significativos, también podrían ser vistas como oportunidades para repensar las prácticas pedagógicas y reafirmar el compromiso con una educación histórica orientada a la formación ciudadana de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de Historia; Nuevo Bachillerato; BNCC; Práctica Docente en Colinas do Tocantins.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudantes e turmas do CMTO, Colinas do Tocantins – TO / 2023..... 64
Tabela 2 - Quantidade de estudantes e turmas do CMTO, Colinas do Tocantins – TO / 2024..... 65
Tabela 3 - Evolução do IDEB – Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, de 2017 a 2023..... 66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre as 3 versões da BNCC. 47
Quadro 2 - Colégios Militares e cívico-militares da Rede Estadual do Tocantins 70
Quadro 3 - Cronograma de Atividades.....,,98
Quadro 4 – Questionário de Feedback dos Estudantes..... 110
Quadro 5 – Questionário de Feedback dos Estudantes.....111
Quadro 6 – Questionário de Feedback dos Estudantes.....113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da divisão político-administrativa e da divisão intramunicipais de Colinas do Tocantins.....56
Figura 2 - Imagens do prédio do Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII: fachada, lateral e quadra poliesportiva / 2024.....63
Figura 3 – Matriz de Recomposição Ciências Humanas – Ensino Médio /2024.....92
Figura 4 - Distribuição dos estudantes segundo gênero.....101
Figura 5 - Autodeclaração de cor ou etnia/raça 101
Figura 6 - Estudos, trabalho e contribuição na renda familiar.....102
Figura 7 - Escolaridade da mãe, madrasta ou mulher responsável pelo estudante.....104
Figura 8 - Escolaridade do pai, padrasto ou homem responsável pelo estudante...104
Figura 9 – Incentivo dos pais para os estudantes comparecerem às aulas.....105
Figura 10 – Renda mensal familiar.....105
Figura 11 – Tipos de bolsa de estudo ou financiamento que os estudantes recebem.....106
Figura 12 – Avaliação do currículo do Ensino Médio atual.....108
Figura 13 – Pretensão dos estudantes com a conclusão do Ensino Médio.....108
Figura 14 – Manual Informativo: "ENTRE MUDANÇAS E DESAFIOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC NO ENSINO MÉDIO" 115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
ANPUH	Associação Nacional de Professores de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFA	Curso de Formação de Assessores de Comunicação
CFF	Curso de Formação de Fiscais
CFPE	Curso de Formação do Pelotão de Elite
CFSBE	Curso de Formação de Socorrista e Brigadista Escolar
CMTO	Colégio Militar do Estado do Tocantins
DCT-TO	Documento Curricular do Território do Tocantins
DOE	Diário Oficial do Estado
ECIM	Escolas Cívico- Militares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECIM	Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProfHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História
PT	Partido dos Trabalhadores
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SECIM	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SEDUC	Secretaria de Educação

SGE	Sistema de Gerenciamento Escolar
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 18
2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: IMPACTOS NO CURRÍCULO E NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 28
2.1 CURRÍCULO E PODER: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO..... 28
2.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA..... 33
2.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E DEVER: A CONSTITUIÇÃO DE 1988, A LDB E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO..... 39
2.3.1 Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória Nº 746/2016 e da Lei Nº 13.415/2017..... 40
2.3.2 BNCC do Ensino Médio: Contexto Histórico e Embates..... 45
3 O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC: DESAFIOS E IMPACTOS NO COLÉGIO MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS JOÃO XXIII..... 55
3.1 UM BREVE HISTÓRICO DE COLINAS DO TOCANTINS..... 55
3.2 O COLÉGIO JOÃO XXIII: FUNDAÇÃO, ASPECTOS FÍSICOS E HUMANOS..... 60
3.2.1 Militarização das Escolas Públicas: Impactos e Contradições do Modelo Cívico-Militar no Tocantins e no Brasil..... 66
3.3 CMTO E A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E DO NEM: IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 74
3.3.1 Transformações curriculares e desafios no Ensino de História: uma análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio e seus reflexos nas práticas pedagógicas e na formação integral dos estudantes..... 77
4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: PRESPECTIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES..... 83

4.1 DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CMTO..... 84
4.2 NEM E O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.... 98
4.2.1 Perfil dos Estudantes..... 100
4.2.2 Diálogo e escuta ativa: compreendendo o impacto da reforma na visão dos estudantes..... 107
4.3 MANUAL INFORMATIVO..... 114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 118
REFERÊNCIAS..... 120
APÊNDICES..... 127
Apêndice A – Roteiro de entrevista..... 127
Apêndice B – Questionário do estudante do Ensino Médio..... 130
Apêndice C - Questionário A disciplina de História no Ensino Médio..... 133
ANEXOS..... 134
Anexo A – Estrutura Curricular para Ensino Médio – Curso Médio Básico - ano 2017..... 134
Anexo B – Estrutura Curricular para o Ensino Médio Regular – ano 2024..... 135
Anexo C – Ementa e módulos da Trilha de Aprofundamento Vozes da Juventude: Passado e Presente para um Novo Futuro..... 136
Anexo D – Parecer Consubstanciado do CEP..... 138
Anexo E – Certificado – Exame de proficiência..... 139
Anexo F– Produto: Manual Pedagógico..... 140

1 INTRODUÇÃO

Iniciei esta pesquisa refletindo sobre a fala de Antônio Nóvoa no seu texto “Os professores e as histórias da sua vida” (1995, p. 17) no qual afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, levou-nos a ponderar sobre a presença do educador no indivíduo fora do ambiente de trabalho”. Ao adentrarmos uma sala de aula, carregávamos conosco a bagagem de nossa formação, desde os tempos escolares até a vida acadêmica. Nossos valores e nossa consciência histórica influenciaram a sala de aula, e nosso entendimento de história moldava nossa prática docente e vice-versa. Além disso, transferíamos os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar para a nossa vida pessoal.

Enfim, a maneira de ensinar foi moldada pelas experiências de aprendizado que tivemos, e vários fatores externos e internos à sala de aula impactavam o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessa reflexão, compartilho um pouco da minha trajetória até o momento da atual pesquisa, pois acredito que o caminho escolhido reflete minha história de vida.

Sétima filha de um casal de nordestinos de Oeiras, Piauí, com um pai agricultor e feirante e uma mãe zeladora de escola pública, desde cedo enfrentei as limitações de espaço e oportunidades que muitas mulheres brasileiras, pretas e pobres, vivenciam, nos mais diversos aspectos e aqui me remeto especialmente aquele que acreditamos ser um direito de todos: a educação. Formei-me professora pela Escola Normal Presidente Castelo Branco, reflexo da percepção que ainda se tinha, no final da década de 1990, de que mulheres deveriam frequentar escolas diurnas, enquanto os homens escolhiam o horário e modalidade do Segundo Grau. Na minha cidade, sem escolas públicas que oferecessem o Ensino Médio Científico diurno, a opção normalista era a única para a maioria das mulheres.

Rompendo barreiras sociais e de gênero, com o apoio da minha mãe, mudei-me para Teresina em 2002 para cursar Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Esse período foi um divisor de águas na minha formação, permitindo-me acessar conhecimentos históricos que não tive no curso normalista. Na Licenciatura, descobri a pesquisa ao escrever uma monografia

sobre o Grupo de Congos de Oeiras, utilizando a metodologia da História Oral para protagonizar a história cultural do grupo e da comunidade.

Após a graduação, em 2007, seguindo os passos de alguns irmãos e primos vim morar em Colinas do Tocantins, aguardando o concurso da rede estadual de ensino, que ocorreu apenas no segundo semestre do ano de 2009. Enquanto isso, trabalhei como professora de geografia na rede municipal de Colinas (2007-2008) e como docente de História na rede estadual em Arapoema, inicialmente como contratada (2009) e depois como efetiva (2010).

Em 2013, retornei a Colinas, onde atualmente resido e trabalho no Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco. Ao ingressar nessa instituição, identifiquei a necessidade de adaptações, pois enfrentei uma nova realidade e um público discente com características diferentes. Essa vivência despertou em mim o interesse por aprofundar meus estudos e investir em desenvolvimento profissional.

No Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco, tive a oportunidade de acompanhar a transição que a escola vivenciou na mudança da oferta de Ensino Médio Regular para o Ensino Médio Integral Jovem em Ação. Esse novo modelo educacional proporcionou formações significativas, permitindo debates e interações com profissionais de diversos estados do Brasil. Nessa unidade escolar, também exerci o cargo de coordenadora da área de Ciências Humanas e, por alguns anos consecutivos, participei da Olimpíada Nacional de História do Brasil com equipes de alunos. Embora não tenhamos alcançado as etapas finais, essa experiência possibilitou o Ensino da História do Brasil por meio de metodologias e conteúdos que ultrapassam o enfoque do livro didático.

Foi nesse contexto que conheci o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Após participar do processo seletivo em 2022, ingressei na turma de 2023, com o objetivo de obter conhecimentos, aprimorar minhas práticas pedagógicas e contribuir para a qualificação do Ensino de História. Ao longo do mestrado, aprofundei meu entendimento sobre o currículo escolar e as normativas educacionais vigentes, especialmente aquelas relacionadas à BNCC e ao Novo Ensino Médio. A pesquisa que desenvolvi me possibilitou dialogar diretamente com professores em atuação, cujas experiências, metodologias e estratégias pedagógicas revelaram os desafios e as adaptações vivenciadas durante o processo de implantação do currículo alinhado às novas diretrizes.

Ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/Profhistória da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) foi um marco significativo para mim, tanto como professora quanto como pessoa. Encarei o desafio de resgatar ensinamentos da graduação, buscar novos conhecimentos e reaprender a pesquisar. Minha profissão influenciou a escolha do objeto de pesquisa, focado nas dificuldades dos educadores de História com a implantação do novo modelo de Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesses dois anos em que cursei o programa, pude relembrar práticas que vivi como estudante, mas, principalmente, repensar as minhas próprias práticas como educadora da Educação Básica. Por meio de diálogos com professores, colegas de sala e de outros estados da federação, consegui enxergar posturas a serem corrigidas, replanejadas e aprimoradas, sendo o respeito à liberdade de opiniões e posicionamentos e, principalmente, pelo acolhimento mútuo, elementos que fortaleceram a construção de uma prática docente mais consciente e crítica.

Nesse processo de amadurecimento profissional e acadêmico, tornou-se evidente que refletir sobre as práticas educativas exige, antes de tudo, uma compreensão crítica sobre o conceito de currículo, eixo central para a análise proposta neste estudo. Como destaca Tomaz Tadeu da Silva, ao prefaciar a obra Currículo: teoria e história de Ivo Goodson (2018), o currículo é produzido para gerar efeitos sobre as pessoas, moldando identidades sociais e culturais por meio da seleção dos saberes escolares. Essa perspectiva evidencia que o currículo não pode ser visto como um instrumento neutro: ele atua diretamente na formação dos sujeitos, muitas vezes orientando-os para atender às exigências do mercado de trabalho e à lógica do consumo, em detrimento de uma formação socialmente crítica.

O currículo é fundamental para analisar as práticas educativas e suas transformações, especialmente diante das mudanças recentes provocadas pela implementação da BNCC, do Novo Ensino Médio e do Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO). Nessa perspectiva, Goodson (2018) contribui ao destacar que o currículo escrito, enquanto testemunho público e político, expressa uma retórica construída para legitimar determinadas propostas de escolarização, sendo, portanto, um instrumento de disputa e transformação, carregado de valores, ideologias e intenções que impactam diretamente na formação dos estudantes.

Com a implementação do modelo do Novo Ensino Médio, presenciei uma drástica redução da carga horária destinada à disciplina de História em todas as séries, o que levou muitos professores a dividirem sua atuação entre diversas escolas ou a assumirem à docência em múltiplas disciplinas para se manterem na unidade escolar. No meu caso, por exercer também a função de coordenador da área de Ciências Humanas, permaneci lotada exclusivamente na disciplina de História.

Entendendo que a escola não é uma instituição autônoma ou neutra; pelo contrário, é o resultado das relações estabelecidas entre professores, estudantes, sociedade e representantes políticos. O ensino público obrigatório e gratuito é fundamentado nos ideais que o Estado decide implementar como missão para seu público. De acordo com Branco *et. al*. (2018), à medida que a sociedade muda, o ensino também necessita de adaptações. Nesse contexto, a escola tem como função primordial desenvolver novas habilidades cognitivas e competências sociais necessárias para a adaptação ao novo paradigma produtivo.

Os autores argumentam que a escola é vista como um meio eficaz para preparar o indivíduo para as exigências do mercado de trabalho, formando um trabalhador com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade, que acompanha os avanços tecnológicos e empresariais. No entanto, segundo os autores, a escola pode assumir outro papel ao ser encarada como espaço de alfabetização crítica e cívica, onde é necessário repensar a relação entre educação e trabalho, buscando uma atividade profissional efetiva sem negligenciar a formação de uma consciência socialmente responsável.

A BNCC, a partir de 2020, tornou-se objeto de constantes estudos e críticas diante da implantação do novo modelo de Ensino Médio. Em todo o Brasil, houve diversas desaprovações às mudanças relacionadas principalmente às disciplinas das áreas de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) que tiveram a carga horária das suas aulas drasticamente reduzidas, chegando em alguns casos, até mesmo, sumir do currículo de determinadas séries, cedendo espaço para outros componentes curriculares, como por exemplo, as trilhas e as eletivas, entre outras, que visam uma interdisciplinaridade na escolha dos estudantes de acordo com o seu interesse profissional, mas, ao mesmo tempo, abrindo uma falha na formação social dos alunos.

A implantação do Novo Ensino Médio (NEM) iniciou de forma progressiva em 2022 e desde então vem sofrendo adaptações a cada ano. Nas plataformas de pesquisa de periódicos acadêmicos, aparecem muitas publicações sobre o tema que trazem críticas sobre o Ensino de História proposto nesse segmento educacional.

Na plataforma Profhistória, a pesquisa de Nathaly Maria dos Santos (Profhistória, 2022) analisa as influências, as implicações e conflitos que a promulgação da BNCC trouxe para o Ensino de História; as consequências da criação de uma Base Comum para os currículos de História da rede pública de ensino; e os desafios que o Ensino de História encontra dentro do formato da BNCC.

Trabalho esse que serviu para nortear o presente estudo ao trazer reflexões sobre o Ensino de História, a BNCC e o NEM em um cenário de constantes transformações e adequações, nesse primeiro momento de implantação, quando os professores se encontram submersos nessa normativa que modificou totalmente a forma de aplicação dos objetos de conhecimentos de História, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades; e servindo de base na análise dessa normativa e das transformações que o Ensino de História do Novo Ensino Médio sofre na sua aplicação em sala de aula e nos resultados obtidos na formação dos estudantes.

Portanto, almejamos ampliar o debate na área do Ensino de História no contexto do Programa de Mestrado Profissional, bem como trazer à tona questionamentos acerca dessa realidade por meio das metodologias vivenciadas pelos professores de História da Educação Básica tocantinense, que precisaram, desde 2022, adaptar-se às mudanças curriculares e à nova carga horária implementadas a partir da homologação do DCT-TO. Dessa forma, o Ensino de História passou a se encontrar em estado de precarização, deixando a formação crítica dos educandos do Ensino Médio em um plano secundário. Contexto em que o presente estudo se insere na linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, com foco na análise dos processos de ensino e aprendizagem da História, considerando as particularidades dos envolvidos, assim como as condições de formação do estudante e o currículo proposto pela rede de ensino estadual.

Contudo, essa nova configuração despertou em mim questionamentos sobre como garantir um Ensino de História que realmente contribua para a formação integral do estudante, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular. Diante

dessa inquietação, este trabalho teve como objetivo geral analisar as mudanças no Ensino de História à luz da BNCC e da reforma do Ensino Médio, conhecida como Novo Ensino Médio, destacando os impactos diretos dessas políticas na Educação Básica, nos estudantes, nos docentes e na sociedade em geral, especialmente após a homologação do DCT-TO em 2022 no CMTO João XXIII, em Colinas do Tocantins.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, definiram-se como objetivos específicos, em primeiro lugar, analisar os impactos da reforma do Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino de História. A partir dessa análise, buscou-se compreender de que maneira as mudanças recentes alteraram a organização curricular, a carga horária destinada à disciplina, os conteúdos abordados e a função social do Ensino de História na formação dos estudantes.

O segundo objetivo específico consistiu em compreender como a implantação do Novo Ensino Médio, da BNCC e do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio (DCT-TO) impactaram o cotidiano escolar. Procurou-se, ainda, investigar até que ponto essas mudanças foram percebidas pelos educadores e discentes como avanços ou retrocessos, considerando suas experiências práticas e as interpretações construídas a partir da vivência no ambiente escolar.

O terceiro objetivo específico referiu-se à análise das experiências de três professores que lecionaram História no Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, no Ensino Médio, bem como das percepções dos estudantes que vivenciaram esse contexto de transição curricular. Pretendeu-se, por meio desses relatos, evidenciar as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o processo de adaptação às novas diretrizes, as estratégias desenvolvidas para lidar com as mudanças e o impacto dessas transformações na trajetória formativa dos alunos.

Diante dos objetivos propostos, esta pesquisa foi guiada por algumas questões norteadoras que buscaram problematizar os impactos da BNCC e da reforma do Ensino Médio no Ensino de História. As principais indagações que orientaram a investigação foram: *quais impactos a BNCC e o Novo Ensino Médio provocaram no Ensino de História? De que maneira as mudanças curriculares alteraram a organização do ensino, a carga horária e os conteúdos de História? Como professores e estudantes percebem essas mudanças: como avanços ou retrocessos? Quais estratégias os docentes de História desenvolveram para enfrentar as transformações*

impostas? E, ainda, de que forma a nova configuração curricular influencia a formação integral dos estudantes? A partir dessas questões, buscamos compreender como se desenham, no cotidiano escolar, as tensões e desafios impostos pela nova legislação educacional.

Para a realização da pesquisa foram utilizadas fontes documentais (decretos, leis, BNCC e DCT-TO), bibliografias que versam sobre a temática e fontes orais (entrevistas semiestruturadas com três professores que lecionaram História no Ensino Médio no Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, em Colinas do Tocantins).

Por perceber na história oral uma fonte importante na escuta das vozes dos indivíduos que vivenciaram os eventos históricos, permitindo compreender as experiências e perspectivas de diferentes grupos sociais, adotou-se também essa metodologia. Fundamentamo-nos na abordagem de Portelli (2012), que argumenta:

> A história oral não tem sujeito unificado; é contada de uma multiplicidade de pontos de vistas, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador. “Parcialidade” aqui permanece simultaneamente como “inconclusa” e como “tomar partido”; a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os “lados” existem dentro do contador. E não importa o que suas histórias e crenças pessoais possam ser, historiadores e “fontes” estão dificilmente do mesmo “lado”. A confrontação de suas diferentes parcialidades – confrontação como “conflito” e confrontação como “busca pela unidade” - é uma das coisas que faz a história oral interessante (Portelli, 2012, p. 39)

A reflexão do autor pontua que a história oral não busca uma pretensa neutralidade, mas sim a valorização das subjetividades e das memórias individuais e coletivas. A multiplicidade de narrativas e a inevitável parcialidade dos relatos dos educadores que lecionaram História no CMTO João XXIII durante o ano de 2024 tornaram esse método uma ferramenta valiosa para a compreensão das transformações que o Ensino de História tem sofrido na Educação Básica brasileira no Ensino Médio a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a fala dos professores não apenas complementou as fontes tradicionais, mas também possibilitou a problematização da construção do conhecimento histórico, ampliando as possibilidades interpretativas e promovendo uma visão mais plural do passado e do presente.

Com base na perspectiva de Selva Guimarães (2022), que afirma que “o professor de História é sujeito de seus saberes e de sua prática historiadora, que é educativa, formativa” (Guimarães, 2022, p. 52), esta análise destacou a importância

dos professores como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Os relatos evidenciaram que, ao construir e reconstruir seus saberes e práticas, os docentes buscam desenvolver habilidades críticas e reflexivas em seus educandos, promovendo a formação de indivíduos conscientes e responsáveis, mesmo diante das transformações do cotidiano escolar.

Cada docente, a partir de sua trajetória, formação acadêmica e experiências profissionais, apresentou percepções singulares que contribuíram para a análise das transformações vivenciadas no cotidiano escolar. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e proporcionar maior liberdade em seus relatos, optou-se pela utilização de codinomes inspirados em astros espaciais.

Lua, professor que começou a lecionar no Ensino Médio no ano de 2009, assim que se formou em História, possui mestrado em Ensino de História, trabalhou em dois colégios públicos e em uma escola particular por um ano, totalizando 15 anos de magistério. Concedeu uma entrevista em 06 de maio de 2024, com duração de 30 minutos.

Marte, concedeu uma entrevista em 04 de outubro de 2024, com duração de 26 minutos, professor formado em História com pós-graduações em Metodologia e Ensino de Geografia e História e em Licenciatura para a Área Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará. Já leciona no Ensino Médio desde 2010, com experiência na rede privada e iniciou no CMTO João XXIII em janeiro de 2024.

O professor Sol atua no magistério desde 2018, tendo iniciado sua trajetória em escolas particulares do Pará, especialmente em uma instituição técnica voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e em História pela Universidade Sul-Sudeste do Pará (UNIFESSPA), também possui mestrado em Ensino de História. Sua experiência inclui substituições em disciplinas de Matemática e História no Ensino Médio da rede estadual paraense. Em 2024 passou a integrar a rede estadual de ensino do Tocantins, atuando no CMTO João XXIII. Lecionou várias disciplinas desde História, que é sua disciplina de formação até disciplinas do Itinerário Formativo, como a trilha de aprofundamento "A Voz da Juventude". Concedeu uma entrevista em 29 de outubro de 2024, com duração de 37 minutos.

Nesse estudo também foram aplicados métodos da pesquisa participante que, segundo Brandão, “[...] deve ser pensada como um momento dinâmico de um

processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico" (1984, p. 54). Na qual houveram situações de troca de saberes por meio de rodas de conversa, debates e socialização com os educadores, estudantes e pesquisadora, realizados na turma do Itinerário Formativo Trilha de Aprofundamento Vozes da Juventude vespertina, na busca de entendimento da realidade que estão vivenciando na implantação do Novo Ensino Médio e a mudança de carga horária da disciplina de História nesse segmento educacional. A relação estabelecida foi fixada no entendimento que todos os sujeitos envolvidos são detentores de conhecimento, e a interação durante a pesquisa produziu novas práticas e novos conhecimentos.

O presente texto apresenta-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro é dedicado à introdução, apresentando a pesquisadora e as inquietações que motivaram a realização da pesquisa.

No Capítulo 2, buscou-se analisar os impactos da reforma do Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de História. Para isso, discutiu-se o currículo como um instrumento carregado de intencionalidade (Lopes; Macedo, 2011) e relações de poder (Silva, 2023), destacando sua diferença entre a teoria e a prática (Goodson, 2018). Além disso, considerou-se a trajetória histórica do ensino de História a partir de pensadores como Schmidt (2012), Nadai (1992/1993), Guimarães (2017) e Bittencourt (2015), bem como as transformações impostas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, com base em autores como Branco et al. (2017), Mota e Frigotto (2017) e Lino (2017).

O Capítulo 3 apresenta uma breve história do município de Colinas do Tocantins, abordando a criação do Colégio João XXIII em 1969 e sua transformação em Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII em 2018. Para a análise da ocupação territorial de Colinas, foram utilizados autores como Aquino (2004) e Silva e Vinhal (2008), que discutem a ocupação ao longo da BR-153 e suas interações com as comunidades locais. Além disso, abordou-se a militarização da escola e a estrutura militar no ensino, com base em Foucault (1975); Alves e Toshi (2019), Souza e Oliveira (2023), que refletem sobre escolas militares no Tocantins e na região Norte. O capítulo também discute as mudanças curriculares no ensino de História decorrentes da BNCC, do Novo Ensino Médio e do Documento Curricular do Território do Tocantins, em diálogo com autores como Monteiro e Pena (2011), Pereira e Rodrigues (2017),

Laville (2011) e Abud (2017), analisando as transformações ocorridas no Ensino Médio.

No Capítulo 4, buscou-se responder às questões iniciais da dissertação a partir da perspectiva dos educadores que lecionam História no CMTO e dos estudantes da Trilha Vozes da Juventude. As entrevistas com professores foram analisadas à luz da história oral, enquanto os estudantes participaram de discussões e produziram conhecimento sobre as transformações no Ensino Médio decorrentes da BNCC, do Novo Ensino Médio e do DCT-TO.

Por fim, a dissertação inclui nos anexos um Manual Informativo que reúne as análises realizadas, discussões entre professores e estudantes e suas percepções sobre as mudanças, além da série audiovisual elaborada pelos alunos, gerando informação e incentivando uma assimilação crítica dos saberes.

2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: IMPACTOS NO CURRÍCULO E NO ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo deste capítulo foi analisar os impactos da reforma do Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino de História, em Colinas do Tocantins. Para alcançar esse propósito, foi fundamental discutir o conceito de currículo, visto que essas normativas orientaram a formulação dos currículos aplicados à Educação Básica no Brasil. Além disso, fez-se necessário abordar a trajetória histórica do Ensino de História desde sua inserção na Educação Básica. Nesse contexto, não se pôde desconsiderar as transformações que esse componente curricular sofreu com a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 e com a aplicação da BNCC.

2.1 CURRÍCULO E PODER: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO NOVO ENSINO MÉDIO

Muitos são os questionamentos que tivemos ao iniciar um diálogo que pretende realizar uma análise crítica do currículo, seja ele na forma escrita ou na prática em sala de aula. Neste texto, destacamos dois: é possível examinar as práticas pedagógicas sem antes realizar uma análise crítica da definição e construção do currículo? E, sobretudo, quais interesses são refletidos no currículo?

O conceito de currículo, quando utilizado no ambiente escolar, era geralmente associado aos conteúdos a serem ministrados. Contudo, ao aprofundarmos os estudos sobre o tema, descobrimos que ele ia além disso, revelando influências de múltiplos fatores, que variavam conforme as teorias educacionais e os objetivos desejados. Como observaram Lopes e Macedo (2011), o currículo, como toda atividade humana, teve sua história e suas transformações. Assim, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganhou novos significados à medida que a sociedade passava por transformações.

> apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares. (Lopes; Macedo, 2011, p. 21)

O que é “útil” para o ensino, como definir e selecionar os conteúdos, gera diversas teorias curriculares. Essa reflexão é essencial, pois o currículo não é um conceito estático ou neutro, é uma construção social e histórica que reflete interesses e objetivos específicos de grupos que o elaboram.

Tomaz Tadeu da Silva, em sua contribuição ao prefácio do livro Currículo: teoria e história de Ivo F. Goodson (2018), ao abordar a história do currículo na perspectiva de uma história social, levou-nos a refletir sobre o fato de “que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas” (2018, p. 10). Essa perspectiva nos permitiu perceber que as escolas, com base nos saberes que trabalhavam como componentes curriculares ou objetos de conhecimento, formaram estudantes com determinada identidade social e cultural, que se apresentavam alinhados às necessidades mercadológicas no papel de mão de obra ou de consumidores, sem uma reflexão crítica sobre o seu papel social. Elas agiram alinhadas à ideia de que o currículo não pode ser entendido como um documento neutro; ao contrário, ele atuou de forma preponderante não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na formação de identidades sociais e culturais, moldando os estudantes e influenciando sua percepção de mundo.

Ingenuidade seria pensarmos, como professores, que o currículo se limitava apenas aos conteúdos que nos eram indicados para serem trabalhados em determinada sala de aula ao longo de um ano letivo ou, ainda, acreditarmos que esses conteúdos foram selecionados apenas para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes com a finalidade de prepará-los para atuar no mercado de trabalho ou para o ingresso em instituições de ensino superior. Conforme destacou Silva (2023, p.15), “talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.”

Assim, precisamos sobre o currículo antes de discutir as práticas realizadas em sala de aula, com um olhar atento e crítico sobre os processos de construção, os atores envolvidos e as transformações que as propostas curriculares da Educação Básica brasileira sofreram ao longo do tempo, no caso específico deste estudo, a BNCC, o NEM e o DCT-TO.

Goodson (2018) também contribuiu para essa discussão ao abordar os embates que o currículo sofre no ambiente do currículo escrito e do currículo prático. Ao falar sobre o currículo escrito, ele pontua que:

> O currículo escrito não passa de um testemunho visível. Público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (Goodson, 2018, p. 39)

O currículo escrito é uma ferramenta pública de caráter político e social, flexível e retórica, carregada de valores e conceitos que impactam diretamente na formação social e cultural dos estudantes. Ele atua como elemento essencial na orientação, legitimação e promulgação dos objetivos que almeja alcançar por meio da Educação em cada segmento específico. O autor reforça essa perspectiva ao afirmar que: “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (2018, p. 39). Por meio dele, aplica-se a ideologia do grupo que o elaborou, ressaltando que não se trata de um documento neutro, mas de um reflexo da visão de um grupo que nem sempre corresponde ao pensamento da maioria impactada.

A implementação da BNCC no Ensino Médio confirmou o argumento do autor, pois, embora não seja uma proposta curricular, estabeleceu os eixos norteadores para a formulação dos currículos nas unidades federativas e no Distrito Federal. Durante sua construção, até a homologada em 2018, foram realizados diversos estudos com a participação de membros de entidades e setores distintos, que apresentaram sugestões, a maioria delas não atendidas na versão final. Isso revelou um cenário marcado por disputas de interesses sobre as diretrizes educacionais que integraram o Novo Ensino Médio.

No campo do Ensino de História, ocorreu uma verdadeira "guerra de narrativas". Como afirma Laville (2011, p.187), "em história, todos se acham competentes.” Essa visão se manifesta nos intensos debates travados entre 2015 - início da elaboração da BNCC - e 2018, quando a versão final foi homologada. Nesse período, os debates sobre a BNCC do Ensino Médio tornaram-se palco de conflitos de interesses entre atores com posições divergentes, como associações de profissionais de História (Anpuh e Abeh), representantes do governo (MEC e CEE),

Instituições financeiras e empresas (Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola, entre outras. Embora a necessidade de uma base curricular não tenha sido negada, essas disputas evidenciaram divergências/desacordos quanto à organização e à finalidade do Ensino de História. Tal contexto demonstrou como o ensino da disciplina, por estar relacionado à formação de identidades e memórias coletivas, permanece um terreno sensível e sujeito a múltiplas interpretações e interesses.

Abrindo o horizonte para entendermos que a sala de aula com seus sujeitos é um espaço que assume o poder de moldar e produzir novos conhecimentos, como nos mostrou Silva ao abordar as teorias de currículo crítica e pós-crítica.

> Depois das teorias críticas e pós críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como a grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (Silva, 2023, p. 147).

O autor ampliou o nosso entendimento na evolução do pensamento crítico sobre o currículo e ao enxergar as conexões estabelecidas com diferentes relações de poder e controle sobre o conhecimento gerado no ambiente escolar. Assim, assumiu um caráter flexível e inovador, levando em consideração as complexidades da educação contemporânea.

Ao lado do currículo escrito, nós temos o currículo em ação, aquele que é vivenciado na sala de aula. No ambiente escolar, os sujeitos envolvidos no processo educativo - professores, estudantes, gestores e a comunidade escolar - ressignificam o currículo escrito por meio da sua prática que também é reflexo das suas experiências e valores, criando uma teia que conecta a proposta curricular (documento ou objetos de conhecimento) e a complexidade da vida em sala de aula.

Goodson reforça a relevância de entender o “currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (2018, p.85). Nesse cenário, é necessário superar o distanciamento entre o discurso oficial e a realidade escolar. Na prática pedagógica, os conteúdos aproximam-se do contexto e das vivências dos sujeitos, conferindo

significado ao conhecimento produzido e compartilhado. O professor assume o papel de mediador, adaptando o currículo que se torna inclusivo e flexível às especificidades do ambiente em que está sendo aplicado.

Essa abordagem dialoga com os princípios da educação inclusiva, amplamente defendidos por Paulo Freire na década de 1960. O autor, em *Pedagogia da Esperança* (1992), enfatiza a importância de uma educação que ajude os indivíduos a compreenderem e transformarem o mundo em que vivem. A ressignificação do currículo, nesse sentido, constitui uma ferramenta essencial para que o educador articule o ensino aos sujeitos e ao contexto social, promovendo uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

Quando os educandos se reconhecerem como sujeitos históricos, a educação está de fato cumprindo seu papel formativo, habilitando-os para atuar como agentes de transformação social, passando a ser, de fato, um processo de construção social conforme argumentam Silva (2023) e Goodson (2018). Nesse contexto, os saberes assumem um papel central na prática educacional, reafirmando o potencial da educação como um espaço de emancipação e mudança.

Portanto, é impossível examinar as práticas pedagógicas sem antes realizar uma análise crítica da definição e construção do currículo. Afinal, o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos a serem ministrados, mas reflete interesses, disputas e influências sociais, políticas e culturais. Ele é um elemento essencial para a formação de identidades sociais e culturais, impactando diretamente a percepção de mundo dos estudantes e o papel que desempenham na sociedade.

Além disso, ao questionarmos quais interesses são refletidos no currículo, percebemos que ele carrega a marca de grupos que o elaboram, representando ideologias e objetivos nem sempre consensuais. O currículo escrito, enquanto ferramenta formal e política, e o currículo prático, ressignificado pelos sujeitos no cotidiano escolar, são constantemente tensionados por disputas de poder e concepções de conhecimento. Esses aspectos evidenciam que o currículo nunca é neutro; pelo contrário, ele está intrinsecamente ligado às relações de poder, às demandas sociais e aos interesses econômicos.

Dentro deste contexto, a proposta curricular do Novo Ensino Médio (NEM) representa uma mudança substancial na estrutura educacional brasileira, oferecendo uma reflexão crítica sobre os conteúdos e metodologias do ensino. Ao enfatizar as

competências e habilidades para o mercado de trabalho, o NEM reforça, muitas vezes, a ideia de um currículo que se distancia das abordagens humanistas e críticas do conhecimento, especialmente no campo da História. Isso reflete a necessidade de se discutir criticamente o currículo prescrito e oficial, alinhando-o mais diretamente com as demandas sociais e culturais reais.

Refletir criticamente sobre o currículo e seus processos de construção é um passo indispensável para compreender e transformar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. O currículo do NEM, como uma proposta oficial e prescritiva, precisa ser analisado e questionado à luz das necessidades sociais, culturais e políticas atuais. Somente com esse olhar atento e reflexivo é possível alinhar as propostas curriculares às reais necessidades da sociedade, formando cidadãos críticos e capazes de atuar de maneira transformadora no mundo.

2.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Professores de História frequentemente se deparam com questionamentos sobre a relevância de sua disciplina. Muitos de nós já fomos perguntados pelos estudantes por que estudar História, qual a utilidade de aprender sobre o passado, qual a data de um determinado evento ou quem foi uma figura histórica específica. Essas perguntas refletem uma visão do componente curricular como mera memorização e repetição de fatos e personagens, evidenciando a percepção predominante entre os alunos da Educação Básica sobre o Ensino de História e sua função no currículo escolar. Diversos pesquisadores têm se dedicado a estudar as transformações pelas quais essa "disciplina escolar" passou desde sua introdução na Educação brasileira.

Ao examinar a trajetória do Ensino de História no Brasil, autores como Nadai (1992/1993) e Schmidt (2012) destacaram, em suas pesquisas, as várias mudanças que a disciplina experimentou desde sua institucionalização como componente curricular em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, até os dias atuais.

Nadai (1992/1993) observa que, no contexto de institucionalização da História como componente curricular,

> a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1992/1993, p. 146).

A autora demonstrou como a influência de uma História Universal, fundamentada nos compêndios franceses, moldou o código curricular no Brasil, promovendo uma visão histórica centrada no ponto de vista do colonizador. Nessa abordagem, os povos indígenas e africanos eram representados de maneira harmoniosa e idealizada, sem qualquer discussão sobre as dinâmicas de dominação a que foram submetidos.

Ampliando o entendimento sobre a temática, Maria Auxiliadora Schmidt (2012), ao abordar os elementos constitutivos do processo de construção do Ensino de História, fez um levantamento detalhado dos diversos momentos e transformações que a disciplina sofreu. Vale destacar, nesse percurso, a Reforma Capanema[1] (1942) que manteve a ênfase nos conteúdos específicos de História como componentes curriculares obrigatórios, conferindo uma autonomia à disciplina que anteriormente não existia, pois estava unida a Geografia e a Sociologia. Esta modificação "enfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente" (Schmidt, 2012, p. 82), dando novos direcionamentos aos professores na construção da aprendizagem com os estudantes.

Nas décadas de 1950 e 1960, observamos “o início de uma crise no código disciplinar da História, explicitada pelo embate entre as proposições relacionadas com o *social studies* e com a manutenção da História como disciplina autônoma” (Schmidt, 2012, p. 85). Em 1971, durante o período da ditadura militar (1964-1985), a disciplina deixou de compor o currículo das turmas de 5ª a 8ª série, com seus conteúdos diluídos na disciplina de Estudos Sociais, estando presente apenas em duas aulas semanais em uma série do Ensino Médio. Quadro que contou com a resistência de muitos professores e profissionais da História, mas só sofreu alterações a partir de 1984/85, quando a ditadura terminou.

[1] A Reforma Capanema, também conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, foi uma reestruturação do sistema educacional brasileiro que ocorreu durante o Estado Novo, entre 1934 e 1945. A reforma foi elaborada pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e promulgada pelo presidente Getúlio Vargas.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), o Ensino de História sofreu um significativo enfraquecimento, resultante da redução da carga horária no Ensino Médio e da sua incorporação aos Estudos Sociais no Ensino Fundamental. Esse cenário, mesmo marcado por constantes perseguições, despertou entre os educadores um sentimento de resistência e luta, que se consolidou durante e após o regime autoritário, em prol da restauração da disciplina como componente curricular autônomo e voltado para a formação crítica dos estudantes.

Também foi nesse cenário que ocorreu, segundo Guimarães (2017), a queda em investimentos destinados à educação por parte do governo militar, resultando na precarização do ensino público.

> Uma das principais características da política educacional pós-1964 foi a desobrigação do Estado com o financiamento da educação, especialmente dos níveis médio e superior. A Constituição de 1967, ao não vincular ao Orçamento Geral da União a porcentagem de verbas destinadas ao ensino, fez, como consequência direta, com que o Estado passasse a diminuir, sucessivamente, seus investimentos no setor educacional (Guimarães, 2017, p.20).

No entanto, em contrapartida, foi visível um crescimento dos espaços educacionais privados em diversos níveis de escolarização pelo país,

> A rede de ensino privado cresceu em todo o país, especialmente no que diz respeito ao ensino superior, anteriormente concentrado quase exclusivamente em instituições católicas. A mesma tendência ocorreu com o ensino de 2º grau, hoje ensino médio, chegando a responder por 41% das matrículas em 1982, basicamente nos cursos preparatórios para as universidades e nos cursos profissionalizantes, predominantemente noturnos (Guimarães, 2017, p.20-21).

Enquanto o número de escolas particulares aumentou, os investimentos do Estado nas instituições públicas diminuíram. Como resultado, as instituições de ensino público enfrentaram condições precárias de infraestrutura e passaram a oferecer cursos profissionalizantes para atender à crescente demanda social de mão de obra no período.

Chegado ao fim do período de Ditadura Militar, o país iniciou o processo de redemocratização e, na área da educação, muitas são as transformações que se iniciaram a partir daquele momento, em especial, o movimento liderado pela Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) pelo retorno da disciplina de História para toda a Educação Básica. Schmitd (2012) indica como marco definidor desse momento, a proposta dos Parâmetros Curriculares de História (PCN) que

apresenta o ensino e a aprendizagem sob uma nova perspectiva, em que o estudante interage com a realidade recriando e interpretando o tempo e a História.

Com o movimento de resgate da autonomia da disciplina, ocorreu um estímulo a novas reflexões acadêmicas sobre o Ensino de História. Silva e Fonseca (2010) pontuam que essa nova concepção de ensino e aprendizagem, pautada na interação entre o estudante e a realidade social, provocaram o crescimento da pesquisa científica cujo objeto:

> de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas desenvolvidas em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar história não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar (Silva; Fonseca 2010, p. 14).

Os anos 1990 marcaram a historiografia brasileira a partir da reformulação do currículo de História e dos debates sobre o ensino em diversas esferas (governamental, acadêmica e nas próprias escolas), quando passamos a compreender que o conhecimento não era detido apenas pelo professor. Ao retirar-se o docente desse lugar de superioridade, o processo de ensino-aprendizagem passou a incluir e valorizar o estudante, bem como as relações estabelecidas no ambiente escolar, como formadoras de saberes diversos. O Ensino de História, por sua vez, iniciou o processo de superação da lógica de mera repetição simplificada e distorcida dos fatos passados, assumindo um patamar essencial para a compreensão dos acontecimentos do presente.

A redemocratização chegou de maneira incisiva, buscando suprir as deficiências deixadas pelo antigo regime político e inserindo o país no modelo neoliberal que vigorava naquele momento. Na perspectiva da professora Elza Nadai, “ocorreu a emergência de novas propostas curriculares em todos os Estados da Federação, que procuravam concretizar a readequação dos currículos, programas e métodos” (1992/1993, p. 158). Propostas estas que traziam desde aspectos conservadores e repetitivos até elementos inovadores e progressistas, mas cuja História Oficial mantinha características predominantes de determinados governos e classes sociais do país. Sendo assim, é sabido que foi em um cenário de redemocratização e neoliberalismo que foram criadas as principais leis que passaram a nortear o ensino brasileiro até a atualidade.

Tratava-se de um cenário comparável ao que se vivenciou no Ensino Médio. Ao realizarmos uma analogia entre os períodos estudados por Nadai (1992/1993) e Schmidt (2012) com a situação vigente à época, pudemos questionar se não estávamos vivenciando uma crise semelhante, que ameaçava a autonomia da disciplina de História, ao perder espaço em prol de uma interdisciplinaridade nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No âmbito da educação brasileira, o processo de redemocratização encaminhou uma gradativa demanda por transformações no paradigma tradicional de ensino. Anteriormente, havia a predominância de uma abordagem passiva, caracterizada como educação bancária. Conforme definiu Paulo Freire, essa educação baseava-se no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, o qual terminava por “refletir a sociedade opressora; sendo dimensão da cultura do silêncio, a educação bancária mantinha e estimulava a contradição” (Freire, 1987, s/p). O docente era visto como o detentor do saber, e o discente ocupava uma posição estritamente receptiva. A redemocratização do país mobilizou uma educação mais participativa e engajada, capaz de promover uma postura ativa dos educandos e garantir direitos básicos, como, por exemplo, o acesso à educação para todos.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos 1990, diversos grupos sociais, anteriormente silenciados, se mobilizaram para garantir uma presença mais significativa nos sistemas educativos moldados pela nova legislação. Esses grupos buscaram romper com a imagem idealizada da História ensinada, destacando os conflitos que enfrentaram ao longo do tempo para superar as condições de exploração impostas desde a colonização.

O objetivo era assegurar o reconhecimento de sua atuação como sujeitos históricos ativos em sua trajetória, reivindicando o direito à memória e à história. Após uma longa trajetória de luta, o movimento negro demonstrou ao Congresso Nacional a importância de aprovar uma lei que inserisse o estudo da cultura afro-brasileira no ensino de História como um passo fundamental para a reparação histórica. Esse esforço culminou na aprovação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de educação básica.

Anos depois, esse processo foi ampliado pela Lei 11.645, sancionada em 2008, que também tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Assim, essa legislação consolidou uma mudança histórica no currículo, exigindo que tanto a história afro-brasileira quanto a indígena fossem abordadas de forma sistemática nas escolas de ensino fundamental e médio.

Essas leis, embora tenham representado um passo significativo para reparar o apagamento histórico dessas populações, evidenciaram também que, até então, as histórias de negros e indígenas foram silenciadas ou estudadas de forma insuficiente. Ainda que de forma gradual, esses conteúdos passaram a conquistar espaço crescente nas práticas escolares. Ao incluir-se grupos historicamente excluídos no currículo escolar, por meio de legislações conquistadas pelas lutas dos movimentos sociais, ficou evidente o papel transformador de uma educação histórica crítica e inclusiva, que refletiu a ampliação do papel da História enquanto disciplina — uma História que superou a mera narrativa factual para problematizar os eventos e suas repercussões no presente. Nesse sentido, Circe Bittencourt destacou que,

> A História não é o terreno do “interessante” e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação à direita à redução das atividades da vida pública e a consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt podendo levar como fez nos anos 20 e 30 a privatização do próprio Estado pela ditadura nazifascista. Tal experiência deu-se no Brasil num passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar por mais de quarenta e cinco anos, neste século (Bittencourt, 2015, p.43).

A reflexão proposta por Bittencourt ressaltou como o Ensino de História, ao expandir as temáticas abordadas em sala, contribuiu para um diálogo mais amplo com os personagens do cotidiano da maioria da população brasileira. Essa abordagem desempenhou um papel fundamental na compreensão da vida pública e no fortalecimento da cidadania.

Por outro lado, a ausência de uma educação histórica crítica pôde resultar na alienação social e no enfraquecimento dos valores democráticos, como ilustraram os períodos de regimes autoritários no Brasil e no mundo. A reorganização do sistema educacional e a reformulação dos currículos suscitaram intensos debates sobre o papel da disciplina de História, trazendo à tona discussões sobre os rumos da educação no Brasil contemporâneo. Nesse contexto, tornou-se relevante refletir sobre os impactos da reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC para o Ensino de História.

Assim, observamos que o propósito do componente curricular (História) vai além da simples transmissão de informações; busca, sobretudo, desenvolver uma consciência crítica que valorize a compreensão de múltiplas interpretações e promova a construção de uma cidadania ativa com diferentes agentes sociais.

2.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E DEVER: A CONSTITUIÇÃO DE 1988, A LDB E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seus artigos 205 e 208, definiu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, assegurando as condições necessárias para efetivar esse direito. A Carta Magna enfatizou a importância da participação da sociedade no processo educacional, visando ao desenvolvimento pleno do indivíduo, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

O texto constitucional também estabeleceu o acesso obrigatório e gratuito à educação como um direito público subjetivo, atribuindo responsabilidade às autoridades competentes em casos de falta ou irregularidade na oferta desse ensino. Cabe ao Poder Público recensear os alunos do ensino fundamental, realizar a chamada escolar e garantir, junto aos pais ou responsáveis, a frequência dos estudantes.

A obrigatoriedade da Educação Básica, que abrange desde a educação infantil até o ensino médio, é respaldada por políticas públicas que promovem o acesso à escola para crianças e jovens. Esse processo contribui para a formação de cidadãos preparados para o mercado de trabalho e para a participação ativa na sociedade, fortalecendo o desenvolvimento intelectual e socioeconômico do país.

Nestas circunstâncias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) emergiu como o arcabouço legal destinado a assegurar as diretrizes educacionais, abrangendo as exigências de uma nação multicultural que aguardava, de modo geral, a garantia do direito à educação, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ainda revia adaptações no ensino público e privado ao longo das décadas subsequentes, buscando adequações às transformações sociais. Segundo o artigo 26 da LDBN, reformulado em 2013,

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, s/p).

Embora recente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava prevista na legislação que alicerçou a educação brasileira nos anos pós-Regime Militar (1964-1985), pontapé da redemocratização. O que representou que os legisladores entendiam a necessidade futura de adaptação às transformações que a sociedade sofreria no transcorrer dos anos.

As modificações informadas no artigo 26 da LDB (9.394/1996) foram efetivadas pela Lei nº 13.005/14, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos e que, na Meta 7, Estratégia 7.1, busca:

> 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) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, s/p).

Ou seja, a BNCC do Ensino Médio encontrou-se prevista em todos os instrumentos educacionais legais, tornando-se mais acessível a partir da Lei nº 13.415/2017, que ampliou a carga horária do Ensino Médio, estabeleceu sua implantação e criou o currículo mais flexível para esse segmento, agora composto da Base Comum e Itinerários Formativos.

2.3.1 Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória Nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017

No âmbito educacional brasileiro, é comum existirem debates com pontos de vista, propostas e metodologias distintas. No que se refere ao Ensino Médio e a reforma que esse segmento vem passando desde 2017, quando sancionada a Lei 13.415, o embate tem ocorrido, entre outros fatores, devido às políticas neoliberais, bem como as aspirações do setor empresarial e do capital, que ficaram mais visíveis na estrutura do modelo implantado no país. Nesse cenário, é importante compreender como as reformas curriculares são frequentemente influenciadas por fatores políticos e econômicos baseados nos interesses dos grupos hegemônicos.

Nesse sentido, Abud (2017) oferece uma análise pertinente ao afirmar que:

> São também o caminho mais fácil para a intervenção do poder político na educação, como resultado de pressões de grupos hegemônicos da sociedade civil, por isso reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós. A cada troca de grupos em nossos órgãos de poder, a cada posse de novos líderes políticos, surgem propostas de modificação de sistemas de ensino, a introdução de novos métodos ou simplesmente troca de conteúdos, especialmente no ensino das Ciências Humanas (Abud, 2017, p. 14).

A análise de Abud demonstra que as reformas educacionais, longe de serem neutras, apontam as disputas de poder e os interesses que atravessam a sociedade. Esse movimento pode ser observado no que hoje chamamos de Novo Ensino Médio (NEM), originado da Medida Provisória nº 746/2016, criada durante o governo do presidente Michel Temer (MDB), que assumiu o poder após a presidenta Dilma Rousseff (PT) sofrer *impeachment*; e que foi sancionado pela Lei nº 13.415/2017. Essa medida implementou uma reforma que deveria ser aplicada gradualmente em todos os estabelecimentos de Ensino Público e Privado, gerando novos desafios e controvérsias.

Dentre as mudanças a serem implantadas estava a carga horária mínima anual, que sofreu ampliação de forma progressiva para 1.400 horas a cada série. Mas a ampliação em questão não significou mais aulas no caso das disciplinas, visto que no primeiro texto da Medida Provisória somente os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa continuavam como disciplinas obrigatórias. As demais compõem a parte de estudos e práticas do currículo que seriam aplicadas sem uma definição evidente de como ocorreria.

O Ensino Médio ao final da implantação seria dividido em: Formação Geral Básica, com quatro áreas de conhecimento, e Itinerários Formativos específicos, “a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional” (Art. 36, Medida Provisória Nº 746/2016).

Em quase todo o território nacional, a implantação ocorreu gradativamente em meio a debates e críticas que envolveram a reforma. Porém, no caso do Tocantins, no início de 2023, os docentes foram surpreendidos com sua implantação nas três séries do Ensino Médio. As escolas passaram a seguir a orientação da Base Nacional Comum (BNCC) e a oferecer os Itinerários Formativos, que trazem uma flexibilidade

e interdisciplinaridade, pautados em conjunto de unidades curriculares, tais como: Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento e/ou de Formação Técnica Profissional. Nas disciplinas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento e/ou Formação Técnica Profissional, os estudantes podem escolher a área de estudo que mais chama à atenção ou que melhor se adeque aos seus objetivos profissionais e técnicos, desde que a escola ofereça e vagas sejam disponibilizadas.

A Reforma do Ensino Médio impôs uma reestruturação substancial na configuração curricular, afetando particularmente o domínio da educação pública. Essa reestruturação gerou uma desvalorização perceptível das disciplinas pertencentes às Ciências Humanas no contexto do currículo da Educação Básica.

Mesmo após quase uma década da aprovação da reforma do Ensino Médio, as mudanças implementadas continuaram sendo alvo de questionamentos em diversos setores da sociedade. Nos anos de 2023 e 2024, a campanha “Revoga o Novo Ensino Médio” ganhou visibilidade como parte de uma mobilização promovida por entidades estudantis, docentes, pesquisadores e outros segmentos da sociedade civil. Essa movimentação ocorreu em um contexto no qual o currículo escolar pode ser entendido como um campo de disputas, tensões e relações de poder, refletindo diferentes interesses em jogo. Durante esse período, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal sinalizou abertura ao diálogo, e as pressões sociais contribuíram para a reabertura do debate no Congresso Nacional, culminando em votações voltadas à reformulação da proposta então vigente.

A desvalorização é evidenciada inicialmente pela remoção do caráter compulsório de determinadas disciplinas e, adicionalmente, pela redução substancial do tempo dedicado a disciplinas como História, cuja presença é atenuada no componente curricular de Formação Geral Básica, aspecto este que, de certo modo e guardadas as temporalidades, desenha-se enquanto uma tentativa de minimizar o Ensino de História. Em contrapartida, a flexibilização curricular emerge como alternativa, embora nem sempre promova uma reflexão crítica acerca do contexto sociocultural.

Alguns teóricos, analisando o momento histórico que vivenciamos, comparam com as políticas neoliberais dos anos 1990, quando o país formulava os PCNs, tendo como base o Relatório Jacques Delors, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1996.

Para Branco *et. al.* (2018), a educação escolar pública proposta nos PCNs,

> É utilizada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com as suas diferenças econômicas, sociais e culturais, sob a égide de uma preparação para o mundo do trabalho em detrimento de uma formação emancipadora (Branco *et. al.*, 2018, p. 54).

Naquela conjuntura, portanto, os PCNs surgem como formuladores de uma educação que intenta atender ao modelo Neoliberal de flexibilidade, a partir da formação de estudantes propensos à ocupação de cargos e funções no mercado que não lhes exigiam maior reflexão e ação no cenário político e social.

Como supracitado, tal modelo educacional volta à tona na reforma do Ensino Médio com a flexibilização curricular e aplicação direta no mercado de trabalho. O discente tem opções de escolha, no entanto será direcionado ao itinerário cuja relação está atrelada a seu futuro profissional.

A atuação de setores privados, no que diz respeito às mudanças curriculares no Ensino Médio, comprova que as sucessivas mudanças no cenário educacional brasileiro “são reflexos de interesses neoliberais em benefício do capital, de demandas de trabalho e de perspectivas de organização social e de classe” (Branco *et. al.*, 2018, p. 55). Os setores impulsionam um ao outro na busca pela organização econômica e financeira de alguns grupos. A educação pública, quanto ao seu novo formato, atrai jovens que buscam conciliar formação básica e um emprego. Paralelamente, frequentam o Ensino Médio e já saem direcionados para um emprego, que, na maioria das vezes, será somente a garantia da sobrevivência e não a mudança de uma condição social.

No espaço escolar, o estudante é cada vez mais orientado a um protagonismo individual ou ilusório protagonismo, com ações voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam uma formação voltada para o mercado de trabalho, “uma formação mais limitada, técnica e basicamente com vistas à formação de mão de obra, em detrimento de uma formação plena e voltada para a construção da cidadania” (Silva *et. al*., 2020, p.3). Esse pensamento se confirma ao sabermos que, segundo a Lei 13.415/2017, as escolas podem oferecer várias opções de Itinerários Formativos, mas é notório que a maioria das escolas públicas não possuem estrutura física e humana para contemplar a variedade de oferta do projeto.

Transmutando essa discussão para o campo do currículo, Silva (2023, p.15) sugere que nos voltemos para a etimologia latina da palavra *curriculum, que* significa “pista de corrida”. Deste modo, diz o autor, “podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. Ou seja, o percurso e o que resulta dele é que molda nossa identidade educacional, tornando-se a base para nossa compreensão do mundo.

Nessa lógica, em desvantagem, o estudante da escola pública estaria fadado a atuar num mundo mais limitado, conforme a educação ofertada a ele, enquanto aquele da escola privada pode optar por vários caminhos profissionais, pois teve oportunidades de acesso a diferentes conhecimentos em múltiplas áreas. São as seleções feitas na elaboração do currículo que determinam o futuro do estudante, forma indivíduos e promove a educação que o Estado precisa num dado período. Ou melhor, o poder está nas mãos dos elaboradores do currículo, que o apontam para onde julgarem necessário para a sociedade.

Durante o Ensino Médio, as oportunidades e trajetórias disponíveis para os estudantes da rede pública tendem a conduzi-los para um destino predefinido, frequentemente resultando em ocupações menos valorizadas na estrutura social neoliberal e capitalista.

Motta e Frigotto (2017) acreditam que a reforma do Ensino Médio, prevista na Lei 13.415/2017, se desenha como uma forma de controle social sobre os jovens estudantes, futuros membros da classe trabalhadora.

> O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. E as Jornadas de Junho e as ocupações das escolas e universidades públicas indicam que irrompeu a luta de classes. Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura (...) e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

Para os autores, essas transições têm a intencionalidade de manutenção hegemônica e determinismo social para esses estudantes da Rede Pública de Ensino, que vivenciarão escolhas direcionadas a futuras carreiras profissionais pré-

estabelecidas. Além disso, está reservado para os jovens das escolas públicas sua incorporação à grande massa operária no mundo neoliberal, com “desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

Ao tratar da variedade de propostas sobre as funções da escola, Libâneo (2012) indica que existe,

> O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, às missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p.16).

A disparidade na oferta educacional entre escolas frequentadas por educandos provenientes de diferentes estratos sociais é evidente. Enquanto instituições direcionadas aos filhos de famílias abastadas apresentam ampla gama de opções educacionais, capacitando-os a ingressar no âmbito intelectual e assumir posições de liderança nas esferas empresariais, escolas frequentadas pelos filhos da classe trabalhadora oferecem currículo restrito, preparando-os para ocupações técnicas com remuneração menos vantajosa. Dessa maneira, a hegemonia no acesso ao conhecimento científico e às posições de alto escalão é, mais uma vez, atribuída à classe dominante.

Nesse sentido, Lino (2017) argumenta que a Lei 13.415/17 ameaça e diminui o direito à educação.

> A Lei 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada (Lino, 2017, p. 82).

Enquanto algumas escolas públicas não têm capacidade para oferecer os Itinerários Formativos, uma parte flexível do currículo, devido às limitações estruturais, as instituições privadas, muitas vezes em parceria com empresas, têm maior flexibilidade na oferta desses recursos. Esse fluxo expõe que a atual reforma educacional não assegura a igualdade e equidade na oferta educacional. Pelo contrário, ela falha em proporcionar aos estudantes da rede pública uma ampliação

de conhecimentos e habilidades, relegando-os a uma flexibilização curricular que tende a direcioná-los para empregos precários e com baixa remuneração.

Diante das implicações da reforma educacional no Ensino Médio brasileiro, parece visível que os jovens provenientes de instituições públicas estão destinados a receber formações que os capacitem principalmente para ocupações de nível inferior no mercado de trabalho corporativo. O cenário citado sugere que a maior parte desses estudantes está predisposta a seguir a mesma trajetória socioeconômica dos pais, com limitadas oportunidades de ascensão social e acesso ao Ensino Superior.

Entretanto, uma análise sucinta da evolução do sistema educacional brasileiro expõe a persistência de um marcante dualismo na construção de uma instituição escolar voltada predominantemente para as camadas privilegiadas da sociedade, caracterizada por uma distinção entre uma vertente acadêmica e outra voltada para a formação profissional. A prevalência de uma abordagem educacional centrada estritamente na técnica tende a limitar a preparação do estudante unicamente para a inserção no mercado de trabalho, negligenciando outras dimensões fundamentais do desenvolvimento humano.

2.3.2 BNCC do Ensino Médio: contexto histórico e embates

Para empreender uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essencial é compreender sua definição e contexto histórico de criação e implementação, assim como os momentos, agentes envolvidos e debates responsáveis por moldar o texto. Nessa perspectiva, analisamos a versão final da BNCC do Ensino Médio, homologada pela Portaria n° 1.570 e publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017. Trata-se de

> Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Embora não seja em si o currículo na sua totalidade, podemos afirmar que a BNCC é importante para a construção dele, no que diz respeito às diretrizes que orientam os currículos em âmbito estadual. A responsabilidade quanto à elaboração

dos Documentos Curriculares recai sobre as federações e o Distrito Federal, sendo esses documentos alicerçados nela e obrigatórios para todas as instituições de ensino, tanto aquelas de caráter público, quanto privado.

A BNCC é resultado de discussões e estudos iniciados em 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. De outubro de 2015 a março de 2016, ocorreu uma consulta com a participação de 120 profissionais da educação e pareceres de especialistas nacionais e internacionais. Em março de 2016, houve debates e discussões com cerca de 9 mil educadores em seminários que encaminharam a versão com as contribuições. Ainda em 2016, a então presidenta sofreu o processo de *impeachment* e o presidente interino, Michel Temer, mudou o projeto político, social e econômico do país, evidenciando um maior suporte neoliberal. Após revisão no texto, em dezembro de 2017, foi apresentada a versão final do ensino infantil e fundamental e depois de um ano, o Ensino Médio foi incluído na BNCC.

Para melhor entendermos a 3ª versão da BNCC, que é alvo dessa pesquisa, foi elaborado um quadro informativo (Quadro 1) sobre as versões do documento até o resultado final.

Quadro 1 - Informações sobre as 3 versões da BNCC

	1ª VERSÃO	**2ª VERSÃO**	**3ª VERSÃO**
Período de construção/revisão e homologação do texto	● Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada e em 23 de setembro é revogada.	● Em setembro de 2015, inicia a construção/revisão e, em 3 de maio de 2016, a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.	● Em agosto de 2016, começa a ser redigida a 3ª versão ● Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.
Pontos de tensão do texto	● Uma história com maior diversidade X uma história tradicional; ● Organização cronológica X temática; ● Redução dos conteúdos relativo a gênero e a questões afro-brasileiros.	● Não distribui as unidades curriculares de História por série.	● Substitui os objetivos de aprendizagem por competências e habilidades; ● Não apresenta objetos de conhecimentos de história. ● Trabalha a disciplina de História na macro área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO
Nomenclatura da área de conhecimento	● Ciências Humanas	● Ciências Humanas (História e Geografia)	● Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Organização Curricular	● Em área e dentro de cada área foram organizados os componentes específicos; ● Objetivos de Aprendizagem.	● Em área e dentro de cada área, foram organizados os componentes específicos; ● Objetivos de Aprendizagem.	● Categorias paras disciplinas da área: 1- Tempo e Espaço; 2- Territórios e Fronteiras; 3- Indivíduos, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; 4- Política e Trabalho. ● 6 Competências e habilidades para cada competência; ● Sem objetivos de Aprendizagem.
Organização dos conteúdos	● Em 3 blocos: 1º Ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º Ano: Mundos americanos; 3º Ano: Mundos europeus e asiáticos.	● 4 eixos de formação; ● 3 Unidades Curriculares: 1- Escravismo, Liberalismo, autoritarismo e democracia nas Américas; 2- Da queda dos impérios europeus ao processo de globalização; 3- Brasil: república, modernidade e democracia.	● Sem conteúdo.

Fonte: Site do MEC.[2]

A organização da 1ª versão recebeu críticas de educadores, historiadores da História Antiga e História Medieval (Ronaldo Vainfas, Gilbert Calil, entre outros); e da mídia por trazer uma história voltada para a História do Brasil, deixando de lado a divisão quadripartite eurocêntrica baseada na lógica evolucionista. O MEC teve 3 ministros durante esse período: Cid Gomes, Luiz Cláudio Costa e Renato Janine Ribeiro; refletindo uma instabilidade e dissenso na formulação do texto.

A instabilidade e descontentamento com o texto publicado é tamanha que, no mesmo ano, foi revogado e iniciou um processo de revisão que gerou uma 2ª versão e, nesta, mantém-se muito a organização textual da primeira, mas agora as unidades

[2] Quadro elaborado pela autora com dados sintetizados das 3 versões da BNCC, disponibilizadas no site do MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE). Acesso em 01/dez/2024.

curriculares de história não são distribuídas por série e voltam os conteúdos de história antiga e medieval europeus.

A 3ª versão tornou-se o texto final e seguiu a orientação para que as quatro disciplinas que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) fossem trabalhadas de forma interdisciplinar, o que se deu de maneira equivocada, resultando, na prática, na anulação dessas disciplinas. Esse fator foi uma das principais críticas feitas por educadores da área, que vivenciaram, com a reforma do Ensino Médio, a significativa redução da carga horária destinada a essas disciplinas. Outro ponto também evidenciado foi a ausência dos objetos de conhecimento, substituídos pela orientação exclusiva para o trabalho com competências e habilidades.

Apesar dessas problemáticas, o Documento Curricular do Território do Tocantins – DCTTO, Etapa Ensino Médio, afirma que “por meio de uma construção coletiva e democrática, a união entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) estabeleceu parcerias com diversos outros agentes para elaborar o DCT-TO” (Tocantins, 2021, p. 15). Segundo o documento, o processo de elaboração teve início em setembro de 2019 e contou com a participação de representantes da Secretaria Estadual da Educação, de instituições de ensino superior e de organizações da sociedade civil, além da realização de consultas públicas e seminários virtuais. Ainda de acordo com o DCTTO, a proposta buscou garantir a transparência e promover a participação democrática, mesmo diante das limitações impostas pelo contexto pandêmico (Tocantins, 2021, p. 15-17).

No entanto, é necessário problematizar o discurso oficial de construção coletiva e democrática. Embora o documento mencione a escuta de diferentes segmentos e a realização de consultas públicas, é preciso questionar em que medida essas ações possibilitaram, de fato, uma participação significativa da comunidade escolar — especialmente de professores e estudantes da rede pública — na formulação curricular. Tal reflexão se mostra fundamental para compreender os limites e as contradições da implementação do Novo Ensino Médio no Tocantins.

Por considerar a relevância da discussão sobre o currículo, a BNCC e o DCT-TO, apoiamos nossa análise nas reflexões de Moreira e Silva (2002), a partir da perspectiva da Sociologia e da Teoria Crítica. Nessa abordagem, o currículo não é

compreendido apenas como uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas como “um artefato social e cultural [...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira; Silva, 2002, p. 7-8). Enquanto instrumento educacional, ele carrega intencionalidades e reflete marcas do tempo, do contexto histórico e social. Além disso, produz identidades e projeta relações de poder que incidem diretamente na organização social e na formação de estudantes e professores.

Ao compreendermos o currículo como uma construção social, torna-se necessário analisá-lo à luz das tensões e disputas que atravessam o campo educacional. Isso implica reconhecê-lo como resultado de processos que envolvem crises, conflitos e interesses, projetando visões de mundo que influenciam tanto o ensino quanto as práticas socioculturais. O currículo, portanto, não pode ser reduzido a uma mera seleção de conteúdos de História a serem ensinados, mas deve ser pensado como um espaço de disputa e de afirmação de diferentes projetos de sociedade.

Em um cenário de mudanças na Educação Básica, com a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, é pertinente recorrermos às observações de Ivo Goodson (2018) ao analisar a construção do Currículo Nacional da Inglaterra na década de 1980. Apesar de seu estudo ter ocorrido em um contexto espacial e temporal diferente, o autor destacou aspectos que permanecem relevantes e aplicáveis até os dias atuais. Ele observou que, em momentos de disputa, ocorre frequentemente a manutenção do currículo tradicional que, muitas vezes, é apresentado como "novo", mas que, na prática, apenas reforça as estruturas já existentes.

> A mobilização dos argumentos para construção de um Currículo Nacional na Inglaterra nos anos 1980 sob a política Thatcher indica um retrocesso em relação ao avanço dos anos anteriores, e a reorganização da escola para atender as demandas do mercado e de uma nova regulação social [...]. Uma visão específica e um segmento privilegiado da nação foram, portanto, reintegrados e priorizados, e a legislação considerada "nacional" era, na verdade, relevante apenas para essa visão e esse segmento (Goodson, 2018, p. 16).

Assim como na Inglaterra nos anos 80, no Brasil de 2016 aos dias atuais, a construção e implantação da BNCC do Ensino Médio cada vez mais conservam aspectos tradicionais e evidenciam o abismo educacional entre Educação Pública e

Privada. Englobando diferentes agentes, numa relação que envolve sociedade, escola, conhecimento e poder, a reforma definiu o currículo e o sistema de ensino aplica aos jovens brasileiros. Fica explícito que, nem sempre, será priorizada uma educação que proporcione equidade a membros de diferentes segmentos educacionais.

Para compreender a proposta curricular da BNCC do Ensino Médio, foi fundamental refletir sobre o conceito de currículo e os elementos que o constituem. A análise dos currículos educacionais exige atenção aos elementos e agentes sociais envolvidos na sua construção, bem como os interesses intrínsecos à proposta.

Nesse sentido, Silva (2023) destacou que o currículo está sempre impregnado de elementos que adquirem significado por meio das teorias às quais está vinculado, indicando relações subliminares subjacentes à sua definição, conforme os formuladores dessas teorias. Alerta ele:

> Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2023, p. 150).

A afirmação elucidou que o termo currículo vem sempre carregado de subjetividades que fazem parte do sujeito/agente de fala. Para compreendê-lo, é necessária uma análise acerca das teorias do Currículo (tradicional, críticas e pós-críticas), objetivando entender como cada abordagem o concebeu e que conhecimento almejou alcançar. Ele enfatizou a intencionalidade na construção do conhecimento escolar, considerando o currículo como produto intrinsecamente vinculado às relações de interesse que permeiam a estrutura de poder e a narrativa oficial oferecida aos estudantes.

No contexto brasileiro, a configuração da proposta educacional foi influenciada pela intenção de manter certos estratos sociais no controle, resultando na seleção do conteúdo curricular de acordo com os interesses do grupo dominante. A escolha do currículo implicou ponderações sobre os objetivos pretendidos, o público-alvo a ser atingido e os métodos para alcançar tais objetivos, com o intuito de produzir resultados que possam tanto perpetuar, quanto transformar a estrutura socioeconômica atual.

Ao seguir essa linha de raciocínio, Abud (2017) pontou que a visibilidade coloca o currículo como o “coração do processo educacional” por trazer orientações, parâmetros e propostas, que compilam o que há de experiências e saberes mais adequados para cada momento. Foi pertinente refletir sobre o processo de seleção que o delineia, reconhecendo sua origem em um vasto acervo de conhecimento e práticas. De forma deliberada, foram selecionados os elementos que compuseram o currículo e as teorias que fundamentam essa seleção; não apenas determinam quais conhecimentos serão incorporados, mas também procuram justificar por que determinados conhecimentos são considerados mais pertinentes que outros.

É inegável que a proposta educacional no Brasil atende a manutenção de uma classe social no poder, que ela será selecionada de acordo com o grupo que a organiza, com o ensino que quer ofertar para atingir determinado resultado. É sempre uma escolha do que se quer, a quem e como se pretende atingir, visando um resultado esperado que servirá para manter ou modificar o cenário atual.

Nesse contexto, o modelo educacional neoliberal assumiu o protagonismo na formação dos estudantes, focando no desenvolvimento de habilidades individuais competitivas e na preparação de jovens para o mercado de trabalho como mão de obra em um sistema dominado por uma elite que perpetua a necessidade de uma base trabalhadora. Essa lógica contrariou a visão de Paulo Freire (1996), educador que defendeu a formação do ser humano não apenas no aspecto técnico, mas também ético, promovendo uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais.

Além disso, agentes empresariais envolveram-se ativamente na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intensificando as parcerias público-privadas no setor educacional. A partir disso, escolas públicas tornaram-se consumidoras de sistemas de ensino, investindo em materiais didáticos e firmando acordos com institutos para formações continuadas de professores, entre outros meios. Essa dinâmica priorizou a obtenção de índices elevados em avaliações externas, que ranqueiam as escolas e oferecem bonificações aos educadores.

Portanto, o avanço dessa lógica mercadológica na educação reforçou uma formação voltada para atender demandas econômicas, muitas vezes em detrimento de uma formação cidadã crítica e transformadora, como preconiza Freire. A busca por um equilíbrio entre esses modelos educacionais tornou-se indispensável para garantir uma educação pública que seja inclusiva e emancipadora.

Reflexões sobre a BNCC levaram Macedo (2014) a questionar os agentes sociais envolvidos no processo de sua construção e seus interesses:

> Minha primeira questão, [...] é: quem tem participado deste debate? Ou, que atores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e base comum nacional?
> Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos "parceiros". Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais (Macedo, 2014, p. 539 - 540).

É perceptível que o envolvimento das empresas citadas não aconteceu de modo totalmente neutro. Seus interesses estarão implícitos no texto final da BNCC e a escola não será apenas um espaço para desenvolver uma educação de qualidade, mas também para formar os jovens que o mercado empresarial necessita. Ao que nos parece, nem sempre o modelo formará um estudante crítico e consciente na busca de soluções possíveis para os problemas sociais vivenciados por ele e o grupo. Essa ideia está presente a todo instante no texto da BNCC do Ensino Médio, que prevê competências e habilidades que remontam a formação de um jovem autônomo e empreendedor. Essa formatação nem sempre coloca o estudante como solidário, visto que ele não se reconhece como parte de um coletivo, mas sim, um ser na sua individualidade.

A BNCC ao tratar dos fundamentos pedagógicos que a nortearam, aborda a questão do foco no desenvolvimento de competências e habilidades, justificando que:

> Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e

> valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

No texto da Base, transpareceu a relação com os organismos internacionais, que defendem a educação neoliberal, e com as avaliações externas, que atuaram como classificadoras dos níveis de desenvolvimento educacional dos países. Consequentemente, sua letra está atravessada pela busca de investimentos direcionados pelos Bancos Mundiais a países considerados em desenvolvimento.

A Educação proposta no Novo Ensino Médio intenta formar estudantes ajustáveis às demandas do mercado de trabalho e que tenham desenvolvido habilidades de “saber fazer”, desconsiderando a consciência crítica, que reflete todo o mecanismo que atua ao seu redor e da sua condição social. Ou seja,

> Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento [BNCC] traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (Marsiglia *et. al.*, 2017, p. 119).

Não foi difícil perceber que a construção da BNCC reflete e projeta uma orientação neoliberal para a educação brasileira, a partir de sua implementação. Essa educação se inclina a formar jovens para ocuparem determinados postos de trabalho, atendendo a interesses empresariais e adaptando-os ao capitalismo do século XXI.

É necessário que políticas educacionais e práticas pedagógicas, bem como a BNCC e as mudanças curriculares, estejam alinhadas com os princípios e objetivos no Ensino Médio para superar resistências e desafios na implementação de abordagens inovadoras e críticas. Vencida essa etapa, garantiu-se que os estudantes adquiram conhecimentos que lhes permitam compreender o mundo como agentes sociais transformadores, capazes de valorizar sua participação, a diversidade cultural e o diálogo entre diferentes saberes.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC: DESAFIOS E IMPACTOS NO COLÉGIO MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS JOÃO XXIII

Em meio a inúmeras polêmicas, prós e contra o Novo Ensino Médio foi aprovado e sancionado pela Lei nº 13.415/2017 para ser aplicado nas escolas, porém até sua implantação, a matéria aprovada teve que fazer um longo percurso. A BNCC estabeleceu as atualizações normativas e o DCT-TO pontuou os parâmetros necessários para a efetivação nas escolas da rede pública e privada do Estado do Tocantins.

O presente capítulo nasceu da ideia de problematizar e responder a alguns questionamentos fundamentais sobre o local de aplicação da pesquisa. Qual foi a trajetória histórica da instituição? Quem compunha o corpo discente? Quem eram os profissionais que nela atuavam? Essas perguntas foram essenciais para compreender de que forma o Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII – UNIDADE X (CMTO) implementou as transformações curriculares e estruturais promovidas pela reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/17, e pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir desse recorte, o capítulo preparou o terreno para as etapas seguintes da pesquisa, nas quais se aprofundou a análise do contexto local e se examinou a realidade dos professores da área de História. Tratou-se de um grupo diretamente impactado por uma normativa que provocou mudanças significativas na organização da disciplina, gerando desafios tanto pedagógicos quanto profissionais.

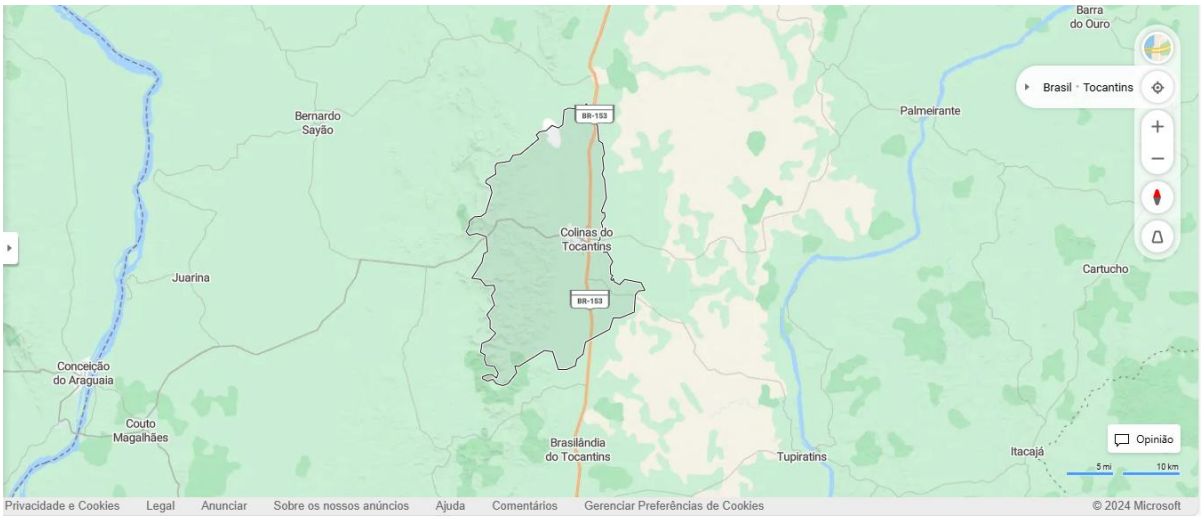
3.1 UM BREVE HISTÓRICO DE COLINAS DO TOCANTINS

Para compreender melhor o contexto em que o Colégio João XXIII, atual Colégio Militar do Tocantins João XXIII, está inserido e como a implantação do Novo Ensino Médio e da BNCC tem impactado a escola e a comunidade, nesse tópico, apresentamos uma visão geral do município de Colinas do Tocantins, visando entender as interações entre a comunidade e a instituição escolar.

De acordo com os dados censitários coletados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), e a representação territorial do município apresentada na Figura 1, Colinas do Tocantins está localizada na mesorregião

ocidental do Tocantins, a 260 km da capital, Palmas. Faz fronteira com os municípios de Brasilândia do Tocantins, Nova Olinda, Palmeirante e Bandeirante do Tocantins e tem a rodovia BR-153 (no mapa a linha amarela: antiga Belém-Brasília/ BR-14) passando pela cidade.

Figura 1 – Mapa da divisão político-administrativa e da divisão intramunicipais de Colinas do Tocantins.



Fonte: Bing, 2024. Disponível em: Bing Mapas - Trajeto, planejamento de viagem, câmeras de tráfego e muito mais. Acesso em 07/jun/2024.

A pesquisa desenvolveu-se na cidade de Colinas do Tocantins, cuja história é marcada por intensas transformações territoriais e socioculturais. Nos séculos XVIII e XIX, a área que atualmente constitui o estado do Tocantins era historicamente ocupada por povos originários de diversas etnias, distribuídos por todo o território, especialmente nas margens de rios e córregos, desde o Bico do Papagaio até a Ilha do Bananal. Segundo Giraldin (2004, p. 115), os povos Xavantes habitavam "entre os rios Araguaia e Tocantins, na região dos atuais municípios de Aliança, Crixás, Fátima, Cristalândia, Paraíso, Guaraí, estendendo-se até próximo à atual cidade de Colinas".

Com a substituição da mineração pela criação de gado como principal atividade econômica, intensificaram-se as tensões entre os povos indígenas e os fazendeiros. Esses povos, primeiros habitantes e pertencentes a populações tradicionais, passaram a enfrentar um processo de expropriação de seus territórios diante da expansão de um novo modelo de desenvolvimento centrado na pecuária e na formação de grandes pastagens. A imposição dessa lógica produtiva gerou conflitos marcados por disputas de terras, ataques e tentativas de expulsão, levando os não

indígenas a defenderem a criação de aldeamentos como forma de controlar e deslocar as comunidades indígenas. Assim, a disputa pelo território revela não apenas um conflito por espaço físico, mas também por modos distintos de vida e de relação com a terra.

No século XX, o processo de urbanização, as migrações e a construção de uma identidade regional diversa entrelaçam-se em um contexto de desenvolvimento urbano que, segundo Aquino (2004), ocorreu de forma desigual ao longo da rodovia BR-14, atual BR-153. A formação da cidade foi diretamente influenciada por essas dinâmicas migratórias e pela infraestrutura rodoviária, que fomentou a ocupação da região.

A construção da BR-14 foi um marco importante para a urbanização do norte de Goiás, região que hoje corresponde ao estado do Tocantins. No entanto, de acordo com o autor, ao se referir ao processo de urbanização no norte de Goiás, esse processo beneficiou de forma desproporcional apenas as áreas próximas à rodovia.

> Não se deve perder de vista que esses processos ocorreram de maneira extremamente desequilibrada para a região como um todo, já que apenas a estreita faixa de terra cortada pela estrada beneficia-se direta e imediatamente dos resultados da referida obra. Dessa maneira, enquanto a vida urbana ao norte do paralelo 13 limitava-se quase que exclusivamente a vale do rio Tocantins, com o advento da rodovia houve apenas uma transplantação das margens do rio para as margens da estrada (Aquino, 2004, p. 333).

O processo de migração que acompanhou a construção da rodovia Belém-Brasília manifestou-se sob dois aspectos distintos. Por um lado, representou uma força de atração para áreas como Colinas do Tocantins, situada nas planícies elevadas da margem direita do ribeirão Capivara. A cidade emergiu estrategicamente ao longo da estrada, beneficiando-se da infraestrutura, ainda que precária, que facilitava o acesso a serviços, comércio e oportunidades de trabalho. Esse contexto impulsionou o desenvolvimento local e atraiu migrantes em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, essa mesma migração significou o esvaziamento populacional e o isolamento econômico de cidades antes prósperas situadas às margens do rio Tocantins. Com o redirecionamento dos fluxos urbanos e econômicos para a nova rodovia, essas localidades sofreram com a perda de moradores, a redução de atividades comerciais e o enfraquecimento de suas dinâmicas urbanas, evidenciando os efeitos assimétricos do desenvolvimento regional.

Um episódio central na história de Colinas do Tocantins foi a migração dos moradores do garimpo Deserto para o futuro município de Colinas de Goiás. Silva e Vinhal (2008), no livro À sombra da estrada, contam, por meio de relatos dos primeiros moradores e documentos escritos localizados nas cidades de Colinas, Tupiratins e Goiânia, que os moradores de Deserto enfrentando dificuldades econômicas devido à exaustão dos garimpos e sabendo da demarcação de terras para a passagem da futura rodovia, uniram-se às lideranças políticas de Tupiratins, na figura do então prefeito José Cirilo, para buscar um novo local de assentamento.

> Foi organizada uma caravana que, de Tupiratins, partiu em direção à área do futuro povoado. A caravana deixou Tupiratins em "20 de abril de 1960, cavalgou o dia inteiro e, como planejado, acabou pernoitando no povoado Deserto". No Deserto, a caravana recebeu a adesão de vários moradores que se identificavam com a ideia de criação dessa nova localidade. Foram pessoas que, dali em diante, acabaram se envolvendo com a ideia e o sonho de fundarem uma "grande cidade" (Silva; Vinhal, 2008, p. 41-42).

A caravana organizada por esse grupo encontrou um local favorável ao desenvolvimento de uma nova comunidade, embora já houvesse três famílias residindo na região desde a década de 1950. Visível era uma convergência de interesses entre os envolvidos na fundação do novo povoado, seja pela necessidade de sobrevivência das famílias que viviam da agricultura, do comércio e do garimpo, ou pelo interesse em criar uma localidade vinculada ao Município de Tupiratins. A migração das populações do norte de Goiás, das cidades ribeirinhas para as que surgiram às margens da BR-14, já era uma prática comum. Dessa forma, as lideranças políticas garantiriam o controle sobre o recém-criado povoado. Essa migração, motivada tanto por questões políticas quanto econômicas, culminou na fundação de Colinas de Goiás em 21 de abril de 1960, coincidindo simbolicamente com a inauguração de Brasília, o que representou um novo início para os migrantes.

Entendendo o fato dessa "coincidência" das datas ser uma representação que ligava o novo povoado à imagem da capital federal, servindo como um modelo a ser espelhado, projetado como cidade modelo naquele momento da história do país. Sob a luz da explicação de Sandra Pesavento,

> As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de

> sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo. [...] uma vez que a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem (Pesavento, 2003, p. 41).

A escolha do dia 21 de abril de 1960, como data da fundação do povoado Colinas de Goiás, não foi casual. Esse ato, visto como estratégico, visava atrair migrantes que chegavam à região em busca de oportunidades oferecidas pela construção da BR-14. A fundação de Colinas no mesmo dia da inauguração de Brasília reforça a conexão simbólica entre o município e o projeto nacional de modernização, associando o surgimento da cidade a um período de grandes transformações para o país.

Esses movimentos migratórios apoiam a argumentação de Aquino (2004) sobre a identidade tocantinense, caracterizada, segundo o autor, pela pluralidade gerada pelos intensos fluxos migratórios que moldaram a região. Essa diversidade também é observada nos relatos dos primeiros habitantes de Colinas, conforme destacam Silva e Vinhal (2008), ao salientarem que as famílias eram frequentemente identificadas por seu estado de origem, o que reforça a heterogeneidade cultural e étnica do município.

Importa mencionar que chegada de migrantes de várias regiões do Brasil, atraídos pela rodovia e pelas oportunidades de trabalho, junto à presença dos povos originários que habitavam a área, ainda que pouco registrada em documentos, contribuiu para a construção de uma identidade regional múltipla, que reflete a convergência de experiências e origens distintas.

Em 23 de outubro de 1963, pelo decreto Lei nº 4.707, o povoado foi emancipado e tornou-se município, sendo oficialmente instalado a partir de 1º de janeiro de 1964, mas mantendo a data de 21 de abril como comemoração no dia de criação da cidade de Colinas de Goiás, denominação que mudou com a criação do Estado do Tocantins, quando passou a ser conhecida como Colinas do Tocantins.

Diante das evidências apresentadas nos documentos e nas obras de autores que escreveram sobre a rodovia durante o período de estudo e construção, é possível afirmar que a formação de Colinas do Tocantins não deve ser compreendida como um processo natural ou desprovido de interesses específicos. Como destacado pelo historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2008) ao refletir sobre a etimologia da palavra “região”, que ele entende como “espaço de luta, fruto de uma conquista, fronteiras nascidas da implantação de um governo, de uma dominação”, torna-se

imprescindível que nós, historiadores, estejamos atentos às disputas de poder que contribuíram e ainda contribuem para a definição de fronteiras e limites territoriais. Esse cenário é evidente no surgimento de cidades no norte goiano ao longo da construção da rodovia Br-14, sobretudo no contexto de fronteiras dinâmicas e transformações territoriais impulsionadas pela abertura dela.

Colinas do Tocantins, localizada na mesorregião ocidental do estado, exemplifica como os fluxos migratórios e a infraestrutura rodoviária redefiniram as fronteiras regionais e favoreceram o surgimento de novos centros urbanos. Segundo Aquino (2004), o desenvolvimento urbano desequilibrado ao longo da BR-14 concentrou o progresso nas áreas próximas à rodovia, enquanto outras regiões permaneceram economicamente isoladas. Esse processo reflete o papel crucial das rodovias na reorganização espacial e na redefinição dos limites regionais.

Dessa forma, a história de Colinas do Tocantins transcende uma narrativa local, conectando-se a um processo mais amplo de ocupação e desenvolvimento do estado do Tocantins. Moldada por intensos fluxos migratórios, ocupação territorial e pela construção de uma identidade múltipla, a cidade foi profundamente transformada ao longo dos anos. E de acordo com o censo realizado em 2022, Colinas do Tocantins era o sexto município mais populoso do estado, com 34.233 habitantes. Entre eles, 14,71% estavam empregados, sendo que 37,8% deste grupo recebia até meio salário-mínimo. Na área educacional, a cidade conta, na zona urbana, com quatro escolas estaduais e duas particulares que oferecem o Ensino Médio, além de outras instituições estaduais, municipais e privadas dedicadas ao ensino infantil e fundamental. Entre essas instituições, destaca-se o Colégio Militar do Tocantins João XXIII, anteriormente conhecido como Colégio João XXIII, local onde a pesquisa foi realizada e detalhado a seguir.

3.2 O COLÉGIO JOÃO XXIII: FUNDAÇÃO, ASPECTOS FÍSICOS E HUMANOS

A unidade escolar foi fundada em 9 de março de 1969, pelo monsenhor Rui Cavalcante Barbosa, tendo como entidade mantenedora original a Ação Social Belém Brasília, que até hoje é proprietária do prédio. A instituição foi estabelecida pela Resolução do CCE/GO n° 461/1979, sob o nome de Ginásio João XXIII de Colinas de Goiás. No início das atividades, eram ofertados Ensino Fundamental e cursos

profissionalizantes, tais como Técnico em Magistério, Técnico em Contabilidade e Técnico em Enfermagem.

Durante a década de 1970, o Colégio João XXIII, uma escola conveniada com o programa de Escola Comunitária de gestão Compartilhada, da Secretaria de Educação e Cultura e Associação de Apoio ao Colégio João XXIII, criada pela Ação Social Belém Brasília, entidade filantrópica sem fins lucrativos, desenvolvia suas atividades na região central da cidade, ofertando à crescente população colinense uma educação que atendia às necessidades locais. Nele frequentaram filhos dos moradores da cidade, que buscavam formação educacional e profissional, uma vez que não tinham condição de enviá-los para estudar em Pedro Afonso ou Goiânia, como nos mostram os documentos da escola em que constam os relatos dos moradores e estudantes nos primeiros anos de atividade (Livro de comemoração do aniversário de 40 anos da escola).

Acompanhando as transformações na educação do país desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à Educação Pública para todos, o Colégio João XXIII criou, em 1995, o curso colegial, inicialmente destinado ao Ensino Médio regular. E, na primeira década dos anos 2000, o colégio expandiu-se para incluir também o Ensino Fundamental, atendendo do 6º ao 9º ano.

No transcorrer das transformações que as escolas brasileiras enfrentavam, especialmente devido aos debates sobre as adaptações curriculares para a implementação da BNCC em 24 de maio de 2018, em âmbito local ocorreu a transição do Colégio João XXIII para Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII. A mudança na gestão foi viabilizada pelo Termo Aditivo de Cooperação Técnica nº 008/2015, firmado entre a Secretaria de Educação, Ação Social Belém Brasília e a Polícia Militar do Estado do Tocantins (PPP, 2024, s/p.).

Nesse novo contexto, a escola iniciou suas atividades em 2019 como o 10º Colégio Militar do Estado do Tocantins (CMTO João XXIII), adquirindo uma estrutura administrativa distinta das demais unidades escolares estaduais da cidade, passando a contar com duas coordenações adicionais: a administrativa e a disciplinar, ambas sob a gestão de militares, assim como a direção das unidades do CMTO, também ocupada por oficiais da Polícia Militar. Contudo, o foco da pesquisa está na área pedagógica da escola, a qual se assemelha às demais escolas estaduais e é orientada pela estrutura pedagógica estabelecida pelo Documento Curricular do Território do

Tocantins (DCT-TO), pelas Matrizes Curriculares da SEDUC e pela BNCC, desvinculando-se, portanto, dos aspectos militares.

A escola apresenta uma boa estrutura física com espaço amplo e arborizado. Atualmente possui com 14 salas de aula, cozinha, sala da direção, secretaria, laboratório de informática, almoxarifado, sala de planejamento, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, sala da coordenação financeira, sala da coordenação disciplinar, sala da gestão compartilhada, sala da orientação educacional, sala de recursos, sala de reforço escolar, sala do grêmio estudantil, laboratório de ciências, biblioteca, sala para primeiros socorros (“Projeto Acolher”), refeitório, sala de esporte, empório de livro didático, pátio, banheiros, área de serviço, auditório amplo e quadra esportiva (em reforma). Segundo o PPP (2024), no total a escola possui 6.407.10 m², sendo 2.974.80 m² de área construída e 3.596.93 m² de área livre.

Nas imagens da Figura 2, produzidas pela pesquisadora, podemos observar que o prédio sofreu poucas alterações de cor da fachada que era nas tonalidades amarelo e marrom e exibia o nome: Colégio João XXIII: Ensino Fundamental e Médio; e, após tornar-se militarizado, recebeu a nomenclatura Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII e foi pintado nas cores azul e cinza, mantendo a estrutura predial do período anterior apenas com o acréscimo da reforma da quadra poliesportiva que agora será coberta.

Seguem a seguir fotografias que demonstram um pouco da estrutura física**.**

Figura 2 – Imagens do prédio do Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII: fachada, lateral e quadra poliesportiva / 2024.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

O Colégio que inicialmente atendia às famílias carentes sob a administração da Igreja Católica (1969), na atualidade oferece à população de Colinas do Tocantins e cidades vizinhas uma Educação Básica que abrange os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, assim como as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e, a partir do ano de 2023, já proporcionou a todos os estudantes do Ensino Médio a estrutura curricular do modelo conhecido como Novo Ensino Médio.

Em 2023, ano que foi implantada a reforma do Ensino Médio em todas as séries no Estado do Tocantins, no CMTO, até o fim do mês de fevereiro, havia 779

(setecentos e setenta e nove) estudantes matriculados, sendo 439 no ensino fundamental e 340 no ensino médio. Conforme apresentado na Tabela 1, os educandos do ensino médio estavam distribuídos em: 4 turmas de 1ª série, 5 turmas de 2ª série e 3 turmas de 3ª série, com quantidades variando entre 20 e 39 educandos nas salas em decorrência de algumas turmas possuírem estudantes com necessidades especiais e a quantidade ser reduzida para melhor proporcionar a condição de aprendizagem aos mesmos.

Tabela 1 - Quantidade de estudantes e turmas do CMTO, Colinas do Tocantins – TO / 2023.

TURMA	TURNO	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
1301	Matutino	41	38
1302	Matutino	41	35
1303	Vespertino	41	32
1304	Vespertino	41	27
2301	Matutino	40	33
2302	Matutino	40	24
2303	Vespertino	40	23
2304	Vespertino	40	27
2305	Vespertino	40	39
3301	Matutino	40	22
3302	Matutino	40	20
3303	Vespertino	40	20

Fonte: SGE TO[3].

No corrente ano de 2024, o CMTO contou com 789 educandos matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, dentre eles 399 no ensino fundamental e 390 no ensino médio. Provenientes “de diversas camadas sociais com predominância da classe socioeconômica baixa”, oriundos de cidades da circunvizinhança de Colinas do Tocantins, tais como “Palmeirante, Nova Olinda, Bernardo Sayão, Brasilândia, bem como da zona rural” (PPP, 2024, p.7).

No mês de junho do mesmo ano, o Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC) registrava uma pequena variação na quantidade de estudantes (385), mas mantinha a distribuição destes em: 5 salas de 1ª série, 4 salas de 2ª série e 4 salas de 3ª série, como nos mostra a Tabela 2.

[3] Tabela elaborada pela autora consultando os dados do SGE. Disponível em: SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar (Site: pontoid.com.br). Acesso em 20/jun/2024

Tabela 2 - Quantidade de estudantes e turmas do CMTO, Colinas do Tocantins – TO / 2024.

TURMA	TURNO	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
1301	Matutino	40	39
1302	Matutino	40	39
1303	Vespertino	40	30
1304	Vespertino	40	26
1305	Vespertino	40	25
2301	Matutino	40	37
2302	Matutino	40	32
2303	Vespertino	40	30
2304	Vespertino	40	28
3301	Matutino	40	29
3302	Matutino	40	22
3303	Vespertino	40	23
3304	Vespertino	40	25

Fonte: SGE TO[4]

Podemos perceber por meio do número de estudantes descritos nas Tabelas 1 e 2 compondo as turmas do CMTO nos dois anos de aplicação do Novo Ensino Médio (2023 e 2024), que é considerável a parcela de jovens que tiveram a formação contemplada pela nova estrutura curricular, na qual a disciplina de História encontrava-se com uma carga horária de apenas 1 (uma) aula semana de 50 minutos.

Em 2024, o corpo de funcionários era formado por 59 profissionais no total. Desses, 31 atuavam na área de docência, sendo 29 professores titulares e dois responsáveis pelo apoio a alunos com necessidades especiais. Os outros 28 colaboradores faziam parte das equipes administrativas, de suporte pedagógico, manutenção e gestão da escola.

Outro dado apresentado é a tabela do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na Tabela 3, uma avaliação externa, que é usada como mecanismo para a formulação de políticas públicas no sistema de ensino e para o redirecionamento de metas com base no bom desempenho das escolas. Nela, os educandos do Colégio Militar do Tocantins (CMTO) são submetidos à avaliação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO). O sistema foi criado para avaliar a qualidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, promovendo a modernização da gestão e o aprimoramento

[4] Tabela elaborada pela autora consultando os dados do SGE. Disponível em: SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar (Site: pontoid.com.br). Acesso em 20/jun/2024.

dos processos educacionais, visando à melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Tocantins.

Tabela 3 - Evolução do IDEB – Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, de 2017 a 2023

EVOLUÇÃO DO IDEB – CMTO JOÃO XXIII / 2017 - 2023	
ANO	**NOTA**
2017	4,5
2019	4,7
2021	4,9
2023	5,4

Fonte: IDEB 2023, NEP[5].

De acordo com a Tabela 3, a escola já apresentava bons índices nas avaliações externas antes mesmo de sua transformação em Colégio Militar do Tocantins (CMTO). Em 2017, por exemplo, alcançou a nota 4,5 no IDEB (Evolução do IDEB – Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, de 2017 a 2021). Esses dados indicam que o compromisso com o desempenho dos estudantes em avaliações externas é uma característica que já fazia parte da dinâmica escolar.

3.2.1 Militarização das Escolas Públicas: impactos e contradições do modelo cívico-militar no Tocantins e no Brasil

Entre 2018 e 2019, o Brasil registrou um aumento na implantação de colégios estaduais que passaram a ser administrados pela Polícia Militar. O modelo de gestão escolar militar recebeu significativa aceitação por uma parcela da população, em meio a um contexto de crescente conservadorismo da sociedade brasileira, deixando de ser experiências isoladas para se tornar uma política federal durante o governo Bolsonaro (2019 a 2022). O Decreto nº 9.665 (sessão II, Art.11), assinado em 2 de janeiro de 2019, no início do seu mandato, delegava à Secretaria de Educação Básica a responsabilidade de:

> Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa,

[5] Tabela elaborada pela autora consultando os dados do IDEB. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/17007500-colegio-militar-do-estado-do-tocantins-joao-xxiii/ideb. Acesso em: 19/dez/2024

> educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Brasil, 2019, s/p).

Esse decreto estimulava a adesão das Unidades Escolares ao modelo cívico-militar, evidenciando o interesse do governo em expandir a quantidade de escolas. Ao adotarem o modelo, estas passavam a receber recursos orçamentários próprios do governo federal, além dos repasses municipais e estaduais, destinados à estruturação física e humana. O objetivo foi oferecer uma educação considerada de “excelência” e fundamentada nos princípios das corporações militares. Essa proposta, anteriormente restrita a experiências pontuais em alguns estados, passou, no então governo, a ser apresentada como uma política de implementação em todo o território nacional.

Alves e Toschi (2019) destacam que o movimento em prol das escolas cívico-militares ganhou força com a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), destinada a desenvolver a implantação das escolas nas redes públicas. A intenção de ampliar o modelo ficou evidente no Decreto 10.004, assinado em setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), com a meta de implementar 216 escolas em até 2023. Contudo, os autores apontam que todo esse empenho governamental não implicou ausência de críticas ao modelo, levantadas por pesquisadores que, em seus estudos, analisaram tanto os benefícios quanto os prejuízos da militarização das escolas públicas.

A aceitação da população e a adesão dos estados ao modelo ocorreu, na maioria das vezes, devido à expectativa de redução da violência escolar. Os casos de agressão a funcionários, invasões e, até mesmo, mortes nas escolas sensibilizaram a população, que passaram a vislumbrar nas escolas cívico-militares uma possível solução para os problemas de segurança nesses ambientes.

O espaço educacional, como observamos enquanto educadores, foi invadido e gerido por profissionais oriundos do setor de segurança pública, que introduziram seus treinamentos, missões e disciplinas corporais aos jovens. Esses jovens, no entanto, deveriam ocupar essas instituições para aprender e refletir sobre seu papel na sociedade.

Foucault (1975, p. 138), em *Vigiar e Punir,* afirma que “a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. Essa análise nos permitiu

refletir criticamente sobre o modelo cívico-militar no que concerne ao controle disciplinar e à formação dos sujeitos. O controle dos corpos nas suas atividades de formação como continências militares realizadas antes ou após o período de aulas, bem como as punições aplicadas em caso de descumprimento de ordens ou gestos de submissão aos seus superiores, evidenciam como o controle dos corpos e da mente atuam moldando comportamentos e subjetividades.

Para Foucault,

> O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor… a disciplina “fábrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode -se fiar em seu super poderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (1975, p.143)

No modelo cívico-militar, as escolas são espaços onde os corpos dos estudantes são moldados por normas e práticas que asseguram sua submissão e utilidade. Essa abordagem, estruturada em regras rigorosas e obediência às hierarquias, promove organização e disciplina, mas prioriza a submissão e a hierarquia como pilares da formação cidadã. Como consequência, pode restringir a autonomia, a individualidade e o pensamento crítico, além de reforçar o controle social. A ênfase na obediência e padronização também pode gerar impactos negativos na saúde mental, como baixa autoestima e aumento do estresse, além de dificultar o desenvolvimento de habilidades como liderança, resolução de conflitos e tomada de decisões.

A militarização das escolas modifica toda uma estrutura que vai além da rotina administrativa, modifica a intencionalidade pedagógica e a finalidade da educacional, como nos fala Sousa e Oliveira,

> A violência como forma de dominação imposta pela militarização rouba do cotidiano das escolas o espaço da liberdade, da criatividade, da alegria, da ludicidade, da convivência com a diversidade e da formação de sujeitos críticos e autônomos, transformando espaços escolares – as ‘cirandas’ – em um ambiente de rigidez, hierarquia, ordem, disciplina e silenciamento semelhantes aos ‘quarteis’, onde se aprende a obedecer e a não questionar. (2023, p.64)

Os espaços escolares que deveriam estar abertos a pensamentos divergentes, debates e autonomia na formação de identidades, tornam-se estruturas que

engessam os estudantes num modelo de submissão e controle padronizados, sem liberdade para pensar de forma diferente dos demais.

Outro ponto muito usado como justificativa para a militarização das escolas públicas é o bom resultado nos exames externos como o IDEB. O que não podemos aplicar à escola *lócus* da pesquisa porque como demonstrado na Tabela 3 neste mesmo capítulo, a escola já possuía um índice elevado no resultado do ano de 2017, anterior à militarização. Entendemos nesse estudo que os bons resultados nas provas externas e na aprendizagem dos estudantes são frutos de fatores que extrapolam a questão da hierarquia e disciplina implementadas pela gestão militar. É necessário considerar elementos como recursos, profissionais qualificados e apoio pedagógico tanto para os educadores no exercício de sua atividade, quanto para os estudantes nas suas necessidades escolares. Assim, não podemos relacionar os bons resultados apenas ao modelo cívico-militar implantado na UE.

Em estudo sobre as escolas militarizadas no estado do Tocantins, Sousa e Oliveira (2023) identificaram uma expansão significativa tanto na rede estadual, que chegou ao número de 12 escolas entre 2009 a 2019, quanto na rede municipal de Palmas, que contou com 5 Escolas de Tempo Integral em 2017. Juntas, totalizaram 17 escolas militarizadas no estado, o que corresponde a um crescimento de 1600% em 10 anos. Os autores alertaram para a ausência de índices de violência no estado que justificassem a implantação e a expansão desse modelo educacional. A militarização das escolas públicas no Tocantins chamou atenção devido à sua rápida expansão e às contradições em relação aos critérios apontados pelo MEC, que associam a adoção do modelo a elevados índices de violência nas escolas e a baixos desempenhos no Ideb. O que não se aplica à maioria das escolas militarizadas no estado, incluindo a unidade onde realizamos a pesquisa.

Analisando os sites do governo do Tocantins e páginas com matérias relacionadas à militarização das escolas tocantinenses, foi possível elaborar o Quadro 2 a seguir, que aponta para um crescimento no número de escolas. Totalizando 38 Unidades Escolares que atuam como Colégios Militares do Estado do Tocantins (CMTO) e Escolas Cívico - Militares (ECIM)[6] distribuídas por 29 dos 139 municípios tocantinenses.

[6] As escolas com sigla CMTO, são escolas gerenciadas pela Polícia Militar; e ECIM, são escolas do PECIM com participação da Polícia Militar;

Quadro 2 - Colégios Militares e cívico-militares da Rede Estadual do Tocantins

ESCOLA	MUNICÍPIO
CMTO - Unidade I	**Palmas**
CMTO – Unidade II: Senador Antônio Luiz Maya	**Palmas**
CMTO - Unidade III: Dr. José Aluísio da Silva Luz	**Araguaína**
CMTO – Unidade IV: Jacy Alvez de Barros	**Arraias**
CMTO – Unidade V: Diaconísio Bezerra da Silva	**Paraíso**
CMTO – Unidade VI: Profª Antonina Milhomem	**Araguatins**
CMTO – Unidade VII: Presidente Costa e Silva	**Gurupi**
CMTO – Unidade VIII: Anaides Brito Miranda	**Guaraí**
CMTO – Unidade IX: Custódia da Silva Pereira	**Porto Nacional**
CMTO – Unidade X: João XXIII	**Colinas do Tocantins**
CMTO – Unidade XI: Lá Salle de Augustinópolis	**Augustinópolis**
CMTO – Unidade XII: Professora Maria Guedes	**Palmeirópolis**
CMTO – Unidade XIII: Santa Terezinha	**Miracema**
CMTO – Unidade XIV: Adjulio Balthazar	**Alvorada**
CMTO – Unidade XV: Jorge Humberto Camargo	**Araguaína**
CMTO – Unidade XVI: Agostinho de Almeida	**Taguatinga**
CMTO – Unidade XVII: Otacílio Marques Rosal	**Cristalândia**
CMTO – Unidade XVIII: Joca Costa	**Dianópolis**
CMTO – Unidade XIX: José Alves de Assis	**Pindorama**
CMTO – Unidade XX: Duque de Caixias	**Palmas/Taquaruçu**
CMTO – Unidade XXI: Nossa Senhora do Carmo	**Aliança**
CMTO – Unidade XXII: Ary Ribeiro Valadão Filho	**Colmeia**
CMTO – Unidade XXIII: Salvador Caetano	**Araguaçu**
CMTO – Unidade XXIV: Bela Vista	**São Miguel do Tocantins**
CMTO – Unidade XXV: Joaquim Lino Suarte	**Natividade**
CMTO – Unidade XXVI: Euclides Bezerra Gerais	**Paranã**
CMTO – Unidade XXVII: Buriti	**Buriti**
ECIM - Escola Estadual Hercília Carvalho da Silva	**Gurupi**
ECIM - Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros	**Palmas**
ECIM - Escola Estadual Vila União	**Palmas**
ECIM - Escola Estadual José Operário	**Paraíso**
ECIM - Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros	**Palmas**
ECIM - Colégio Estadual Tiradentes	**Formoso do Araguaia**
ECIM - Escola Estadual Dom Alano	**Peixe**

ESCOLA	MUNICÍPIO
ECIM - Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito	**Tocantinópolis**
ECIM - Escola Est. Girassol de Tempo Integral João Pires Querido	**Silvanópolis**
ECIM - Escola Estadual Professora Hamedy Cury Queiroz	**Nova Olinda**
Colégio Esportivo Cívico-Militar CEM Santa Rita de Cassia	**Palmas**

Fonte: site do Governo do Tocantins e da imprensa local. [7]

Os dados apontaram para uma expansão considerável de escolas desse modelo no Estado em uma realidade que nem sempre é compatível com os dois critérios para implantação descritos pelo MEC, como pontuado por Sousa e Oliveira (2023), na conclusão do seu estudo sobre o processo de militarização das escolas públicas no Tocantins, ao referirem-se ao resultado do Ideb nessas instituições.

> Os dados da pesquisa evidenciam que a militarização não foi uma variável significativa para que as escolas alcançassem resultados acima da média esperada, ou seja, se o Ideb for 'régua' para medir a qualidade do ensino, pode-se afirmar que a militarização das escolas tocantinenses causou muito mais impactos negativos do que o contrário, já que foi observada a queda no desempenho da maioria das escolas militarizadas (Sousa e Oliveira 2023, p.78).

O CMTO João XXIII já apresentava um índice elevado antes mesmo do processo de militarização e mesmo com o período pandêmico, em que as escolas tiveram que passar por um processo de adaptação e transformações constantes na tentativa de manter a qualidade na aprendizagem dos estudantes. Assim, ficou evidente na Tabela 3, desse mesmo capítulo, que houve um contínuo crescimento no índice do Ideb. Então, as informações até aqui apresentadas comprovaram que a Unidade Escolar não se enquadrava nos critérios apresentados pelo MEC para a necessidade de mudança no modelo educacional.

Jesus (2024), em sua dissertação de mestrado do ProfHistória, também realizou parte de sua pesquisa em uma escola cívico-militar no Tocantins e observou que, junto à expansão desse modelo, surgem contradições, divergências e a ausência

[7] Quadro elaborado pela autora a partir de dados mapeados conforme disponíveis no site do Governo do Tocantins e da imprensa local.
Disponível em : https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/07/12/apos-governo-lula-encerrar-programa-tocantins-diz-que-vai-estudar-novo-formato-para-escolas-civico-militares.ghtml . Disponível em: https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j.
Acesso em: 09 de dez de 2024.

do poder estadual na gestão escolar, especialmente devido às parcerias estabelecidas com a Polícia Militar.

> Esse avanço na implementação de escolas militares no Tocantins provoca uma transformação profunda na maneira como o trabalho pedagógico é organizado e conduzido nas escolas. Ao optar pela militarização, o Estado do Tocantins, por meio de sua Secretaria da Educação, se esquiva de suas responsabilidades de investir adequadamente nas escolas e resolver problemas estruturais, como a qualidade do ensino, infraestrutura e segurança. Ao invés de se aprofundar nas raízes desses problemas, o Estado se vale de propostas pautadas na disciplina, ordem e obediência (2024, p.130-131).

Para o autor, ao direcionar a atenção para o modelo cívico-militar, o Estado negligencia investimentos essenciais em setores importantes como qualidade de ensino, infraestrutura e segurança nas instituições da rede pública. Refletindo uma visão de gestão educacional que buscou solucionar problemas estruturais por meio de intervenções disciplinares, em vez de enfrentar diretamente os desafios relacionados à melhoria dos recursos pedagógicos, da infraestrutura das escolas e do bem-estar da comunidade escolar.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (2024) do Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII (CMTO), que foi o foco desta pesquisa, a instituição possui uma estrutura administrativa peculiar devido ao seu caráter militar. A gestão é liderada por um oficial da Polícia Militar, e a escola conta ainda com duas coordenações específicas: a Coordenação administrativa e a Coordenação disciplinar, ambas sob responsabilidade de militares.

A Coordenação disciplinar oferece diversos cursos de formação voltados à rotina dos colégios militares do Tocantins, como o Curso de Formação de Assessores de Comunicação (CFA), o Curso de Formação de Fiscais (CFF), o Curso de Formação de Socorrista e Brigadista Escolar (CFSBE) e o Curso de Formação do Pelotão de Elite (CFPE). Após um processo seletivo, os alunos aprovados participam dessas capacitações e passam a integrar a Gestão Compartilhada, em que desempenham funções relacionadas ao apoio e à organização da escola.

Esses estudantes também assumem responsabilidades pela manutenção da ordem e disciplina no ambiente escolar. Entre as atribuições do aluno fiscal estão a fiscalização do uso correto dos uniformes, o cumprimento da rotina diária, a observância dos padrões de comportamento e a disseminação de valores da escola.

Além disso, cabe a eles recolher e entregarem documentos, repassar recados aos colegas e transmitir orientações provenientes da direção.

A ênfase na disciplina, na ordem e na obediência, características centrais do modelo cívico-militar, representa uma mudança significativa na abordagem pedagógica, que passa a focar nos valores hierárquicos e autoritários, muitas vezes em detrimento de práticas que promovam o pensamento crítico, a autonomia dos estudantes e a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo. Esses ambientes conduzem os discentes a posição de submissão que anula a característica educacional de criatividade, argumentação e protagonismo fundamental na educação dos jovens do século XXI.

O modelo cívico-militar despertou reflexões sobre a efetivação da gestão democrática nesses espaços escolares. Embora esse conceito seja frequentemente mencionado nos textos do Projeto Político Pedagógico das instituições, suscita questionamentos acerca tanto dos meios de participação, quanto do poder de decisão efetivamente exercido pela comunidade escolar.

Essa análise se apoia em Souza (2009), que associa a democracia à participação ativa nos processos de tomada de decisão, destacando que a gestão democrática nas escolas deve ir além do processo decisório, incluindo:

> identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade (2009, p. 135)

Diante do exposto, verificamos que nem sempre a participação dos membros, que seguindo os critérios de uma gestão democrática, ocorre de forma autônoma e efetiva nos processos decisórios. Em geral, essa participação se restringe a reuniões em que decisões previamente tomadas são apenas validadas ou comunicadas aos participantes externos ao grupo gestor. Essa formalização e regulamentação da participação limita contribuições espontâneas e efetivas, além de disciplinar as interações, inviabilizando ações inesperadas ou críticas que poderiam questionar decisões estabelecidas, gerando maior pressão sobre os gestores escolares e comprometendo o caráter democrático desse processo.

As pesquisas realizadas sobre o modelo cívico-militar apontaram uma incompatibilidade com os princípios da gestão democrática, especialmente quando analisados à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Essa legislação, em seu artigo 3º, defende valores como a liberdade de aprender, a igualdade, o respeito, a tolerância e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Nos colégios militares, a ênfase exacerbada na disciplina, frequentemente utilizada como estratégia de controle, não apenas gera medo nos estudantes como também ignora a diversidade e a subjetividade dos indivíduos.

A transferência da administração escolar para terceiros, como a polícia militar, agrava essa questão ao influenciar diretamente a estrutura organizacional e as práticas pedagógicas das escolas. Nesse contexto, Alves e Toschi (2019, p. 638) afirmam que "não é possível isolar a gestão, o modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública." Dessa forma, a delegação da gestão a agentes externos alterou as dinâmicas educativas e afeta de maneira expressiva o dia a dia da comunidade escolar.

Diante das controvérsias no modelo educacional e das divergências de opiniões sobre o papel das escolas cívico-militares na educação pública, o Governo Federal extinguiu, em julho de 2023, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), por meio do Decreto nº 11.611/2023. Apesar dessa decisão, diversos estados optaram por manter o programa, incluindo o Tocantins que reforçou seu compromisso em preservar essas instituições, que agora seguem as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria da Educação (SEDUC).

3.3 CMTO E A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E NEM: IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No ano letivo de 2022, o estado do Tocantins por meio da Seduc iniciou a implantação do modelo do Novo Ensino Médio exclusivamente nas turmas de primeiras séries. Nesse período, as escolas passaram a ter conhecimento da nova estrutura curricular com quantidades de aulas atribuídas a cada disciplina naquele ano letivo, bem como a transformação prevista de forma gradativa a cada série por ano, o novo modelo seria implantado ao longo de 3 anos, tendo a consolidação no final do ano de 2024.

Segundo o Diário Oficial do Estado (DOE) nº 6.245, de 09 de janeiro de 2023, foi publicada a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 169 com as orientações sobre a implantação da BNCC e do DCT-TO. Esses documentos adquiriam caráter obrigatório em todas as séries do Ensino Médio[8] na rede pública de ensino, em consonância com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A carga horária foi ampliada e organizada em dois componentes: Formação Geral Básica, com carga horária total máxima de 1.800 horas, distribuídas entre as três séries e organizadas em quatro áreas de conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); e Itinerários Formativos, compostos por Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e Unidades Curriculares Integradoras (estas últimas específicas para as instituições de ensino de tempo integral e de regime de alternância, sendo facultativas às instituições de ensino da rede privada).

Nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da escola, referentes aos anos de 2023 e 2024, destacou-se o papel da instituição de promover a aprendizagem e contribuir para a formação integral dos estudantes. Os documentos também mencionam a inclusão dos Itinerários Formativos na grade curricular de todas as séries do Ensino Médio a partir de 2023. O PPP de 2024 aborda ainda a adaptação necessária às práticas escolares diante da concretização dos Itinerários Formativos, enfatizando componentes como a Trilha de Aprofundamento, as Eletivas e o Projeto de Vida (PPP, 2024, p. 10-11).

Uma análise comparativa das matrizes curriculares adotadas pela escola em 2017, sob o modelo anterior do Ensino Médio, e em 2024, já adaptadas às alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelo DCT-TO (conforme Anexos A e B), evidencia transformações significativas na oferta de disciplinas e na carga horária atribuída a cada uma. Essas mudanças também foram observadas nas falas dos professores que vivenciaram o processo de implantação, como relatado pela professora Lua, ao descrever os impactos das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. Ela destacou a redução da carga horária das disciplinas tradicionais,

[8] Informações coletadas pela autora no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 6.245, publicado em 09 de janeiro de 2023 e no site oficial do Governo do Estado do Tocantins. Disponível em: Governo do Tocantins consolida a implantação do Novo Ensino Médio em toda a rede estadual. Acesso em: 26 de dez. de 2024.

como história, geografia e matemática, e a fragmentação do planejamento pedagógico:

> O que mudou é que a gente perdeu carga horária do componente no qual é formado: história, geografia, matemática. E a gente tinha bem certo que você daria aula de história, apenas de história. Com o novo ensino médio, a gente não tem noção mais do que vai ser as suas aulas no ano. Porque com o nome disciplina eletiva ou aprofundamento, a gente não... De verdade, esse é o pior, porque outra coisa também, a gente tinha mais aulas. A gente tinha duas aulas por semana, agora a gente tem uma. O que permaneceu? Deixa eu ver... Permaneceu as disciplinas que a gente tinha, mas elas perderam a quantidade de aulas na semana. Elas perderam para os componentes que entraram, né? Então outra coisa que tinha antes e que mudou é que a gente organizava o ano letivo pelo conteúdo, o conteúdo não, por disciplina. Agora a gente organiza na microárea, né, ciências humanas e sociais aplicadas. (Lua, 2024)[9]

Esse depoimento evidenciou a ausência de uma formação continuada adequada para preparar os educadores diante das mudanças que impactaram diretamente sua prática docente. Sem uma capacitação prévia, a necessidade de adaptação ao novo modelo tornou o trabalho ainda mais desafiador. Conforme foi apontado nas entrevistas, os professores passaram a planejar suas aulas com base nas normativas emitidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), sem o devido tempo para assimilar as mudanças. Entre os impactos mencionados, destacou-se o aumento no número de turmas atribuídas a cada docente, para que estes completem as 28 aulas semanais exigidas, o que gerou uma sobrecarga de diários, planejamentos e correções. Além disso, muitos passaram a ministrar aulas em temas que não pertencem diretamente ao seu componente curricular específico, mas à área de conhecimento mais ampla, exigindo mais tempo para estudo e preparação de aulas. A burocratização dos procedimentos escolares também se intensificou, acompanhada por um maior controle administrativo e, por fim, pela perda do vínculo com a disciplina de referência — elemento essencial para a construção da identidade docente e do trabalho pedagógico com intencionalidade e profundidade.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024, a Unidade Escolar oferece, atualmente, um Ensino Médio totalmente integrado e fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), no Reordenamento Curricular e na Matriz de Habilidade da Recomposição. A Matriz de Recomposição, implementada pela SEDUC, tem como

[9] Entrevista de pesquisa concedida em 06 de maio de 2024, na cidade de Colinas do Tocantins (TO).

objetivo orientar os educadores na adequação das habilidades e competências dos estudantes ao ano ou série cursados, reduzindo defasagens de aprendizagem. Essa matriz é estruturada em quatro eixos de trabalho e apresenta habilidades, descritores, sugestões pedagógicas e objetos de conhecimento, que se traduzem em propostas temáticas para o desenvolvimento de competências específicas (Tocantins, 2024, s/p).

3.3.1 Transformações curriculares e desafios no ensino de História: uma análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio e seus reflexos nas práticas pedagógicas e na formação integral dos estudantes

A BNCC na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi contemplada com seis competências específicas e cada uma delas segue habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio. Todas são interdisciplinares quanto aos objetos de conhecimentos por disciplina e estão estruturadas nas seguintes categorias fundamentais: tempo e espaço; território e fronteira; política e trabalho; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.

Apesar de não tratar de objetos de conhecimentos, o texto da BNCC está sendo criticado por pesquisadores sobre a baixa importância dada às Ciências Humanas, especialmente quanto a não obrigatoriedade que as disciplinas da área tinham nas primeiras determinações da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio.

Muitos pesquisadores se tornaram referências quanto à preocupação da disciplina de História na BNCC. Um bom exemplo é Santos (2021), autor que aponta a fragilidade da disciplina na Educação Profissional e Tecnológica, e Peres (2017, p.7) que também se ocupou com a questão, ao pontuar que a área das Ciências Humanas foram “perdendo a importância que possue, visto que geralmente não fornecem ao sistema capitalista ‘produtos ou serviços’ que atendam a seus interesses”. Do mesmo modo, Silva *et. al*. (2020) e Nickel e Schmidt (2020) refletem sobre a predominância de um ensino voltado para o mundo do trabalho, as tecnologias, aspectos da formação individual e ausência de uma educação emancipadora com foco nas humanidades.

Ao compreendermos o Ensino de História pela mesma concepção de Monteiro e Pena (2011), que adotam a expressão “lugar de fronteira” para apresentar um

espaço de demarcação de diferenças e trocas, é importante destacar que, na escola, muitas relações se enlaçam, promovendo o conhecimento cuja estrutura possui elementos de saberes docentes e discentes, aprendizagens histórico-escolares e as concepções de currículo.

> A proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um lugar de fronteira utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de frontier, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém (...) A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato (Monteiro; Penna, 2011, p. 194).

Os autores fizeram uma analogia do Ensino de História com a geopolítica, ambos lugares de fronteira. Eles foram encarados como espaços de trocas de vários conhecimentos trazidos pelos membros escolares, em que os saberes se conectam formando novos conhecimentos e se distanciam, evidenciando as diferentes identidades. O diálogo deve priorizar o respeito e o aprendizado rumo a aceitação da diversidade.

O ensino de História apresentou-se como um terreno complexo, formado por linhas de saberes e poderes, sendo elas dinâmicas e móveis. Não se trata somente de transmissão de conteúdos, como também de construção subjetiva entre professores e estudantes. Por esses motivos o texto da BNCC deve ser sensível a essas relações e agentes diversos, reconhecendo suas necessidades e identidades, que produzem e moldam as aprendizagens geradas no espaço escolar.

Essa característica de constante disputa e reinterpretação é evidenciada nos debates que ocorreram ao longo da elaboração da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, especialmente em suas versões iniciais, evidenciou o Ensino de História como um campo de embates intensos, onde diferentes grupos tentaram estabelecer hegemonia sobre o passado que deve ser lembrado e aquele que pode ser silenciado. É nesse contexto que Pereira e Rodrigues (2017) destacam que:

> O currículo de História é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e de dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória e, consequentemente, componha uma identidade para todos/as os/as brasileiros/as (Pereira; Rodrigues, 2017, p. 28).

Essa afirmação revelou a natureza política do currículo de História: não se trata de uma seleção neutra de conteúdos, mas de uma construção deliberada que molda

identidades sociais e culturais. As escolhas feitas nesse campo carregam implicações profundas, pois definem o que será institucionalizado como memória coletiva. A disputa por essas narrativas revelou como o ensino de História é constantemente atravessado por interesses ideológicos, demonstrando que a disciplina vai além da transmissão de fatos passados — ela se converte em um instrumento de poder e de construção social.

Nesse mesmo sentido, Abud (2017) aprofundou a crítica ao mostrar que as reformas curriculares são frequentemente moldadas por interesses políticos, e não necessariamente pedagógicos. Ao afirmar que:

> A olho nu, são os aspectos curriculares as faces mais representativas das políticas públicas na área educacional. São também o caminho mais fácil para intervenção do poder político na educação, como resultado de pressões de grupos hegemônicos da sociedade civil, por isso reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós. A cada troca de grupos em nossos órgãos de poder, a cada posse de novos líderes políticos, surgem propostas de modificação de sistemas de ensino, a introdução de novos métodos ou simplesmente troca de conteúdos, especialmente no ensino das Ciências Humanas (Abud, 2017, p. 14).

Ficou evidente como a História, enquanto disciplina, é alvo preferencial dessas intervenções. Isso demonstrou como o ensino da disciplina não está imune aos ciclos de poder institucional, sendo constantemente reajustado para responder às demandas políticas de quem ocupa os espaços de decisão. A imposição de novas diretrizes, como ocorre com a BNCC e o Novo Ensino Médio, exemplifica esse cenário de reconfiguração curricular guiado muitas vezes por interesses externos ao campo educacional.

Na prática cotidiana da escola, essa reconfiguração curricular imposta pela BNCC tem gerado desafios concretos para os professores. A proposta de interdisciplinaridade, embora teórica e pedagogicamente interessante, acaba sendo repassada aos docentes sem o devido suporte formativo ou estrutural. Como revelou a professora Lua, quando relatou sua experiência com os novos materiais didáticos:

> Ele é um livro para todos os professores da área, então é o mesmo livro pra História, Geografia, Sociologia… A gente não tem como separar um livro para cada professor, então corre o risco de dois professores trabalharem as mesmas páginas, o mesmo texto. Eu prefiro focar em história e como ela não tem no livro, eu acabo imprimindo textos [por fora], então eu uso muito pouco os novos livros didáticos alinhados à BNCC. (Lua, 2024)

Esse depoimento ilustrou os entraves enfrentados na implementação da

proposta interdisciplinar. O material genérico, que deveria integrar saberes, terminou por esvaziar a especificidade das disciplinas, como a História, obrigando os docentes a buscarem alternativas por conta própria para garantir a qualidade do ensino. A ausência de conteúdos próprios de História nos livros didáticos evidenciou uma negligência institucional com a singularidade da área, revelando a distância entre o discurso da BNCC e a realidade escolar.

Diante disso, a reflexão de Silva e Fonseca (2010) tornou-se ainda mais pertinente. Os autores lembram que:

> Os currículos de História - sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula - expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (Silva; Fonseca, 2010, p. 16-17).

A afirmação reforçou que o currículo não é um documento neutro e acabado, mas um espaço de disputa simbólica e de negociação constante entre diferentes agentes. Ao mesmo tempo em que o currículo oficial é imposto pelas políticas públicas, há uma construção contínua e criativa por parte dos professores, que reelaboram os conteúdos e práticas conforme sua realidade, seus valores e o contexto de seus estudantes.

Outro ponto central da BNCC é a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento do aprofundamento dos conteúdos específicos. Tal diretriz foi apresentada como uma tentativa de dialogar com a individualidade e o protagonismo juvenil. No entanto, a lógica que sustentou essa proposta está fortemente orientada pelas exigências do mercado de trabalho. Assim, o discurso da formação integral cede espaço à instrumentalização da educação, colocando a formação crítica em segundo plano. O Ensino de História, nesse cenário, corre o risco de ser reduzido a uma ferramenta de treinamento de competências genéricas, perdendo sua capacidade de fomentar reflexões críticas, históricas e cidadãs.

Segundo Santos (2021, p.7), “a disciplina de História é fundamental no Ensino Médio por que proporciona pensar historicamente”, todavia entendemos que esse processo transformador na aprendizagem dos estudantes só ocorre se o professor tiver o mínimo de aulas em sala para apresentar situações, textos e provocar investigações, reflexões e capacidade criativa nos jovens. Ao contrário, o que vemos hoje em dia é uma disciplina que passou simplesmente a contar com uma aula

semanal em cada série, e seu conteúdo foi diluído em textos de livros didáticos que mais agrupam e generalizam do que trabalham elas individualidade.

No entendimento do entrevistado Lua, essa reorganização da disciplina contribuiu para, novamente, ocasionar um desmonte do Ensino de História no Ensino Médio:

> Eles perceberam que não precisava eliminar o ensino de História, bastava desestruturar, tirar a ordem de conteúdos, colocar uma aula por semana, que a coisa já fica mutilada por si só. [...] Aa gente não tem como organizar um trabalho, a gente não tem como dar continuidade a assuntos e temas, e por não ter uma ordem de conteúdos que a gente precisa trabalhar, um professor não se comunica com outro de outra escola, de nenhuma forma, porque não há um currículo que estruture isso. [...] Então esse sistema implantado com a BNCC, desarticula uma ordem de pensamento, uma ciência como um todo. (Lua, 2024)

A fala do entrevistado Lua evidenciou como o processo de reformulação curricular operado pela BNCC, longe de valorizar a interdisciplinaridade de maneira estruturada, compromete a organização interna das disciplinas, especialmente a História. O que se observou, na prática, é uma fragmentação do conhecimento e o enfraquecimento da identidade da área, que perde seu espaço próprio e contínuo no currículo escolar. A ausência de uma progressão lógica de conteúdos e a limitação da carga horária transformam o ensino histórico em uma prática esporádica, dificultando tanto a articulação entre os docentes quanto a consolidação de aprendizagens significativas pelos estudantes.

Assim, o que se efetivou, como sugere Lua, não é apenas uma reorganização do ensino, mas uma desarticulação profunda de uma ciência, que perde sua função social de formar o pensamento crítico e histórico. A exclusão de conteúdos específicos e a redução das aulas comprometem o desenvolvimento de um conhecimento histórico consistente. Os professores ficam desamparados, sem diretrizes claras para planejar suas aulas, e os estudantes, sobretudo da rede pública, são os mais prejudicados, pois têm negado o acesso a uma formação sólida em Humanidades, o que amplia as desigualdades já existentes no sistema educacional.

O desmonte da disciplina revelou-se também na ausência de componentes curriculares definidos para cada área — História, Geografia, Sociologia, entre outras — o que desestruturou o trabalho pedagógico. Como afirma Lua, essa desarticulação inviabiliza a continuidade dos temas e o diálogo entre profissionais de diferentes escolas, criando uma lacuna formativa que impacta diretamente na construção do

conhecimento dos alunos. A falta de referências claras e específicas de cada campo tornou a formação dos estudantes fragmentada e insuficiente.

As reflexões suscitadas até aqui reforçaram a hipótese de que a História presente na BNCC é tratada sob uma lógica prescritiva, na qual o currículo escolar funciona como dispositivo de seleção de memórias. Ao privilegiar determinadas narrativas e silenciar outras, contribui-se para a construção de uma memória oficial que não contempla a diversidade da sociedade brasileira. Nesse contexto, a citação de Laville (1999) tornou-se central:

> O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas (Laville, 1999, p.137).

Ao negligenciar essa função social da História, a BNCC do Ensino Médio fragiliza o papel da disciplina na formação integral dos estudantes. Ao limitar o espaço para o debate, a reflexão crítica e o contato com múltiplas experiências históricas, o currículo deixa de preparar sujeitos conscientes e ativos, formando jovens voltados unicamente para atender às demandas do mercado. Com isso, perdeu-se a potência transformadora da educação, que deve formar sujeitos capazes de compreender o mundo e agir sobre ele — e não apenas adaptarem-se a ele de forma acrítica.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: PRESPECTIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Esse capítulo foi construído em um momento da pesquisa em que as análises foram direcionadas às experiências dos professores e estudantes da escola. Para que isso acontecesse foi necessário a realização de entrevistas, momentos de diálogo e aplicação de questionários com todos os sujeitos envolvidos.

Com a intenção de estabelecer um diálogo com estudantes e professores da escola, esta pesquisa os atribuiu um lugar de sujeitos trazendo-os para o centro da discussão, e percebendo a diversidade de experiências que os constituíam. Portanto, esse capítulo apresentará dois objetivos, resultados da relação existente entre os questionamentos da pesquisadora e o cotidiano escolar que os norteiam. Compreender como a implantação do Novo Ensino Médio, da BNCC e do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio (DCT-TO) impactaram o cotidiano escolar; e analisar as experiências de três professores que lecionaram História no Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, no Ensino Médio, bem como as percepções dos estudantes que vivenciaram esse contexto de transição curricular.

Assim, organizado em três tópicos, buscamos compreender como a implantação do Novo Ensino Médio, da BNCC e do DCT-TO impactaram o cotidiano escolar e até que ponto a nova legislação representou um avanço ou um retrocesso na visão dos educadores e discentes. Nesse percurso foi fundamental analisar as experiências de três professores (com os codinomes Sol, Lua e Marte) que lecionam História no CMTO João XXIII, no Ensino Médio, destacando as dificuldades enfrentadas nesse momento de mudanças, e as percepções dos discentes que vivenciam esse contexto.

A etapa foi guiada por algumas questões norteadoras direcionadas aos personagens que atuaram na pesquisa, como: *Qual a percepção dos docentes sobre o Ensino de História proposto pela BNCC e pelo DCT-TO? Diante das transformações que o segmento vem sofrendo, quais rupturas e permanências existem no Ensino de História aplicado no ensino médio? Como essas mudanças podem impactar na formação dos estudantes durante e após o Ensino Médio? Como os estudantes se*

sentem com relação a preparação para o mundo após a 3ª série, com a saída do Ensino Médio?

4.1 DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CMTO

Este estudo buscou analisar as transformações no Ensino de História no Ensino Médio, provocadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do novo modelo de Ensino Médio. Para isso, a pesquisa investigou como essas transformações afetaram a prática pedagógica e as percepções dos professores, focando em como o currículo prescrito pela BNCC se distancia do currículo praticado na realidade escolar.

De acordo com o site da BNCC[10], o histórico de participações na construção do texto aponta que, em 2 de agosto de 2018, escolas se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Nesse processo, professores, gestores e técnicos da educação formaram comitês de debate e enviaram sugestões de melhorias para o documento por meio de um formulário online.

Embora o site da BNCC apresente um histórico dos diversos momentos de consulta pública e da participação de educadores nos debates sobre a construção do texto, o relato do professor Lua evidencia o caráter abstrato e desconexo desse processo em relação à realidade escolar.

> A gente teve contato como todo mundo, pela TV. Na época que teve o anúncio, eu estava no mestrado, eu estava de licença. Então a gente viu, tentou lutar contra, mas eu creio que com os colegas foi igual. A gente foi vendo pela internet, por jornais e os grupos de professores. Se teve formação? A gente nunca teve. Formação nenhuma, porque ninguém sabia nada. Nem quem criou isso aqui eu creio que saiba. Então não tinha que formar, era mais ou menos ir tentando entender. Até porque a implantação não foi imediata, ela levaria um tempo. A gente mais ou menos sabia o que perderia carga horária, mas não sei. Eu acho que a galera nem acreditava que ele seria implantado, na verdade. A verdade é essa, a gente achou que ele não iria, porque ele parecia tão ruim que não é possível que implantaria. (Lua, 2024)

Sua fala vem ao encontro com os motivos de pesquisarmos essa temática: a falta de informação para os profissionais da escola sobre a mudança curricular, uma vez que o contato mais direto com as novas diretrizes educacionais só ocorreu quando

[10] Informações presentes no site da BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 03/01/2025

estas começaram a ser implantadas. Até então, as alterações permaneciam distantes, dificultando a compreensão das normativas e gerando incertezas sobre seu funcionamento na prática e seus reais impactos na aprendizagem dos alunos. A ausência de formações continuadas reforçou esse ambiente de dúvida e incredulidade, dificultando ainda mais a adaptação dos docentes às novas exigências curriculares.

O depoimento do professor Lua ilustrou uma desconexão evidente entre o processo de implementação da BNCC e a realidade das escolas. A falta de formação continuada e de um apoio mais direto para os docentes reforçou a distância entre o currículo prescrito pela normativa e o que efetivamente chega às salas de aula. O currículo prescrito, muitas vezes, não é traduzido em práticas concretas devido à ausência de estrutura e capacitação adequada para os professores. Essa discrepância entre o currículo prescrito e o currículo praticado gera um ambiente de insegurança e resistência nas escolas.

O educador Sol também relatou suas percepções sobre as mudanças ocorridas em sala de aula:

> Ruim. Por que? Porque os meninos têm a noção completamente que o ensino médio serve pra uma coisa, pra passar no vestibular. Então, preparar para o mercado de trabalho e formação cidadã, eles totalmente desprezam isso. Entretanto, o novo ensino médio não faz nenhuma das coisas. Ele não prepara o ensino para fazer o vestibular, muito menos prepara o cidadão e muito menos ainda para o mercado de trabalho. Por quê? Porque a disciplina... Olha só a minha trilha de aprofundamento. Vozes da juventude. Ela é uma disciplina que ela propõe uma participação do aluno na construção da própria disciplina. Por si só, aí já é vago, porque ela não tem uma diretriz bem fundamentada. Ela não tem uma objetividade bem clara para o professor. E aí acaba que os alunos não entendem a proposição do professor. Eles estão desmotivados por ter uma disciplina que não tem nota. Então, para o aluno assim, se não tem nota, serve pra quê? Então, ele já não quer participar dessa disciplina por causa da nota. Então, para ele, não vê um... Vou colocar como um futuro para ele essa disciplina. Ele vê futuro em matemática, história, português, química. Mas quando ele olha para a trilha de aprofundamento, ele acha que é um... Para usar uma palavra um pouco chula, encheção de linguiça. Ele acha que aquela disciplina lá é só balela. Alguns que são, assim, um pouco mais focados em vestibular, eles acham que é uma maneira de sabotar o ensino médio. Para que eles não possam concorrer com outros alunos para fazer vestibular. (Sol, 2024)

Se a fala de Lua revela a falta de clareza na implementação do currículo prescrito pela BNCC, a fala de Sol complementa esse cenário, apontando como a falta de um direcionamento claro torna o currículo praticado ainda mais ineficaz. A crítica de Sol ao Novo Ensino Médio destacou que, ao não proporcionar uma formação sólida

e integral, o currículo prescrito não atende nem às necessidades de preparação para o vestibular, nem à formação cidadã ou ao mercado de trabalho. Os itinerários formativos propostos pelo Novo Ensino Médio, como a disciplina mencionada por Sol, são vistos como vagos e sem objetivos claros, contribuindo para a desmotivação dos alunos.

Diante do exposto, tornou-se compreensível o fato de que a elite dominante do país disponha de um certo interesse nas reformas educacionais e no tipo de currículo implantado no sistema educacional brasileiro. Segundo Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018), a educação na visão neoliberal:

> os pontos de referência para coordenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo daqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas a necessidade de competitividade e lucros das empresas. Como consequências, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. (2018, p. 24)

Essa crítica ao Novo Ensino Médio se alinhou com a análise de Branco *et al*. (2018), que destacaram que as reformas educacionais muitas vezes foram motivadas por uma lógica neoliberal, em que a educação foi vista não como um direito social, mas como um meio de formação para o mercado de trabalho. No contexto do currículo prescrito e praticado, isso se traduziu em um distanciamento entre os conteúdos essenciais para uma formação crítica e as habilidades demandadas pelo mercado. A educação, sob essa perspectiva, tornou-se um instrumento de controle social, priorizando a qualificação técnica e deixando de lado a formação integral e cidadã.

Assim, tanto a fala do professor quanto as análises dos autores levaram-nos a perceber que esse modelo se contrapôs à concepção freiriana de educação, a qual, segundo Freire (1987), foi compreendida como um processo de conscientização e libertação, no qual o estudante estabelecia conexões entre o conhecimento adquirido e sua realidade, refletia criticamente e construía seu próprio saber.

Seguindo essa perspectiva, os educadores foram questionados sobre o impacto do Novo Ensino Médio na vida dos estudantes. O educador Lua destacou que:

> O impacto é separar bem pesadamente, assim, o ensino particular do ensino da escola pública, porque como os componentes curriculares não tem mais conteúdos, nem mínimos, nem máximos, nada obrigatório, só habilidade, eles dependem muito do conhecimento do professor, eles dependem muito do que

> o professor quer ensinar na escola, então, assim, eu diria que esse impacto é super negativo, porque se você for comparar com escolas particulares que tem, que seguem um currículo antigo, que seguem uma ordem de conteúdos, os nossos meninos da escola pública não tem mais nada disso (Lua, 2024)

Essa crítica ao Novo Ensino Médio alinhou-se à análise de Branco et al. (2018), que destacaram que as reformas educacionais, muitas vezes, foram motivadas por uma lógica neoliberal, na qual a educação foi vista não como um direito social, mas como um meio de formação voltado ao mercado de trabalho. No contexto do currículo prescrito e praticado, isso se traduziu em um distanciamento entre os conteúdos essenciais para uma formação crítica e as habilidades demandadas pelo setor produtivo. A educação, sob essa perspectiva, tornou-se um instrumento de controle social, priorizando a qualificação técnica e deixando de lado a formação integral e cidadã.

Assim, tanto a fala do professor quanto as análises dos autores levaram-nos a perceber que esse modelo se contrapôs à concepção freiriana de educação, a qual, segundo Freire (1987), foi entendida como um processo de conscientização e libertação, no qual o estudante precisava estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e sua realidade, refletia criticamente e construía seu próprio sabe

Voltando o nosso olhar para o Ensino de História, as reformas educacionais e a formação dos estudantes, Da Motta, Leher e Gawryszewski (2018) afirmam que:

> Para a burguesia, a educação é uma esfera a ser mantida sob seu controle, sobretudo, em vista da produção social da força de trabalho. Nela, é permanentemente forjada a socialização das novas gerações – para a produtividade e para a passividade, como fatores do mesmo processo –, de tal modo que todas e todos se percebam como capital humano, mercadoria força de trabalho, em busca de aprimoramento de suas capacidades produtivas e de oportunidades de “empregabilidade” (Da Motta; Leher; Gawryszewski, 2018, p. 313)

Os autores apontam que essas reformas buscaram adequar os indivíduos ao mundo da flexibilidade, reduzindo a formação de docentes e estudantes a apenas competências e habilidades exigidas por essa realidade. Para a burguesia, a educação foi concebida como um mecanismo de controle, com o objetivo de produzir força de trabalho para o mercado, em detrimento de uma educação integral e crítica.

O professor Marte abordou as perdas e ganhos que os estudantes têm experimentado no aprendizado de História.

> A questão da redução da carga horária de história que eu vejo que, como

> antes eram duas aulas, já não havia como ser um suficiente. Eu venho da iniciativa privada, eu trabalhava em escola particular, então o ensino médio ele tem três aulas, mesmo com a reforma, mesmo com a implementação da parte diversificada ainda permaneceram três aulas. Então, era possível a gente ver toda a grade curricular de cada série, mesmo com a parte diversificada. E aí quando eu cheguei e me deparei com o novo ensino médio implantado aqui em Tocantins com apenas uma aula, às vezes fica difícil, às vezes para a gente vencer o conteúdo que deve ser trabalhado, a gente tem que acelerar, e isso acho que gera um prejuízo muito grande para o aluno. Já que a gente não tem como aprofundar. E aí vem aquele outro contratempo que é a questão da parte diversificada, que o objetivo é justamente aprofundar. As trilhas têm o nome trilha de aprofundamento, mas muitas vezes essa trilha que é ofertada nem sempre ela pode coincidir com o conteúdo que eu precisava aprofundar. Se coincidir isso era muito bom. Muitas vezes eu estou trabalhando uma coisa em sala de aula e a trilha trabalha outro assunto. Aí fica complicado (Marte, 2024).

No relato do professor, ao comparar a experiência no Ensino Médio de escolas particulares e públicas, ficou evidente a perda de espaço do Ensino de História nas escolas públicas. Estudantes da rede privada, devido à estrutura da carga horária e ao alinhamento entre os componentes curriculares, tiveram acesso a uma formação mais ampla, o que lhes proporcionou mais opções após a conclusão do Ensino Médio. Por outro lado, os discentes da educação pública, com a reforma do Ensino Médio, vivenciaram um desalinhamento curricular, agravado pela significativa redução da carga horária semanal, o que os deixou despreparados para a etapa pós-médio.

O professor Lua reforça a fala de Marte ao discutir os conteúdos de História presentes no livro didático:

> [...] a gente vai falar da perda do livro didático, que é a única fonte de história que os alunos têm. Eles não existem mais no novo ensino médio. E aí você tem os conteúdos bem na superfície. Bem por cima de qualquer coisa. Não tem mais nada que pareça com a história que a gente ensinava. (Lua, 2024)

Esses dois elementos apontados pelos professores — a perda de carga horária e a perda do livro didático específico de História — corroboraram para um enfraquecimento do Ensino de História ofertado aos estudantes. O professor Marte apontou que a diminuição do número de aulas impossibilitou a abordagem aprofundada dos conteúdos curriculares, forçando um ritmo acelerado que prejudicou o desenvolvimento de aprendizagens necessárias nessa etapa educacional.

Além disso, a implementação da parte diversificada, que deveria suprir essa lacuna, muitas vezes não se alinhou aos temas tratados na disciplina, tornando-se insuficiente para complementar a formação dos estudantes. O professor Lua reforçou essa crítica ao destacar que a perda do livro didático enfraqueceu ainda mais o Ensino

de História, reduzindo o acesso dos alunos a conteúdos estruturados e aprofundados. Dessa forma, as mudanças impostas pelo novo modelo educacional resultaram em um ensino superficial e fragmentado, comprometendo a formação crítica dos estudantes.

Diante desses relatos, surgiu uma questão central: a diluição do componente curricular de História devido à redução da carga horária na grade comum. Para entender essa mudança, foi analisada a organização da carga horária dos professores antes e depois da reforma.

Lua, ao falar sobre a reestruturação da disciplina no Ensino Médio, alinhada à BNCC e ao DCT-TO, destacou que os professores passaram a ter uma carga horária mínima de vinte horas para o componente História, além de assumirem outras atividades, como coordenação de área, disciplinas eletivas, ensino religioso e trilhas de aprofundamento. Ela explica:

> Todo mundo tem, no mínimo, vinte horas em carga horária de história. E o complementar disso é coordenação de área, disciplinas eletivas, ensino religioso e trilhas de aprofundamento. Mas pelo menos as vinte horas é garantido na área. Garantido na área, isso. Antes, a maioria também era toda a carga horária centrada em ensino de história e complementava no máximo com arte ou ensino religioso. O que faltava era para o professor ganhar o salário de quarenta horas. Hoje, obrigatoriamente, todo mundo tem que ter trilha e eletiva. Não existe opção assim, eu sou concursada há mais tempo, então eu quero só o componente curricular obrigatório e não quero dar eletiva e trilha. Isso não é permitido. Até porque não seria justo, sobrecarregaria um colega. (Lua, 2024)

Na fala de Lua, percebeu-se que, ao contrário do modelo anterior, no qual a carga horária era focada principalmente em História, a nova estrutura exigiu uma distribuição das atividades docentes. Não houve mais possibilidade de escolha quanto à participação nas trilhas e disciplinas eletivas, sendo essa distribuição padronizada entre todos os professores de maneira igualitária.

Complementando essa análise, Sol detalhou sua carga horária e como as atividades foram distribuídas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além das trilhas e momentos de planejamento. Ele esclareceu [...]

> A minha carga horária é assim: nós temos 28 aulas, das 28 eu tenho História, aí são duas no Fundamental, então são dois sétimos anos, três oitavos e três novos. É uma aula de História no Ensino Médio. Então, eu tenho quatro terceiros anos. As trilhas são três aulas, duas presenciais, uma assíncrona. Então, eu tenho duas trilhas, uma de manhã e uma de tarde, então são seis aulas de trilha. Religião eu tenho dois sétimos anos, então, dois à tarde. E o restante das 40 horas, são planejamento, planejamento individual,

> planejamento coletivo e a hora atividade, que são as duas assíncronas, eu uso ela também para atendimento ao aluno, então são divididas assim. (Sol, 2024)

A experiência de Sol demonstrou como a organização do trabalho docente se tornou mais fragmentada. A redução da carga horária exclusiva de História no Ensino Médio, somada à necessidade de assumir trilhas e disciplinas complementares, refletiu a tentativa de equilibrar as novas diretrizes curriculares com a distribuição do tempo dos professores.

Diante dessas mudanças, percebeu-se que a implementação da BNCC e do DCT-TO alterou significativamente a carga horária dos docentes de História. Antes, a disciplina ocupava um espaço central, complementado pontualmente por outras atividades. Hoje, a obrigatoriedade de ministrar trilhas e eletivas impôs um novo formato de trabalho, que exigiu adaptação e representou desafios à especialização e ao aprofundamento do ensino da disciplina.

Essa reorganização da carga horária revelou uma transformação no papel do professor de História no Ensino Médio, ampliando suas atribuições para além do componente curricular específico ou, em alguns casos, direcionando-o para conteúdos vagos e sem objetivos claros. No entanto, essa diversificação gerou uma questão central: com a implementação da reforma do Ensino Médio e a adoção da BNCC e do DCT-TO, houve uma redução do espaço para a docência em História? Algum professor da área perdeu carga horária ou enfrentou dificuldades para se manter exclusivamente na disciplina?

O professor Lua destacou que a perda de carga horária afetou principalmente os docentes das disciplinas de Filosofia e Sociologia:

> Perdeu sim, principalmente o professor de filosofia, porque não há mais filosofia na segunda série. E não há sociologia na terceira série. Então, esses professores perderam realmente espaço. Ou eles pegam eletiva, ou a arte, ou o ensino religioso, ou eles ficam sem carga na área mesmo. (Lua, 2024)

O professor reforçou que a reestruturação não apenas reduziu o espaço para a disciplina de História, mas também afetou significativamente os docentes de Filosofia e Sociologia, que, sem carga horária garantida em suas áreas, precisaram recorrer a disciplinas complementares ou, em alguns casos, ficaram sem aulas.

Sol adicionou outro ponto ao explicar que, apesar da redistribuição da carga horária, a História perdeu espaço no currículo.

> Sim, com certeza. Assim, perca de carga horária, você pode colocar, carga horária, não. Porque a carga horária foi destinada às trilhas e eletivas. O que teve foi perca de carga horária da disciplina de história. Então, o aluno, em vez dele ter duas aulas de história, ele vai ter uma e vai ter as aulas de trilhas e eletivas. Mas carga horária do professor, não. Eu tinha só um comentário aqui que eu vou fazer, que eu acho pertinente. É que ocorre também que o professor pode ocorrer de pegar outra eletiva e outra trilha a qual não é a sua formação. E aí, isso também é problemático. Você pode pegar uma trilha de literatura, você pode pegar uma trilha de nutrição, de economia financeira. Então, também isso é problemático. É só fazer uma ponderação também a esse respeito (Sol, 2024).

A análise de Sol reforçou que, embora a carga horária total dos professores tenha sido redistribuída, houve uma diminuição nas aulas específicas de História, substituídas por trilhas e disciplinas eletivas. Além disso, ele destacou um desafio adicional: os professores foram convocados, em alguns casos, a ministrar disciplinas fora de sua formação original, o que comprometeu a qualidade do ensino e dificultou o aprofundamento do conhecimento na área.

Lua e Sol ofereceram uma visão crítica sobre as mudanças enfrentadas pelos professores de História e as consequências dessa reestruturação, especialmente em razão da redução da carga horária. O espaço perdido pelo Ensino de História não pôde ser compensado pela atuação em trilhas e eletivas, já que estas foram interdisciplinares e nem sempre se alinharam à formação dos professores da área. Isso se tornou problemático, pois os docentes foram direcionados a atuar em campos fora de sua especialização.

No novo modelo de Ensino Médio, alinhado à BNCC, a disciplina de História perdeu espaço na grade comum e ganhou relevância nos itinerários formativos. No entanto, a flexibilidade desses itinerários reduziu a carga horária de muitos professores e impactou negativamente o ensino. Em síntese, os docentes destacaram a diminuição da carga horária das disciplinas de Humanas — especialmente História — e os desafios impostos pela atribuição das trilhas e eletivas como consequências negativas da reforma do Novo Ensino Médio.

Acerca do Documento Curricular do Território do Tocantins etapa Ensino Médio percebemos que ele se apresenta organizado com 5 cadernos: Caderno 1 - Disposições Gerais, Caderno 2 - Formação Geral Básica e o seus Anexos, Caderno 3 –Itinerário Formativo: Trilhas de Aprofundamento e seus Anexos, Caderno 4 - Itinerários Formativos: Eletivas e Projeto de Vida e Caderno 5 - Itinerário Formativo: Formação Técnica e Profissional. Ao abordar a estrutura do Ensino de História, afirma

que:

> Para atender à demanda atual na formação dos sujeitos da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular estabeleceu 10 competências gerais que deverão ser trabalhadas da educação infantil ao Ensino Médio, objetivando o desenvolvimento integral dos estudantes para serem cidadãos do século XXI. Deste modo, surge a necessidade de uma nova abordagem na qual os estudos não iniciam no passado, seguindo uma ordem de acontecimentos cronologicamente linear até o presente, própria do Pensamento Positivista, mas ancora-se em temáticas de estudos que promovam problematização de questões do presente relativas ao cotidiano da sociedade vigente. (DCT, 2022, p. 30)

Segundo o DCT-TO, a nova organização curricular abandonou a abordagem da História Positivista e adotou uma estrutura mais voltada para a História Temática, com o objetivo de promover um aprendizado contextualizado e alinhado à educação integral. A cada ano desde a implantação do documento, devido às constantes adaptações e ajustes que o segmento vem sofrendo, é publicado uma matriz curricular que aborda os componentes curriculares organizados por área de conhecimento com habilidades e competências alinhadas à BNCC como é possível observar na Figura 3.

Figura 3 – Matriz de Recomposição Ciências Humanas – Ensino Médio / 2024.

📝 Habilidade	🧠 Descritor	💬 Comentário	🔍 Objetos de Conhecimento
(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, economicos, sociais, ambientais e culturais.	**Língua Portuguesa:** **D1** – Localizar informações explícitas em um texto. **D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. **D6**–Identificar o tema de um texto.	Espera-se que o estudante, ao desenvolver as habilidades, alcance uma formação integral e robusta. A abordagem crítica que as habilidades apresentam, permite ao estudante enriquecer a sua compreensão e perspicácia sobre as complexidades inerentes a diferentes contextos da vida, através de diversas fontes e narrativas expressas em distintas linguagens. Utilizando diferentes meios de expressão, o estudante, poderá adquirir a capacidade de discernir diferentes	**GEOGRAFIA** - Espaço Geográfico – O espaço geográfico e os processos de interação entre natureza e a sociedade; As constantes mudanças no espaço geográfico. **FILOSOFIA** – A origem da Filosofia, períodos e os campos de investigação; principais períodos da História da Filosofia; Tales de Mileto, Pitágoras, Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito, Parmênides.

		nuances vieses e formar conclusões abrangentes do mundo ao seu redor. A capacidade de analisar, comparar e criticar diversas fontes e narrativas em diferentes linguagens proporciona ao estudante uma compreensão profunda e contextualizada de fenômenos filosóficos, históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	**HISTÓRIA** - Análise de narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos diferentes povos em diferentes regiões do mundo e da História Regional (indígena e quilombola) considerando as noções de tempo das diferentes sociedades. Formação dos diferentes povos do Estado do Tocantins: Indígenas, Quilombolas e migrantes de outras regiões brasileiras.. **SOCIOLOGIA** - Relação indivíduo sociedade. Processo de socialização; relações sociais e instituições sociais. O conhecimento sociológico e os métodos científicos. Organização e mobilidade social: os diferentes modos de produção e relações de

Fonte: Site da Seduc TO. Disponível em: https://www.to.gov.br/seduc/1o-bimestre/68s3u8bb9tkx Acesso em: 03 de jan. de 2025.

Na teoria, o currículo prescrito pelo Documento Curricular do Território Tocantinense (DCT-TO), elaborado com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se como uma proposta que visa à formação integral dos estudantes. No entanto, na prática, esse objetivo não se concretiza plenamente, em razão da amplitude e da subjetividade do texto curricular, como indicam os relatos dos educadores ao descreverem os desafios enfrentados na aplicação do ensino de História conforme as diretrizes estabelecidas.

Essa distância entre o prescrito e o praticado remete à compreensão de que o currículo, mais do que um conjunto neutro de conteúdos, constitui-se como uma construção simbólica e política. Nessa linha, Goodson (2018) argumenta que o currículo escrito funciona como um testemunho visível das intenções educativas, servindo para legitimar determinadas lógicas escolares por meio de sua retórica, ainda que sua concretização dependa das estruturas institucionais e das condições locais de implementação. Moreira e Silva (2002), ao refletirem sobre o currículo como texto e contexto, também destacam que sua realização efetiva ocorre no cotidiano das práticas pedagógicas, atravessadas por disputas, interpretações e escolhas dos

sujeitos que o operacionalizam. Assim, o currículo deixa de ser um roteiro objetivo e passa a ser um campo de tensões e mediações, cuja efetivação está profundamente atrelada à formação dos professores, à realidade escolar e às condições concretas de cada território.

Segundo o professor Sol (2024), “o DCT do estado é muito confuso, porque ele só coloca habilidade [...]. Você tem a habilidade lá, a matriz de recomposição, você pode colocar tudo no objeto de conhecimento porque ela é muito vaga.” O docente argumenta que, embora essa vaguidade possa permitir certa flexibilidade para professores com sólida formação, ela também dificulta a organização pedagógica e a efetiva articulação dos conteúdos: “por exemplo, falar assim, uma habilidade, se trabalhar na Guerra Fria, a respeito só. Então, ali dentro pode colocar o que você quiser: formação de bloco econômico, mudança territorial, você bota tudo.”

Além disso, há a expectativa de que a mesma habilidade seja trabalhada em consonância com outras áreas das Ciências Humanas, o que, segundo o professor, não é claramente operacionalizado nos documentos complementares. Ele observa que “fica muito a cabo do material humano”, destacando que, em sua escola — por ser militar —, não há carência de profissionais e há maior qualificação docente, o que permite lidar com essas ambiguidades com mais eficácia (Sol, 2024).

A organização dos objetos de conhecimento com base na História Temática, sem uma delimitação temporal clara — como a distribuição por bimestres —, resultou, segundo os relatos, em grande autonomia para cada unidade escolar, o que, por sua vez, gerou abordagens pedagógicas distintas dentro de uma mesma série, em diferentes regiões do estado. Questionado sobre as consequências dessa fragmentação, Sol (2024) afirma:

> eu vejo reclamação de muitos professores e, principalmente, quando pega alunos que vêm de outros locais. Eu já peguei aluno de Palmas, que não viu um terço do conteúdo que nós demos aqui no Ensino Médio. Boa parte por que o professor ficou preso. E aí, quando chega aqui, tem um grande... Isso não deveria ocorrer, como o aluno está em Palmas, dentro do mesmo Estado, vendo um conteúdo, quando chega em Colinas do Tocantins, esse conteúdo ou ele não viu, ou não vai ver, ou já viu, num bimestre diferente. Então, tem esse problema. (Sol, 2024)

O relato do professor destacou a grande dificuldade causada pela falta de padronização na organização dos objetos de conhecimento na Matriz Curricular. A questão estrutural e a autonomia concedida às escolas, sem uma diretriz comum que

estabelecesse a sequência dos conteúdos ao longo dos bimestres, resultaram em discrepâncias significativas na formação dos educandos.

O exemplo citado ilustrou como estudantes transferidos entre cidades do mesmo estado puderam enfrentar lacunas ou sobreposições de conteúdos, comprometendo a continuidade e a progressão de seu aprendizado. Esse cenário gerou desafios tanto para os discentes — que se depararam com defasagens ou repetições — quanto para os professores, que precisaram lidar com essas desigualdades dentro da sala de aula.

Além disso, essa assimetria pode ter impactado negativamente o desempenho dos estudantes em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Para finalizar a entrevista, cada professor foi indagado sobre a percepção que possuíam sobre o Ensino de História proposto pela BNCC e o DCT-TO. E cada um, dentro das suas vivências, apontou os problemas que terminam por enfraquecer a disciplina de História e o seu papel na formação integral dos estudantes. Como Lua que acredita que diante dessas transformações, se “aprofunda o abismo social e educacional que tem entre alunos de escola particular e alunos de escola pública no Tocantins. Os meninos não estão aprendendo o básico, o mínimo, não tem como”.

O educador Sol reforça outra consequência preocupante da organização do ensino:

> Eu posso falar assim que, ao longo dos últimos anos, o ensino de história tem perdido carga horária. As disciplinas de humanas, elas têm perdido carga horária. Eu acredito que está ligado com uma percepção muito mercadológica da educação. Você está deixando de querer formar cidadãos para formar pessoas para o mercado de trabalho. E isso tem colocado, tem sido muito perigoso para a nação, porque a disciplina de história, a formação do cidadão, o próprio conhecimento da sua trajetória como uma nação, uma comunidade, um local onde aquele sujeito histórico está pertencente, é de suma importância para um futuro, para a construção coletiva de futuro. Então, fico extremamente preocupado, se você perceber, os profissionais de história, com essa redução de carga horária, você vê muitos colegas desempregados. E cada vez mais parece que as disciplinas de humanas, elas são vistas como um inimigo desse pensamento mercadológico de conhecimento. Esquece-se a construção de cidadão, pensa sobre o mercado de trabalho, e aí somos vítimas dessa visão errada, distorcida do que é a disciplina de história. Na verdade, o ensino de história, tanto os governantes como a comunidade ainda não enxergaram o real propósito e importância dela para a educação e para a formação de um cidadão (Sol, 2024).

Para ele, essa mudança refletiu uma visão mercadológica da educação, que priorizou a formação para o trabalho em detrimento da formação cidadã,

comprometendo o entendimento crítico dos estudantes sobre sua própria trajetória e identidade e limitando a construção coletiva de um futuro mais consciente. Em vez de reconhecerem a importância do Ensino de História, tanto os governantes quanto a comunidade negligenciaram seu verdadeiro propósito para a educação e para a sociedade.

Não é uma tarefa fácil despertar o interesse pela importância do ensino e do conhecimento histórico em uma sociedade, pois, como se sabe, existem interesses escusos por parte de uma "elite política e econômica", como destaca Bittencourt (2015), ao tratar das disciplinas da área de Ciências Humanas no contexto do Novo Ensino Médio.

> Nessa nova conjuntura política, o lugar e o *status* de disciplinas destinadas a uma formação social, política e ética, como o caso da História, da Geografia, Sociologia e Filosofia tendem a ficar sob suspeita. A tendência, no atual jogo político, é o retorno dos princípios educacionais da Lei nº 5.692/1971, que dilui o conteúdo das várias disciplinas em tópicos genéricos, reduzir o tempo de estudo escolar no Ensino Fundamental e transformar o Ensino Médio em uma espécie de 2º grau profissionalizante cujo objetivo é preparar o aluno para “o mundo do trabalho técnico” nas escolas públicas, e “trabalho profissional de nível universitário” nas escolas privadas (Bittencourt, 2015, p.97).

A autora traçou um paralelo com a Lei nº 5.692/1971, observando que reformas educacionais que diluíram os conteúdos e priorizaram a formação técnica para as camadas populares continuaram a ser implementadas, enquanto a formação superior permaneceu acessível principalmente às elites. A consequência foi a reprodução das desigualdades históricas, com o ensino público focado na inserção no mercado e o ensino privado orientado à preparação para o ensino superior.

Bittencourt indicou que essa política educacional ainda persistiu, diferenciando os objetivos da educação pública e privada. A educação pública passou a preparar para o mercado de trabalho técnico e reduziu o acesso dos estudantes a uma formação crítica, enquanto a privada continuou a direcionar para o nível superior, aprofundando desigualdades sociais e limitando as oportunidades dos estudantes da rede pública. Essa perspectiva ressaltou a importância de manter a esfera pública ativa e vigilante, evitando a redução das atividades públicas em prol de interesses privados.

Nesse contexto, Laville (2011) ressaltou que a disputa curricular foi, também, uma disputa de poder. Segundo ele, a História, por seu potencial formativo e crítico,

tornou-se alvo recorrente de reformas que visaram enfraquecer sua capacidade de fomentar uma consciência coletiva crítica.

Na sequência, Marte acrescentou outra dimensão ao debate, apontando as dificuldades geradas pela falta de continuidade nas reformas educacionais. Ele questionou como o ENEM conseguiria avaliar os estudantes diante da implementação da parte diversificada do currículo, considerando que até mesmo os professores não tinham clareza sobre esse processo. Além disso, ele destacou que:

> Essas constantes reformas na educação, elas acabam... não tem uma continuidade [...] porque a minha pergunta sempre é, sim, e o Enem, como vai cobrar essa parte diversificada? Isso eu fico me perguntando. Eu já me pergunto, porque assim, à parte, a formação geral básica, a gente sabe que é a forma tradicional, mas o aluno tem que entender que essa parte diversificada vai ser cobrada. Mas até nós, professores, não sabemos como é que vai ser cobrado isso. E antes de chegar essa parte que diziam que era a parte de 2024, o Enem já ia ser modificado com o objetivo de colocar a parte diversificada e a flexível, a parte geral e a parte flexível, já vai ter essa nova mudança [...] eu acredito que essa mudança foi para melhor. Agora, só que a forma como ela foi colocada para a gente, ela foi muito de cima para baixo. Essas consultas, assim, trabalhei no Pará, estou há 14 anos no Pará, não é que eu venho do Pará agora. E, assim, em momento algum a gente ouviu falar numa consulta que o professor foi ouvido. Pode ser que tenha acontecido na capital, mas nas cidades menores isso não acontece. Assim, eu observo pela escola que eu trabalhei, pela escola particular, esse ano eu estou trabalhando na pública, já com o novo modelo implantado. Mas na escola particular ele mudou essa grade, implantou a parte diversificada, só que elas estão mais voltadas para a parte da formação geral básica, já que o Enem ia continuar no mesmo monte. Então, eles continuam formando aluno baseado ali para o Enem, do jeito como o Enem vem cobrando (Marte, 2024).

O educador pontuou a disparidade que ocorreu na implantação do novo modelo na educação pública e na privada, que seguiram rumos diferentes. Enquanto as escolas públicas ficaram desnorteadas com as mudanças, sem entender como poderiam otimizar os itinerários formativos com os conteúdos voltados para as provas externas, as escolas particulares trataram de interligá-los aos conteúdos mais cobrados nesses exames, de modo a não perderem o foco no objetivo de seu público: a aprovação nos processos seletivos de ingresso no Ensino Superior e as notas altas no ENEM.

Esse conjunto de falas evidenciou um cenário em que o ensino de História sofreu com indefinições, perda de espaço e falta de valorização, ao mesmo tempo em que enfrentou a urgência de resistir a uma lógica educacional que priorizou o mercado em detrimento da formação cidadã.

4.2 NEM E O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Diante das transformações que a disciplina de História sofreu no Ensino Médio, com a redução da carga horária e a oferta de apenas uma aula semanal por série, os professores consideraram mais conveniente que a pesquisa fosse aplicada em uma turma mista, composta por estudantes da segunda e terceira séries, que integravam a trilha de aprofundamento “Vozes da Juventude”. Essa trilha, com carga horária total de 480 horas/aula, abrangeu componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, divididos em quatro módulos (Anexo C).

Durante o período de pesquisa, que ocorreu entre outubro e dezembro de 2024, o professor de História contou com duas aulas presenciais e uma aula assíncrona por semana, o que proporcionou o espaço necessário para a realização das atividades.

A pesquisa de campo com os estudantes foi realizada entre 16 de setembro e 2 de dezembro de 2024. Conforme descrito no Quadro 3, o cronograma detalhou as atividades realizadas ao longo desse período, que tiveram como objetivo promover debates e discussões sobre as transformações no modelo de Ensino Médio em que estavam inseridos, as mudanças na grade curricular baseadas na BNCC e a situação atual do Ensino de História.

Quadro 3 - Cronograma de Atividades

Dia	Atividade
16/09	• Apresentação da pesquisa aos estudantes
23/09	• Roda de Conversa com exibição de vídeos das redes sociais com jovens abordando a temática.
30/09	• Aplicação do questionário socioeconômico e diagnóstico
07/10	**Aula com dicas para o documentário:** • **Narrativa Clara**: Garanta que a narrativa flua bem, com uma introdução ao tema, explicação das mudanças, e encerramento com reflexões sobre os impactos. • **Entrevistas Relevantes**: Escolham pessoas que possam oferecer diferentes perspectivas sobre o tema. • **Imagens Complementares**: Use imagens que ilustrem as mudanças na prática escolar, como aulas de História, materiais didáticos, e alunos interagindo. • **Tempo**: Lembrem-se de que o documentário deve ter 5 minutos, então cada segmento deve ser conciso e direto ao ponto.
Aula assíncrona	**Pesquisa sobre o tema:** • Pesquisa sobre a BNCC e a reforma do ensino médio, com foco nas mudanças no Ensino de História.
21/10	**Elaborar o roteiro e planejar a execução:** • Discussão em grupo sobre as principais questões a serem abordadas (Como a reforma afeta a disciplina de História? Qual o impacto nas escolas?).

Dia	Atividade
	• Definição de um **roteiro preliminar**: quais tópicos serão abordados no documentário e em que ordem (ex.: introdução, desenvolvimento, conclusão). • Escolha de entrevistados (professores, alunos, especialistas) para enriquecer o conteúdo.
28/10	• Revisão do roteiro inicial com ajustes após pesquisa e discussões. • Definição das funções no grupo (ex.: quem vai filmar, quem vai editar, quem será o narrador). • Criação de uma lista de perguntas para as entrevistas.
04/11	• Preparação dos locais de gravação e cronograma de filmagens. **Produto**: Roteiro final detalhado e plano de gravação.
11/11	**Filmagem e Coleta de Material:** • **Objetivo**: Capturar as imagens e as entrevistas. • **Atividades**: ✓ Gravação das entrevistas com professores, colegas ou especialistas em História e na reforma do ensino médio. ✓ Filmagens adicionais de cenas que ilustrem o contexto, como sala de aula, interações entre alunos e professores. ✓ Coleta de material extra (imagens de arquivos, gráficos, etc.) para ilustrar pontos importantes. • **Produto**: Todo o material bruto necessário para o documentário.
18/11	**Filmagem e Coleta de Material:** • **Objetivo**: Capturar as imagens e as entrevistas. • **Atividades**: ✓ Gravação das entrevistas com professores, colegas ou especialistas em História e na reforma do ensino médio. ✓ Filmagens adicionais de cenas que ilustrem o contexto, como sala de aula, interações entre alunos e professores. ✓ Coleta de material extra (imagens de arquivos, gráficos, etc.) para ilustrar pontos importantes. • **Produto**: Todo o material bruto necessário para o documentário.
25/11	**Filmagem e Coleta de Material:** • **Objetivo**: Capturar as imagens e as entrevistas. • **Atividades**: ✓ Gravação das entrevistas com professores, colegas ou especialistas em História e na reforma do ensino médio. ✓ Filmagens adicionais de cenas que ilustrem o contexto, como sala de aula, interações entre alunos e professores. ✓ Coleta de material extra (imagens de arquivos, gráficos, etc.) para ilustrar pontos importantes. • **Produto**: Todo o material bruto necessário para o documentário.
Aula assíncrona	• **Edição do documentário**
02/12	• **Apresentação do documentário e feedback**

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.[11]

No primeiro momento, foi apresentada a proposta da pesquisa, com seus objetivos, personagens envolvidos, finalidade e o termo de autorização para assinatura pelos responsáveis dos estudantes. Nessa aula, tivemos o primeiro contato

[11] Cronograma elaborado pela pesquisadora.

com o público e com o ambiente da Trilha de Aprofundamento “Vozes da Juventude”, integrante dos Itinerários Formativos.

Para despertar o interesse pela participação nas atividades da pesquisa, entregamos o cronograma de atividades, por meio do qual explicamos todas as ações que seriam realizadas pelos estudantes, além de destacarmos a importância da participação deles para os estudos futuros sobre o tema.

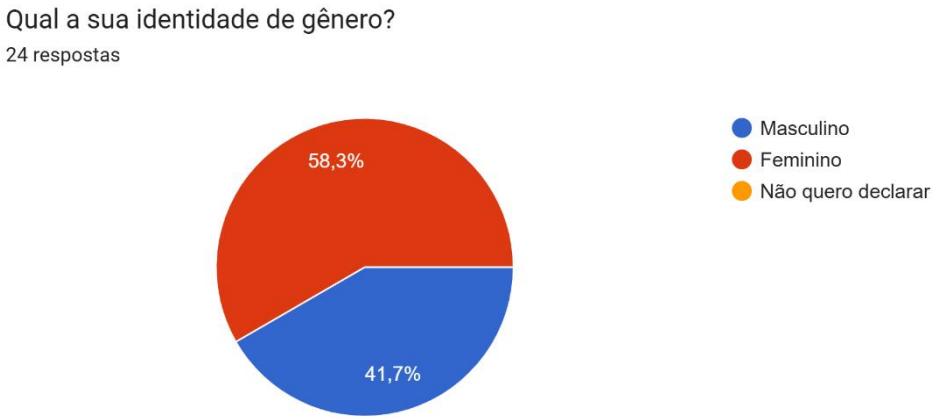
4.2.1 Perfil dos estudantes

A turma foi composta por 27 estudantes matriculados, sendo que 1 foi transferido, totalizando 26 participantes. No dia 23 de setembro, foi recolhido o termo de autorização dos responsáveis, formalizando a participação nas atividades da pesquisa. No dia 30 de setembro, aplicamos o questionário socioeconômico e diagnóstico, com questões fechadas, por meio do Google Forms (Apêndice C), que foi respondido por 24 estudantes utilizando os Chromebooks disponíveis na escola.

O objetivo do questionário foi reunir informações para traçar um perfil geral dos estudantes, considerando aspectos sociais, econômicos e educacionais. Buscamos, assim, compreender as influências sociais, a estrutura familiar, as motivações educacionais e os conhecimentos iniciais sobre a temática abordada.

A Figura 4 apresentou uma análise de gênero da turma, que revelou uma leve predominância de estudantes do gênero feminino, representando 58,3% (14 estudantes), em contraste com 41,7% (10 estudantes) do gênero masculino.

Figura 4 - Distribuição dos estudantes segundo gênero

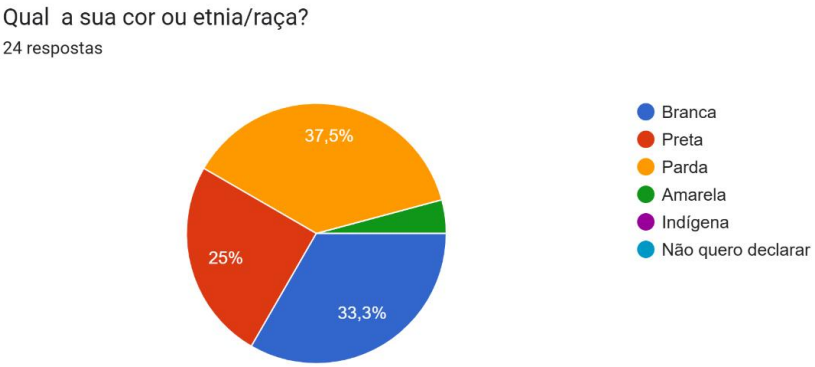


Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024

Essa distribuição foi significativa, pois gerou reflexões sobre as dinâmicas sociais e educacionais no contexto da turma. Destacou-se a importância de reconhecer o papel das mulheres como protagonistas em espaços além do ambiente doméstico, como o educacional. Esse cenário ofereceu oportunidades para promover a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a igualdade social.

Na Figura 5, os jovens responderam sobre a cor ou etnia/raça e, em sua maioria, se autodeclararam pardos (37,5%), seguidos de brancos (33,3%), pretos (25%) e amarelos (4,2%).

Figura 5 - Autodeclaração de cor ou etnia/raça



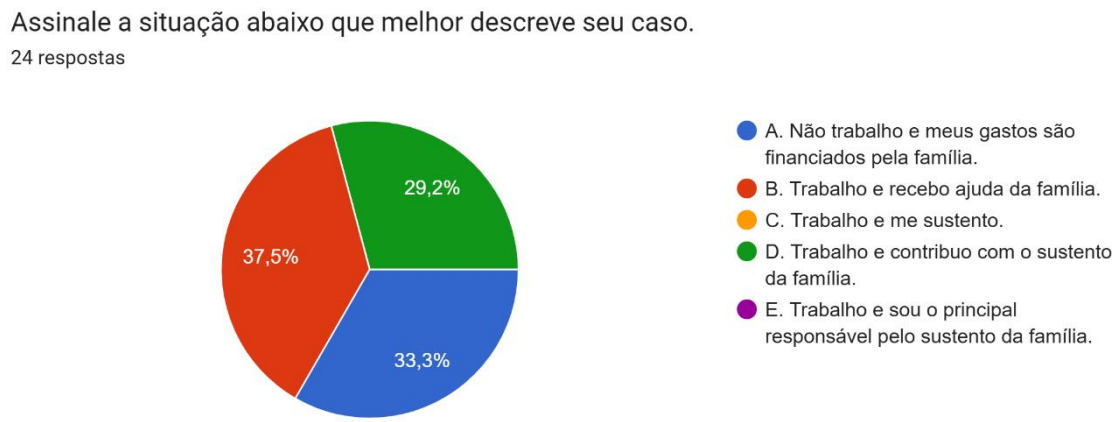
Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024

Quanto à autodeclaração de cor ou raça, os dados revelaram uma predominância de estudantes que se identificaram como pardos (37,5%), seguidos por 33,3% brancos, 25% pretos e 4,2% amarelos. Esses números refletiram a diversidade étnico-racial presente na turma e estiveram alinhados com a realidade multicultural do Brasil. A expressiva presença de estudantes pardos e pretos também destacou a relevância de discutir questões relacionadas à identidade, às desigualdades raciais e à inclusão no ambiente escolar.

Além disso, a diversidade racial evidenciou a importância de promover ações pedagógicas que valorizassem a pluralidade cultural e abordassem criticamente o papel histórico e social das diferentes etnias na construção da sociedade brasileira. Esse cenário representou uma oportunidade para enriquecer os debates educacionais, promovendo maior conscientização sobre as desigualdades ainda existentes e incentivando práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem.

Na turma em questão, a faixa etária dos estudantes variou entre 16 e 19 anos, sendo: 9 estudantes com 16 anos (37,5%), 8 estudantes com 17 anos (33,3%), 6 estudantes com 18 anos (25%) e 1 estudante com 19 anos (4,2%). Além disso, muitos desses jovens já estavam inseridos no mercado de trabalho no contraturno. Como indicado na Figura 6, 37,5% (9 estudantes) afirmaram que trabalhavam e recebiam ajuda financeira da família; 29,2% (7 estudantes) trabalhavam e contribuíam com as despesas da casa; enquanto 33,3% (8 estudantes) não trabalhavam e tinham seus gastos financiados pela família.

Figura 6 - Estudos, trabalho e contribuição na renda familiar



Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024

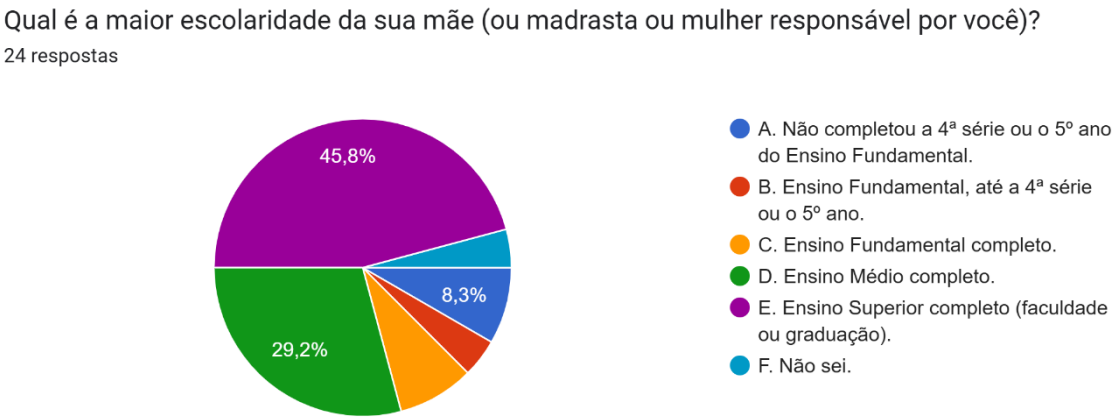
Esses dados revelaram que a maioria dos estudantes enfrentava o desafio de conciliar trabalho e estudos, um aspecto amplamente discutido nas rodas de conversa e que evidenciou um dos principais problemas do Ensino Médio brasileiro: a evasão escolar motivada, em grande parte, pela necessidade de trabalhar enquanto ainda cursavam esse segmento educacional. Durante esses momentos, os estudantes compartilharam as dificuldades em equilibrar esses dois compromissos, ressaltando a importância de ambos em suas vidas. A maioria expressou o desejo de continuar os estudos no ensino superior sem abandonar o mercado de trabalho, demonstrando seu compromisso com a educação e com a independência financeira.

Os dados obtidos (Figuras 7 e 8) evidenciaram a importância do papel dos pais e responsáveis no apoio à vida escolar dos estudantes. Embora as figuras femininas (mães, madrastas ou mulheres responsáveis) apresentassem um nível de escolaridade mais elevado, os resultados indicaram que ambos os grupos de responsáveis demonstraram preocupação em incentivar os estudantes na educação. Conforme exposto na Figura 9, 100% dos respondentes afirmaram que seus pais ou responsáveis "sempre ou quase sempre" os incentivavam a frequentar as aulas.

Além disso, essa atitude se refletiu também no envolvimento das famílias em outras dimensões da vida escolar, como a participação em reuniões escolares e o apoio às atividades acadêmicas. Esse ambiente de incentivo familiar contribuiu diretamente para que uma parcela considerável dos estudantes — 8, de um total de 24 — aspirasse dedicar-se exclusivamente aos estudos (dados da Figura 6), sem a necessidade de conciliá-los com o trabalho. Essa expectativa estava alinhada com a visão de que a educação é um caminho essencial para a melhoria das condições de vida e para a construção de um futuro mais promissor.

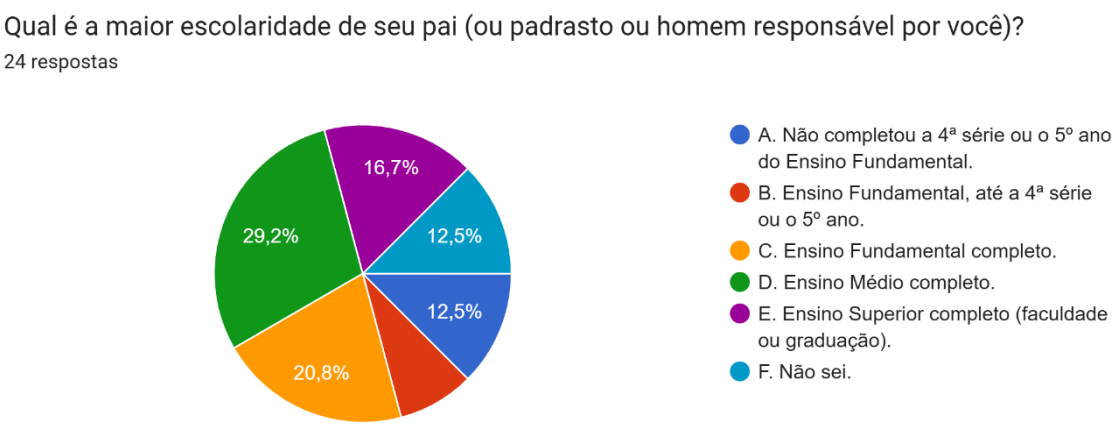
Portanto, o suporte constante dos pais e responsáveis, aliado à valorização do aprendizado, destacou o impacto positivo do engajamento familiar no desempenho e nas aspirações educacionais dos jovens. Ademais, o fato de um percentual maior de mulheres terem alcançado o ensino superior completo demonstrou a busca mais expressiva desse grupo por qualificação educacional, servindo como exemplo inspirador para as estudantes.

Figura 7 - Escolaridade da mãe, madrasta ou mulher responsável pelo estudante



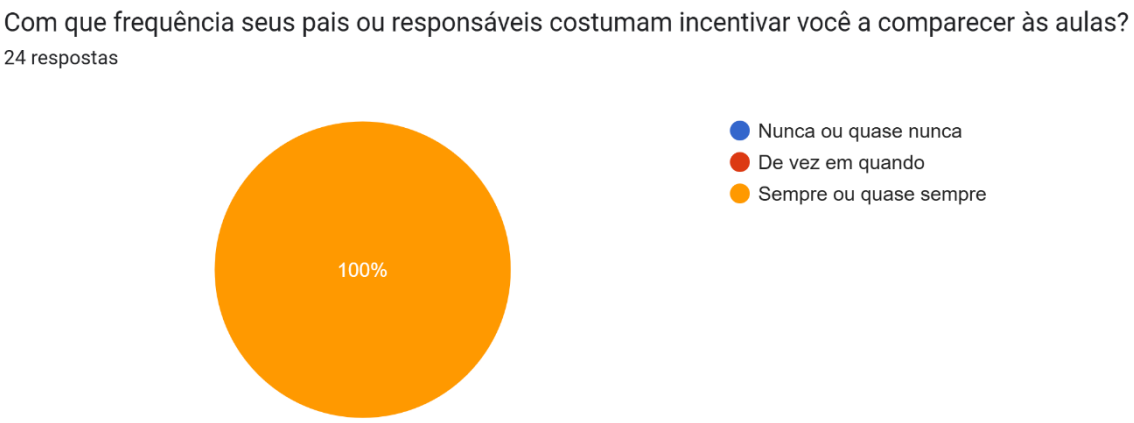
Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024

Figura 8 - Escolaridade do pai, padrasto ou homem responsável pelo estudante



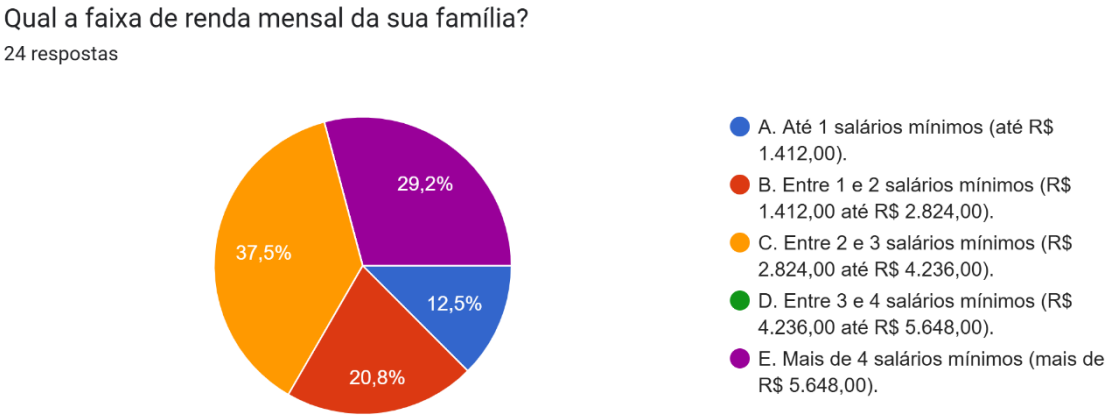
Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024.

Figura 9 – Incentivo dos pais para os estudantes comparecerem às aulas



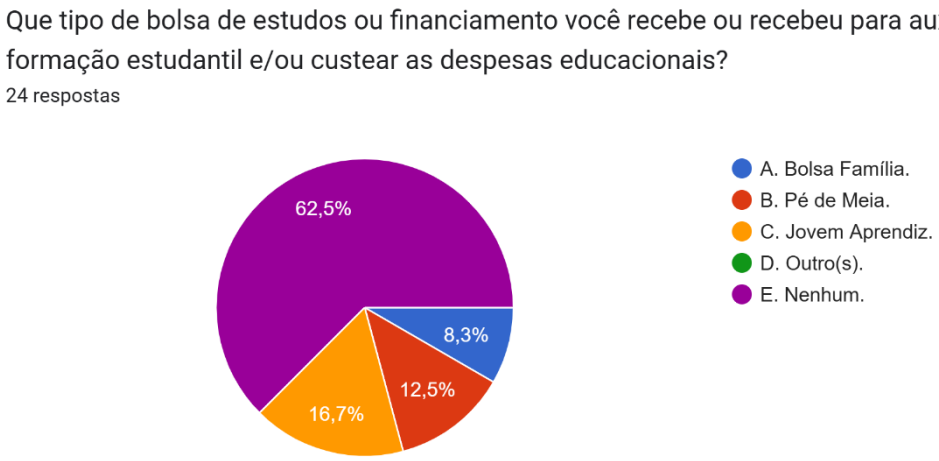
Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024.

Figura 10 – Renda mensal familiar



Fonte: Levantamento feito pela oesquisadora, 2024.

Figura 11 – Tipos de bolsa de estudo ou financiamento que os estudantes recebem



Fonte: Levantamento feito pela pesquiasdora, 2024.

Os dados obtidos nas figuras 7, 8, 9, 10 e 11 revelaram que os pais dos estudantes, especialmente as mães, possuem um alto nível de escolaridade, com destaque para aquelas que têm ensino superior. Esse cenário sugeriu que parte deles pertencem a famílias com um grau relativamente elevado de educação formal.

De acordo com Santos, Mariano e Costa (2019), o desenvolvimento educacional dos pais tem um impacto profundo no sucesso acadêmico dos filhos, pois,

> o efeito causal do nível de educação dos pais não se dá somente de forma direta, mas, também, de forma indireta via condição socioeconômica, a qual poderá potencializar tal efeito, pois, espera-se que níveis de escolaridade mais elevados estejam associados a melhores níveis de renda e, consequentemente, maior será o desempenho escolar dos filhos" (Santos, Mariano e Costa, 2019, p. 146-147).

Assim, os autores ressaltaram que estudos que desconsideraram esse efeito indireto puderam superestimar o impacto da escolaridade dos pais, uma vez que a influência poderia ser ampliada pela condição socioeconômica — sobretudo em famílias mais escolarizadas, que dispunham de maiores recursos financeiros para investir na educação dos filhos, aumentando suas chances de sucesso escolar.

Por outro lado, não houve um consenso absoluto sobre o impacto da escolaridade dos pais. Aqueles com menor nível de instrução também puderam influenciar positivamente seus filhos, ao encorajá-los a enxergar a educação como um meio de alcançar uma vida melhor. Além das características individuais dos alunos,

as características da família foram apontadas como as variáveis mais relevantes para explicar os resultados escolares, conforme destacaram Santos, Mariano e Costa (2019).

As informações relacionadas aos aspectos étnicos, sociais e econômicos dos estudantes e de suas famílias permitiram que professores, escolas e gestores públicos desenvolvessem práticas pedagógicas e políticas educacionais que contemplassem essas realidades. Isso assegurou que cada estudante recebesse o suporte necessário para atender às suas demandas específicas. Além disso, esse contexto favoreceu a implementação de estratégias de combate ao racismo, à violência e à discriminação, bem como promoveu o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural presente no ambiente escolar.

4.2.2 Diálogo e escuta ativa: compreendendo o impacto da reforma na visão dos estudantes

No segundo encontro com os estudantes, realizado em 23 de setembro de 2024, foi promovido um momento de diálogo no qual abordamos o Novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Territorial do Tocantins (DCT-TO) e o Ensino de História. A atividade incluiu a exibição de vídeos de redes sociais, por meio dos quais discutimos as mudanças provocadas pela implementação da BNCC no cotidiano escolar em todo o país.

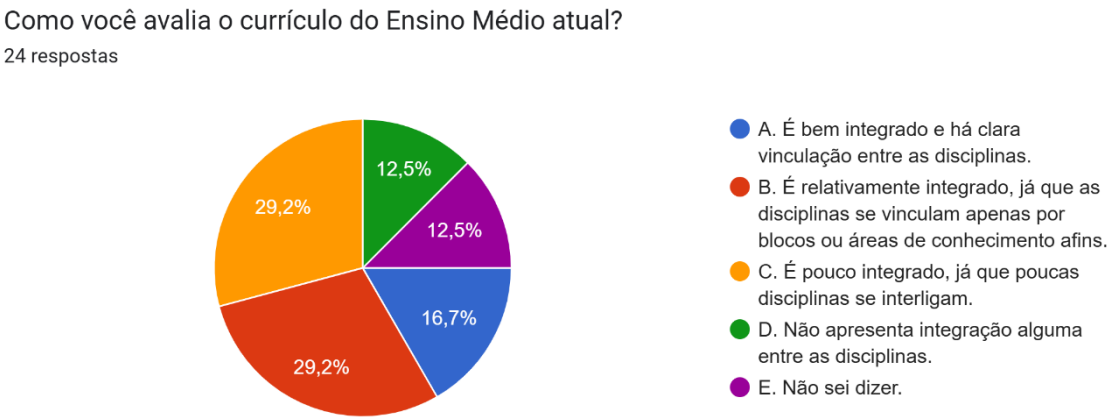
A investigação concentrou-se nas transformações do Ensino Médio promovidas pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelo DCT-TO. O trabalho valorizou o diálogo como elemento essencial no processo educativo, favorecendo a construção de vínculos mais horizontais entre docentes e discentes. Compreendido como caminho para uma aprendizagem crítica, o diálogo possibilitou o desenvolvimento da expressão consciente e da escuta atenta, ampliando a abertura para diferentes perspectivas e experiências no ambiente escolar.

Durante as atividades, os estudantes participaram de forma ativa, respondendo a dois questionários. O primeiro foi aplicado antes das intervenções (em 30/09), com o objetivo de coletar informações iniciais do grupo. Após os debates e estudos, um segundo questionário (em 02/12) foi utilizado para colher feedbacks e avaliar as percepções dos estudantes sobre as mudanças discutidas.

Essa abordagem pedagógica demonstrou a importância de valorizar as vivências e opiniões dos estudantes, promovendo uma aprendizagem crítica e significativa. A roda de conversa, além de apresentar os desafios e as potencialidades do Novo Ensino Médio, incentivou o protagonismo juvenil e o envolvimento com questões educacionais contemporâneas.

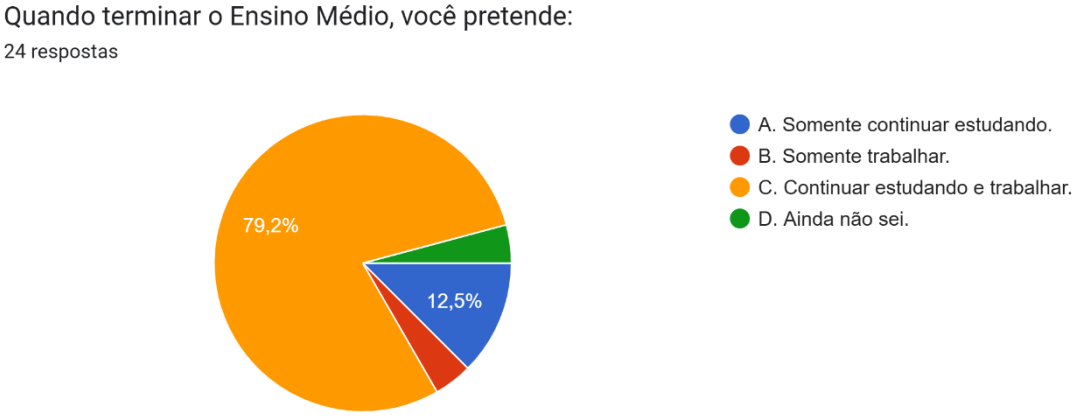
O primeiro questionário foi dividido em duas partes: a primeira tratou de informações socioeconômicas, e a segunda abordou a opinião dos estudantes sobre as mudanças ocorridas na rotina escolar com a implementação da BNCC e da Lei nº 13.415/2017. Entre as questões destacadas, os estudantes foram questionados sobre como avaliavam o currículo atual do Ensino Médio (Figura 12) e quais eram suas pretensões ao concluir esse ciclo formativo (Figura 13).

Figura 12 – Avaliação do currículo do Ensino Médio atual



Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024.

Figura 13 – Pretensão dos estudantes com a conclusão do Ensino Médio



Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora, 2024.

Os resultados **revelaram** que 29,2% dos estudantes **consideraram** o currículo “pouco integrado”, **apontando** a falta de interligação entre as disciplinas, enquanto outros 29,2% o **avaliaram** como “relativamente integrado”, pois as disciplinas **se conectavam** apenas por áreas de conhecimento afins. Essas percepções **evidenciaram** uma fragmentação que **dificultava** a formação interdisciplinar, fundamental para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

Outro dado relevante foi que 79,2% dos estudantes pretendiam conciliar trabalho e estudos após o Ensino Médio, enquanto 12,5% desejavam apenas continuar estudando. Esses números reforçaram a necessidade de um currículo que, além de preparar para o ensino superior, desenvolvesse competências práticas aplicáveis ao mercado de trabalho. No entanto, mais do que isso, percebemos a necessidade de que a Educação Básica desenvolvesse competências e habilidades nos jovens para que pudessem atuar de forma crítica, reflexiva e consciente diante de suas realidades sociais.

A aprendizagem desenvolvida no Ensino Médio não deveria estar vinculada somente ao campo do Ensino Superior ou ao mundo do trabalho. Na realidade, a formação integral buscou tornar os jovens cidadãos capazes de transformar suas realidades na busca por melhores condições de vida para si mesmos e para suas comunidades.

A fragmentação do currículo em disciplinas isoladas ainda prevaleceu no ambiente escolar, dificultando a conexão entre teoria e prática. Essa desconexão pôde comprometer a formação significativa dos estudantes e aumentar os índices de evasão escolar, especialmente no Ensino Médio. Apesar de a BNCC propor uma formação integral que abarca dimensões cognitivas, sociais e práticas, sua implementação enfrentou desafios. Os itinerários formativos e os projetos de vida — pilares fundamentais da BNCC — ainda careceram de maior estruturação para atender às realidades dos jovens e alcançar os objetivos propostos.

Quando os estudantes perceberam sentido no que aprendiam, mostraram-se mais engajados e motivados a continuar na escola. Em contrapartida, um currículo descontextualizado tendeu a gerar desmotivação, principalmente entre aqueles que precisavam equilibrar trabalho e estudo. Por isso, tornou-se imprescindível um ensino mais contextualizado, que garantisse a permanência dos jovens na escola e os preparasse para o futuro.

Ao tratar do Ensino de História, Selva Guimarães afirma:

> O estudo de História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. A História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (Guimarães, 2022, p. 41).

A autora destacou a importância que o Ensino de História possui na formação integral do estudante. Por meio do estudo histórico, os jovens puderam desenvolver habilidades críticas, compreender a diversidade e analisar o mundo contemporâneo com um olhar atento ao passado, enquanto projetavam um futuro melhor.

Entretanto, a redução do espaço da disciplina de História na grade curricular do Ensino Médio comprometeu essa formação integral. Essa perda impactou negativamente a construção de cidadãos capazes de compreender as transformações sociais, valorizar as diferenças e agir de forma consciente para transformar a realidade em que vivem.

Nos meses de outubro e novembro de 2024, foram realizadas aulas práticas com os estudantes para a produção de um material audiovisual, no qual entrevistaram membros da comunidade escolar sobre os pontos positivos e negativos do Novo Ensino Médio. Essa atividade será detalhada na próxima seção.

Nesse processo, os estudantes se organizaram em pequenos grupos, o que possibilitou debates enriquecedores sobre a temática, ampliando seu conhecimento.

No dia 02 de dezembro de 2024, foi aplicado um segundo questionário (Apêndice B), no qual os estudantes apresentaram seus pontos de vista sobre a pesquisa. Agora com maior domínio sobre o tema, eles opinaram e justificaram suas respostas com base em experiências práticas do cotidiano escolar.

Dado o fato de muitas respostas serem semelhantes, elas foram organizadas em grupos, sendo os estudantes identificados pelas letras de U a Z. O Quadro 4 apresenta as respostas obtidas para a pergunta 5.

Quadro 4 – Questionário de Feedback dos Estudantes

Questões	**Respostas**
Questão 5: *Na sua opinião, o que mudou no Ensino Médio com a reforma e a implantação da BNCC?*	**ESTUDANTES U:** Nada demais. Já me jogaram em uma trilha e eletiva por meio de um sorteio e desde isso estudo coisas que não são do meu gosto.

	ESTUDANTES V: Tirou carga horária de matérias importantes como física, química e biologia. **ESTUDANTES X:** Na minha opinião trouxe impacto na educação. **ESTUDANTES Y:** Prejudicou bastante a qualidade de ensino. **ESTUDANTES W:** Ela diminuiu a carga horária de algumas (maioria) das matérias. O que fez a aprendizagem ser mais difícil. **ESTUDANTES Z:** Redução das aulas, menos conteúdos, didáticas rápidas, etc.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024[12].

A questão 5, as respostas dos estudantes apresentaram as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio com a implantação da BNCC. Eles mencionaram o sorteio para a escolha de disciplinas, que nem sempre atendia aos seus interesses, e a redução da carga horária de matérias consideradas importantes. Segundo os estudantes, essas alterações comprometeram a qualidade do ensino, já que a diminuição do tempo destinado às disciplinas dificultava a aprendizagem e, consequentemente, menos conteúdos podiam ser abordados.

Mesmo reconhecendo que as novas metodologias adotadas pelos professores contribuíram para otimizar o trabalho com os conteúdos no tempo limitado, ressaltaram que a aprendizagem nem sempre foi plenamente satisfatória, evidenciando certa desorganização e incertezas que o novo currículo provocou na instituição e nos estudantes.

No Quadro 5, foram apresentadas as opiniões dos estudantes sobre os aspectos positivos e negativos que o Ensino de História adquiriu com a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, abordados nas questões 7 e 8.

Quadro 5 – Questionário de Feedback dos Estudantes

Questões	Respostas
Questão 7: Na sua opinião, quais são os pontos positivos que o Ensino de História adquiriu com a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC?	**ESTUDANTE U:** Talvez seja com a oportunidade de aulas extras através da trilha na qual segundas e terceiras séries estão juntas. **ESTUDANTE V:** Nenhuma. **ESTUDANTE X:** Nenhuma. **ESTUDANTE Y:** Nenhuma. **ESTUDANTE W:** Nenhuma. **ESTUDANTE Z:** Nenhuma.
Questão 8: Na sua opinião, quais são os pontos negativos que o Ensino de História adquiriu com	**ESTUDANTE U:** Indivíduos que não são da mesma trilha ficam de fora dos conteúdos extra passados.

[12] Questionário elaborado pela pesquisadora.

Questões	Respostas
a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC?	**ESTUDANTE V:** Pouca carga horária para aulas importantes como História e Química. **ESTUDANTE X:** (Não respondeu) **ESTUDANTE Y:** Não se aprofunda nos conteúdos e diminuição da carga horária. **ESTUDANTE W:** Redução das aulas e dificuldade para determinadas matérias. **ESTUDANTE Z:** Aulas reduzidas, falta de material, falta até de atividades, muitos conteúdos em pouco tempo, etc.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024[13].

As respostas dos estudantes às questões 7 e 8 evidenciaram uma visão predominantemente negativa em relação aos impactos da reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC no Ensino de História. Na questão 7, que buscou identificar os pontos positivos dessas mudanças, apenas um estudante mencionou a possibilidade de aulas extras no itinerário formativo, destacando a interdisciplinaridade e a interação entre alunos de diferentes séries como aspectos favoráveis. No entanto, a maioria dos participantes não apontou nenhum benefício, revelando uma percepção restrita sobre possíveis ganhos trazidos pela reforma.

Já na questão 8, que abordou os pontos negativos, as respostas dos estudantes reforçaram uma insatisfação generalizada. Entre os principais problemas destacados estiveram a redução da carga horária, que limitou o aprofundamento dos conteúdos; a superficialidade no ensino; e a ausência de materiais e atividades adequadas. Além disso, foi mencionada a exclusão de alunos que não faziam parte de determinadas trilhas formativas, o que acentuou desigualdades no acesso ao aprendizado. Essas percepções indicaram que, na visão dos estudantes, as mudanças promovidas pela reforma comprometeram a qualidade do Ensino de História, dificultando o desenvolvimento de um aprendizado mais completo e significativo, além de demonstrar como os alunos se mostraram confusos diante da amplitude e subjetividade dos objetos de conhecimento sugeridos na proposta curricular.

As questões do Quadro 6 abordaram como essas mudanças influenciaram sua formação durante e após o Ensino Médio, os conteúdos ausentes em razão da redução da carga horária e a percepção dos alunos sobre sua preparação ao concluir a 3ª série. As respostas evidenciaram uma insatisfação generalizada com as

[13] Questionário elaborado pela pesquisadora.

transformações curriculares e seus efeitos na qualidade do Ensino de História, além de apontarem falhas na formação integral dos jovens.

Quadro 6 – Questionário de Feedback dos Estudantes

Questões	Respostas
Questão 9: Na sua opinião, como essas mudanças podem impactar na sua formação durante e após o Ensino Médio?	**ESTUDANTE U:** Não sei. Não era do meu gosto de estar em certa trilha e eletiva, então em nada. **ESTUDANTE V:** Pode sim. **ESTUDANTE X:** Basicamente iria prejudicar bastante no nível do meu estudo, me deixando despreparado para cursar uma faculdade ou prestar um concurso. **ESTUDANTE Y:** Despreparam os adolescentes para os vestibulares e exames como o ENEM. **ESTUDANTE W:** Negativas, pois diminuiu muitas aulas. **ESTUDANTE Z:** A falta de preparo para concorrer em faculdades públicas.
Questão 10: Diante da diminuição das aulas de História na semana, quais conteúdos você sentiu falta? Esses conteúdos são cobrados no ENEM e nos vestibulares?	**ESTUDANTE U:** Muita coisa. Apesar de jogar milhares de informações na cabeça para uma aula de 50 minutos, não retem muita informação e com a desmotivação, com falas e palavras não entendidas com baixa qualidade e criatividade. **ESTUDANTE V:** Aprofundar na Era Vargas e Brasil Império. **ESTUDANTE X:** O aprofundamento dos conteúdos ministrados em sala. **ESTUDANTE Y:** Revolução Francesa, Ditadura Militar, entre outros. Sim, todos são cobrados. **ESTUDANTE W:** Nenhum. **ESTUDANTE Z:** Aprofundamento em Era Vargas e Brasil Império.
Questão 11: Como você se sente com relação a preparação para o mundo após a 3ª série, com a saída do Ensino Médio?	**ESTUDANTE U:** Nada. Só com motivações externas dos professores para fazer cursinho. **ESTUDANTE V:** Frustrado **ESTUDANTE X:** Inseguro, despreparado e ciente que vou precisar estudar ainda mais para repor o prejuízo no ensino, para que depois eu consiga prestar um concurso de qualidade. **ESTUDANTE Y:** Desamparada, pois a maioria dos alunos de rede pública precisam de um complemento como cursinhos para garantir um futuro na faculdade. **ESTUDANTE W:** Ruim, pois temos mal o básico. **ESTUDANTE Z:** Me sinto mal preparada. Houve pouco ensinamento para de fato e vida adulta.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024[14].

Na análise da questão 9, os estudantes demonstraram preocupação com os impactos negativos das mudanças. Muitos apontaram que as reformas prejudicam sua formação acadêmica, especialmente ao limitar o preparo para os exames de ingresso

[14] Questionário elaborado pela pesquisadora.

ao Ensino Superior, ENEM e concursos, como destacado pelos estudantes X, Y e Z. A redução de conteúdos e o direcionamento forçado para trilhas e eletivas, como mencionado pelo estudante U, geraram insatisfação e uma sensação de despreparo. As respostas mostraram que as alterações curriculares criaram lacunas no aprendizado, comprometendo o objetivo do Ensino Médio de preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, no mercado de trabalho e na formação integral.

Nas questões 10 e 11, os estudantes reforçaram as críticas, apontando a ausência de conteúdos essenciais no Ensino de História, como a Era Vargas, o Brasil Império, a Revolução Francesa e a Ditadura Militar — todos frequentemente cobrados em exames como o ENEM. A diminuição da carga horária intensificou a necessidade de complementação por meio de cursinhos, conforme destacado pelos estudantes Y e U, agravando o sentimento de insegurança e frustração. As respostas à questão 11 ainda revelaram a percepção de despreparo e desamparo para enfrentar o mundo pós-escolar, tanto no acesso ao ensino superior quanto na entrada no mercado de trabalho, especialmente no caso de estudantes da rede pública.

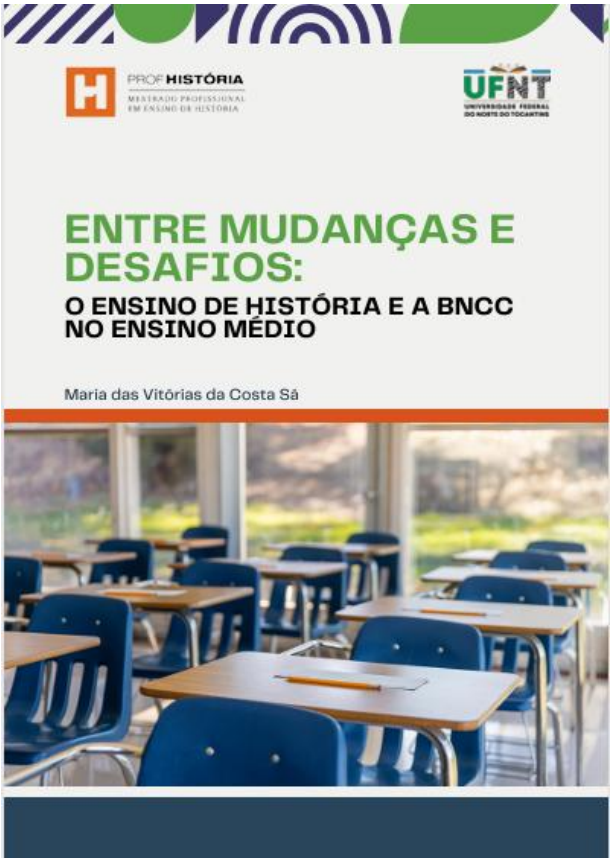
O questionário de feedback, aplicado na etapa final da pesquisa, buscou identificar a percepção dos estudantes sobre os efeitos da reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC em sua formação e preparação para o futuro. As respostas destacaram os desafios decorrentes dessas mudanças, especialmente em relação à eficácia do modelo educacional e à sua capacidade de atender às necessidades dos discentes. Apesar de ter sido concebido para aproximar os conteúdos dos interesses estudantis, o novo formato enfrentou limitações que geraram insatisfação, sensação de insegurança e uma formação vista como insuficiente para os desafios acadêmicos e profissionais que se apresentam.

.

4.3 MANUAL INFORMATIVO

Como produto da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – Campus Araguaína, entre os anos de 2023 e 2025, elaboramos um manual informativo intitulado **"ENTRE MUDANÇAS E DESAFIOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC NO ENSINO MÉDIO"**, disponível nos anexos desta dissertação.

Figura 14 – Manual Informativo: "ENTRE MUDANÇAS E DESAFIOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC NO ENSINO MÉDIO"



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

O material tem por finalidade sistematizar e contextualizar as transformações pelas quais o Ensino Médio tem passado desde a promulgação da Medida Provisória nº 746/2016 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nos impactos dessas mudanças para o Ensino de História na rede pública estadual do Tocantins. A partir das percepções de docentes e discentes, buscamos compreender as consequências dessas reformas no cotidiano escolar, considerando os desafios e possibilidades que emergem desse processo de reconfiguração curricular.

O manual apresenta-se como uma proposta didática de apoio pedagógico e formativo, voltada especialmente a estudantes do Ensino Médio e professores da rede pública, embora também possa interessar a gestores escolares, pesquisadores e demais atores sociais comprometidos com a educação básica. Sua proposta é contribuir para o fortalecimento da formação integral dos estudantes, estimulando a reflexão crítica sobre o modelo educacional vigente e incentivando o protagonismo juvenil frente às mudanças em curso.

Organizado de forma acessível e crítica, o material reuniu análises, documentos legais, textos complementares e produções audiovisuais desenvolvidas pelos próprios estudantes. Sua estrutura contempla tópicos como o marco legal do Novo Ensino Médio, reflexões sobre a BNCC, olhares docentes e discentes sobre a implementação das reformas, e uma seção dedicada ao Ensino de História nesse novo contexto. Durante sua elaboração, foram promovidos momentos formativos, rodas de conversa e atividades de escuta com os alunos, fortalecendo o diálogo entre os sujeitos da escola e a construção coletiva do conhecimento.

Dentre as estratégias que foram adotadas, destacamos a produção da série audiovisual *"De Olho no Ensino Médio"*, composta por dois episódios realizados entre outubro e novembro de 2024. Nesse processo, os estudantes participaram ativamente do planejamento e execução, desde a elaboração dos roteiros até a escolha dos entrevistados e locais de gravação. O objetivo da série foi promover um olhar investigativo e reflexivo sobre as experiências vividas no contexto escolar, ampliando a discussão sobre os aspectos positivos e negativos do novo modelo educacional.

A série integra o manual como um dos recursos didáticos propostos, potencializando a sua função formativa ao permitir que os estudantes assumam o papel de protagonistas em sua trajetória educacional. Ao refletirem criticamente sobre sua realidade, os alunos perceberam que os desafios enfrentados em sua escola são partilhados em outros contextos brasileiros. A experiência despertou o interesse por debates nacionais, como a Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio e a Campanha pelo Direito à Educação, cujos resultados apontam mudanças previstas para 2025.

Essa vivência reforça a importância de ambientes escolares que incentivem o debate, a escuta e a construção coletiva de saberes. Como afirma Ricœur (2007), é no caminho da crítica histórica que a memória encontra o sentido de justiça. O uso do audiovisual, nesse contexto, mostrou-se uma ferramenta poderosa para democratizar o conhecimento histórico, alcançando diferentes públicos, provocando reflexões e visibilizando histórias e experiências que poderiam ser esquecidas sem a devida mediação.

Essa perspectiva alinhou-se à ideia de que a escola é um espaço legítimo de produção de saberes históricos. Como destaca Guimarães (2022), é necessário romper com a visão que restringe o conhecimento à universidade ou ao Estado,

reconhecendo a autonomia intelectual e política dos sujeitos envolvidos no processo educativo — professores, estudantes e demais atores sociais.

Assim, o manual informativo não se limitou a informar, mas propôs-se a ser uma síntese crítica e participativa das reformas educacionais em curso, especialmente no que se referiu ao Ensino de História. Ao articular teoria, legislação, práticas escolares e experiências estudantis, o material buscou fomentar uma educação mais democrática, plural e sensível às realidades dos sujeitos que a construíram cotidianamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das análises realizadas, compreendemos que as mudanças no ensino de História, com a implantação da BNCC, a reforma do Ensino Médio e a aplicação do DCT-TO, devem ser interpretadas a partir da concepção de currículo como um testemunho público, sujeito a disputas e legitimações (Goodson, 2018). O currículo, entendido não apenas como um documento, mas como uma prática social impregnada de relações de poder, revelou, em sua configuração atual, um movimento de reestruturação que impactou diretamente a prática docente e a formação dos estudantes.

A redução da carga horária da disciplina de História, sua fragmentação em componentes interdisciplinares e a integração forçada a trilhas de aprofundamento e disciplinas eletivas demonstraram o esvaziamento da História como campo autônomo de conhecimento. Esse processo interferiu na capacidade de formação crítica dos estudantes, na medida em que diluía conteúdos históricos em abordagens pragmáticas e superficiais.

A análise documental e bibliográfica evidenciou que essas mudanças não ocorreram de forma isolada: estiveram inseridas em dinâmicas globais de reconfiguração educacional, impulsionadas por interesses hegemônicos e alinhadas a uma lógica neoliberal. No plano prático, as entrevistas realizadas com professores da Rede Estadual do Tocantins mostraram que a reestruturação curricular aumentou significativamente a carga de trabalho docente. Além de atuarem em suas disciplinas de formação, os professores passaram a ministrar componentes para os quais, muitas vezes, não possuíam formação específica, exigindo novos planejamentos, maior produção de atividades e adaptação a formatos distintos de ensino.

Essa ampliação de funções ocorreu sem a devida preparação pedagógica, resultando em sobrecarga, fragmentação dos conteúdos e perda de qualidade no ensino. O fortalecimento de um modelo baseado em competências e habilidades, sob a retórica da interdisciplinaridade, redefiniu o papel da História no currículo escolar, subordinando-a a finalidades utilitaristas e ofuscando seu potencial de promover análises críticas e questionamentos sobre a realidade social.

As entrevistas também demonstraram a percepção generalizada de que a formulação da BNCC e a implementação do novo Ensino Médio ocorreram de forma

autoritária, com baixa participação efetiva dos docentes e da sociedade civil, o que enfraqueceu ainda mais o compromisso com uma educação democrática. Mesmo as iniciativas de consulta pública não foram suficientes para garantir a escuta dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo.

O distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido nas escolas revelou a tensão entre as intenções formais das políticas educacionais e a realidade cotidiana da prática docente. O exemplo da baixa adesão dos estudantes às trilhas de aprofundamento e a revisão do modelo para 2025 ilustraram a distância entre as promessas de inovação e as reais necessidades escolares.

Entretanto, experiências como a produção da série audiovisual De Olho no Ensino Médio, protagonizada pelos estudantes, indicam caminhos possíveis para uma História Pública mais engajada. As rodas de conversa e a participação ativa dos alunos demonstraram que a construção coletiva do conhecimento, voltada para a compreensão crítica das próprias experiências, pode fortalecer a cidadania e o pensamento histórico.

Ao analisar o currículo à luz de Goodson (2018), constatamos que ele operou como um instrumento de legitimação de certas verdades e de exclusão de outras. Assim, reforçamos a necessidade de um ensino de História comprometido com a pluralidade, a crítica e a formação integral dos estudantes, de modo que pudessem interpretar as múltiplas dimensões do passado e do presente a partir de sua realidade social.

Por fim, esperamos que esta pesquisa e o material didático produzido a partir dela tenham contribuído para ampliar o debate sobre o ensino de História na educação básica brasileira, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd; VALÉRIO, Mairon (org.). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, v. 10, n. 17, p. 55–67, 2008. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. As tempestades que habitam o paraíso: reflexões em torno das utopias no mundo contemporâneo. In: Fabiano Coelho; Eudes Leite; Fernando Perli. (Org.). **História: o que é, quanto vale, para que serve?** 1ed.São Paulo: Letra e Voz, 2021, v. 1, p. 21-33.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/: Acesso em: 24/12/2024.

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019. DOI 10.21573/vol35n32019.96283. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300633&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2024.

AQUINO, Napoleão Araújo de. A construção da Belém-Brasília e suas implicações no processo de urbanização do Estado do Tocantins. In: GIRALDIN, Odair. (Org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG; Palmas: Unitins. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Godoy; IWASSE, Lilian; ZANATTA, Shalimar. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/5087/pdf_1. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Godoy; NAGASHIMA, Lucila; ZANATTA, Shalimar. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais**.1. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, [2020] Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC).** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNO, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v.25, n.3, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Acesso em: 08 dez 2024.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

CMTO, Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII. **Projeto Político Pedagógico**. Colinas do Tocantins – TO, 2023.

CMTO, Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII. **Projeto Político Pedagógico**. Colinas do Tocantins – TO, 2024.

DA MOTTA, Vânia Cardoso; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. DOI: 10.26512/Ser social .v20i43.18862. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 15 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhate. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

G1. **Após governo Lula encerrar programa, Tocantins diz que vai estudar novo formato para escolas cívico-militares**. 2023**.** Disponível em: https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/07/12/apos-governo-lula-encerrar-programa-tocantins-diz-que-vai-estudar-novo-formato-para-escolas-civico-militares.ghtml. Acesso em: 20 dez.2024.

GIRALDIN, Odair. Povos Indígenas e não-indígenas: uma introdução à história das relações interétnicas no Tocantins. In: GIRALDIN, Odair. (Org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG; Palmas: Unitins. 2002. p. 315-350.

GOODSON, Ivo. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, Paula Cristina. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de Goiás. *In*: Simpósio Nacional de História, 29., 2017, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: ANPUH, 2017. p. 1-16. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953097_7799e57455c1883d40c23bdd028e255f.pdf. Acesso em: 2 jul. 2023.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 13 ed. Ver. E ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinado Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Bruno Mendes de. **Guerrilha do Araguaia:** possibilidades para o Ensino de História/ PROFHISTÓRIA – Araguaína – TO, 2024.

LAVILLE, Christian. A economia, a religião e a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, 2011.

LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuven.com.br/rde/article/view/756. Acesso em: 15 maio 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LUA. **Entrevista I**. [06/05/2024]. Entrevistador: Maria das Vitórias da Costa Sá. Colinas do Tocantins – TO, 2024. Mp3, (30 min).

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina; PINA, Leonardo; MACHADO, Vinícius; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTE. **Entrevista II**. [04/10/2024]. Entrevistador: Maria das Vitórias da Costa Sá. Colinas do Tocantins - TO, 2024. Mp3, (26 min).

MELO. Francisco Egberto; Meneses, Sônia. Toda a história em cinco minutos! História Pública e o ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube. In PEREIRA, Nilton Mullet. ANDRADE, Juliana Alves de. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa.** São Leopoldo, OIKOS. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio**.** Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf. Acesso em 17 abr. 2024.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, 1992/1993.

NICKEL, Juliana; SCHMIDT, João Pedro. Os impactos da reforma do Ensino Médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 33, p. 259-276, 2020.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In A. Nóvoa (org.), Vidas de professores, pp. 11-30. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PORTELLI, Alessandro; JANINE RIBEIRO, Thaís Maria Tavares; RIBEIRO FENELÓN, Regina Tereza Dias. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 14, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233. Acesso em: 13 jan. 2025.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Coleção Ideias).

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara Cristina. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd; VALÉRIO, Mairon (org.). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46.

PERES, Maria Gisele. O Ensino de História na Educação Técnica e Profissional: desafios e perspectivas. *In*: Seminário Internacional de História do presente, v3., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2017. p. 1-10. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/654/410. Acesso em: 6 maio 2024.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. Belo Horizonte. Autêntica. 2003.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento** – Tradução: Alain François [*et al*.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Bergston Luan. Trabalho e política para ensinar História: apontamentos sobre a BNCC e a Educação Profissional e Tecnológica. **Educar em revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021.

SANTOS, Mateus Mota dos, MARIANO, Francisca Zilania, COSTA, Edward Martins. Efeitos da educação dos pais sobre o rendimento escolar dos filhos via mediação das condições socioeconômicas. **Economia Aplicada**, 23(2), p.145–182, 2019.

SANTOS, Nathaly Maria dos. **A reestruturação do ensino de história em função da BNCC /PROFHISTÓRIA** – Nazaré da Mata - PE, 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37. p. 73-91, 2012.

SILVA, Iltami Rodrigues da; Vinhal, Maria do Carmo Barros. **À Sombra da Estrada: a Belém-Brasília e a fundação da cidade de Colinas 1960-1965**. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Maria Rute; ZUCOLOTTO, Marcele; ZANELLA, Diego Carlos. As humanidades e a escola de Ensino Médio como espaço democrático. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOL. **Entrevista III**. [29/10/2024]. Entrevistador: Maria das Vitórias da Costa Sá. Colinas do Tocantins - TO, 2024. Mp3, (37 min).

SOUSA, Jefferson Doares de; OLIVEIRA, Denise Lima de. Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 61–82, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1678. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1678. Acesso em: 28 jan. 2025.

SOUSA, Abrão; TOCANTINS. Governo do Tocantins**. Governo do Tocantins consolida a implantação do Novo Ensino Médio em toda a rede estadual. 2023.** Disponível em: https://www.to.gov.br/noticias/governo-do-tocantins-consolida-a-implantacao-do-novo-ensino-medio-em-toda-a-rede-estadual/61jz338uyjs1. Acesso em: 10 dez. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Documento Curricular do Tocantins.** Palmas: SEDUC, 2022.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Resolução CEE – TO nº 169, de 20 de dezembro de 2022.** Publicada no D.O.E nº 6.245, de 9 de janeiro de 2023.

TOCANTINS. Superintendência de Educação Básica. **Matriz de Recomposição de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Palmas, 2024.

TOCANTINS. Polícia Militar do Estado do Tocantins. **Colégios Militares do Estado do Tocantins.** Disponível em: https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j. Acesso em: 02 jan. 2025.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Resolução CEE – TO nº 169, de 20 de**

dezembro de 2022. Publicada no D.O.E nº 6.245, de 09 de janeiro de 2023. Disponível em: https://central.to.gov.br/download/314299. Acesso em: 20 dez. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PROJETO DE PESQUISA: O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS DA BNCC E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO COLÉGIO MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS (2016-2024)

Prezado(a) Professor(a),

É com imenso prazer que me dirijo a você. Me chamo Maria das Vitórias da Costa Sá e faço parte do corpo docente da Educação Básica da rede pública do estado do Tocantins. Atualmente, estou cursando o Programa de Pós-Graduação no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Agradeço profundamente por sua colaboração em participar desta etapa da pesquisa, pois sua contribuição será de suma importância para o resultado do meu trabalho.

Minha linha de pesquisa concentra-se nos Saberes Históricos no Espaço Escolar, com um enfoque especial na análise dos processos de ensino e aprendizagem da História, considerando as particularidades dos envolvidos, assim como as condições de formação do estudante e o currículo proposto pela rede de ensino estadual para o Ensino Médio diante da reforma (Lei Nº 13.415/2017), da implantação da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território do Tocantins.

Para coletar dados, utilizaremos a metodologia oral, onde nossa entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo absoluto, e utilizaremos nomes fictícios para identificação dos participantes.

Desde já, expresso minha profunda gratidão pela atenção dispensada e coloco-me à disposição para qualquer contato ou interação futura que possa surgir.

Atenciosamente,
Maria das Vitórias da Costa Sá

1. Você já leciona no Ensino Médio desde quando? Faça uma breve apresentação sua e de sua vida docente.
2. Como você e os demais docentes da Unidade Escolar tiveram contato com o Novo Ensino Médio? Tiveram formações sobre a reforma e as mudanças que a Unidade Escolar sofreria a partir da implantação da Lei Nº 13.415/2017?
3. Você poderia fazer uma descrição do Ensino Médio antes da Reforma (Lei Nº 13.415/2017), o Novo Ensino Médio, ser implantado na escola. O que mudou? O que permaneceu?
4. Enquanto professor regente nos anos de 2022, 2023 e 2024, como você percebeu a implantação da Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017), o Novo Ensino Médio?
5. No seu entendimento, qual o impacto desse Novo Ensino Médio na vida dos estudantes?
6. Na prática, como funciona a organização da Formação Geral Básica no currículo escolar hoje?
7. Como funciona a organização da parte flexível do currículo, os Itinerários Formativos?
8. Com relação a BNCC, você se recorda das discursões que ocorreram no país e no estado do Tocantins sobre o tema? Participou de algum momento de debate ou consulta pública? Caso tenha participado, relate a experiência.
9. Diante da implantação da BNCC no Ensino Médio, você percebeu alguma transformação na disciplina de História? Caso tenha percebido, relate o que ocorreu.
10. Diante disso que você falou, você consegue perceber que mesmo dentro da rede estadual, as escolas vão ganhando, de certa forma, autonomia e cada uma vai seguindo um lado? Ou não. Tem uma estrutura física e todos os alunos da rede estadual saem com aquele conhecimento, aquela habilidade, aquela informação para o Enem, por exemplo?
11. Quantos docentes a escola possui com formação em História? Quantos atuam em sala de aula?
12. Como era organizada a carga horária desses docentes? Como é organizada a carga horária dos mesmos hoje?
13. Algum docente de História perdeu espaço para lecionar a partir da aplicação

da reforma do Ensino Médio, e implantação da BNCC e do DCT-TO?

14. Qual a sua percepção sobre o Ensino de História proposto pela BNCC e o DCT-TO?
15. Você se recorda de ter participado de alguma consulta no processo de elaboração do DCT-TO? Caso se lembre, como você participou?
16. Com a aplicação do DCT-TO alinhado a BNCC, houveram modificações no Ensino de História?
17. Você poderia apontar rupturas e permanências no Ensino de História aplicado no Ensino Médio diante das transformações que o segmento vem sofrendo? Quais?
18. Na prática a BNCC é percebida pelo livro didático e o Documento Curricular do estado. Como você, professor de História no Ensino Médio, tem usado essas ferramentas? Ela está de acordo com a BNCC e o Ensino Médio previsto na Lei Nº13.415/2017?
19. Como professor, quais perdas e ganhos você identifica que o estudante tem experimentado no aprendizado de História com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Novo Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Tocantinenses (DCT-TO)?
20. Para finalizar, qual a sua percepção, como docente e cidadã, do Ensino de História na Educação Básica atual?

Apêndice B – Questionário do estudante do Ensino Médio

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GARDUAÇÃO - PROPESQ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA PPGEHIS- ProfHistória
Av. Paraguai s/n esq. com a rua Uxiramas | 77824-838 | Araguaina/TO
(63) 3416-5686| www.uft.edu.br | secretariaprofihistoria@uft.edu.br

QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

NOME DO ESTUDANTE: _____

ESCOLA: _____

_____

TRILHA: _____

TURMA: _____ **TURNO:** _____

1. Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para:

	Não uso tempo para isso	Menos de 1 hora	Entre 1 e 2 horas	Mais de 2 horas
Estudar (lição de casa, trabalhos escolares etc.).				
Fazer cursos ou atividades extracurriculares (idioma, artes, informática etc.).				
Trabalhar em casalavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos etc.).				
Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).				
Lazer (TV, brincar, internet, música etc.).				

2. Sobre sua escola, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações abaixo:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Eu me interesso sobre o que foi ensinado na escola neste ano.				
Eu me sinto motivado (a), no dia a dia, a usar o que foi ensinado.				
Há espaços para diferentes opiniões na minha sala de aula.				
Eu me sinto seguro (a) quando estou na escola.				
Eu me sinto à vontade para discordar dos (as) meus (minhas) professores (as).				

Eu consigo argumentar sobre os conteúdos difíceis.				
Os resultados das avaliações representam o quanto eu aprendi.				
Meus (minhas) professores (as) acreditam que eu sou capaz de aprender.				
Meus (minhas) professores (as) me motivam a continuar meus estudos.				

3. Para os próximos itens, indique qual é a proporção de professores(as) da sua turma que abordam os seguintes temas em sala de aula:

	Todos eles	A maior parte deles	Poucos deles	Nenhum deles
No início do ano, eles(as) informaram sobre o que seria ensinado e aprendido?				
Antes de iniciar um novo conteúdo, eles (as) perguntam o que vocês sabem sobre o conteúdo?				
Eles (as) trazem temas do cotidiano para serem debatidos em sala de aula?				
Eles (as) abordam temas sobre desigualdade racial?				
Eles (as) abordam temas sobre desigualdade de gênero?				
Eles (as) abordam temas como bullying e outras formas de violência?				
Eles (as) desenvolvem trabalhos em grupos?				
Eles (as) abordam questões relacionadas ao futuro profissional dos (as) estudantes?				

Sobre o Ensino de História aplicado no Ensino Médio após a reforma e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responda às questões a seguir.

1. Você já frequentava o Ensino Médio antes da reforma?
A. Sim.
B. Não.

2. Na sua opinião, o que mudou no Ensino Médio com a reforma e a implantação da BNCC?

_____

3. Na sua opinião, sobre o Ensino de História, o que mudou?

_____

4. Na sua opinião, quais são os pontos positivos que o Ensino de História adquiriu com a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC?

_____

5. Na sua opinião, quais são os pontos negativos que o Ensino de História adquiriu com a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC?

_____

6. Na sua opinião, como essas mudanças podem impactar na sua formação durante e após o Ensino Médio?

_____

7. Diante da diminuição das aulas de História na semana, quais conteúdos você sentiu falta? Esses conteúdos são cobrados no ENEM e nos vestibulares?

_____

8. Como você se sente com relação a preparação para o mundo após a 3ª série, com a saída do Ensino Médio?

_____

Apêndice C – Questionário A disciplina de História no Novo Ensino Médio

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: Impactos e percepções docentes e discentes no Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII de Colinas do Tocantins (2016 - 2024).

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome do Estudante: *

2. Trilha: *

3. Turma/ Turno *

ANEXOS

Anexo A - Estrutura curricular para o Ensino Médio – Curso Médio Básico – ano 2017

Currículo Aprovado
Resolução CEE/TO nº 160/16
Joana D'Arc Alves Santos
Secretária Executiva

Secretaria da Educação, Juventude e Esportes

GOVERNO DO TOCANTINS

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO – CURSO MÉDIO BÁSICO

Vigência: a partir de 2017	Dias letivos anuais: 200
Turno: Diurno	Semanas Letivas anuais: 40
Regime: Anual	Duração da hora-aula: 50 minutos
Carga Horária total: 3000 h/a	Dias letivos semanais: 05
Entrada: 7h/13h	Saída: 11h25min 17h25

Área de conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Carga Horária Total
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	3	160	160	120	440
	Arte	1	1	1	40	40	40	120
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	1	40	40	40	120
	Educação Física	1	2	1	40	80	40	160
Matemática	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
Ciências Humanas	História	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
	Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	3	80	80	120	280
	Física	2	2	3	80	80	120	280
Parte Diversificada	L.E.M. - Espanhol ou ALE*	1	-	-	40	-	-	40
	Redação	1	1	1	40	40	40	120
	TOTAL DE AULAS	25	25	25	1000	1000	1000	3000

OBSERVAÇÕES:

I- Os temas transversais devem ser trabalhados em todos os componentes curriculares;

II- História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem os programas de História e Geografia, respectivamente;

III - Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;

IV- A música (Educação Musical) deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo (contemplando também aos outras linguagens artísticas), conforme a Lei Nº 11.769/08 que foi acrescida na Lei de Nº 9394/96. Tal conteúdo deve ser trabalhado no componente curricular de Arte;

V – Os conteúdos de direitos humanos serão trabalhados de forma interdisciplinar de acordo com o que dispõe a Resolução Nº 01 de 30/05/2012, CNE/CP;

VI- O Ensino do componente curricular Língua Estrangeira Moderna- Espanhol será de oferta obrigatória para a Unidade Escolar e optativa para o aluno;

VIII- *O aluno não optante pelo Componente Curricular de Língua Estrangeira Moderna- Espanhol deverá cursar o Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE);

IX- Para o componente curricular de História e Geografia deverá ser destinada uma aula da carga horária mensal para estudos de Atualidades, nas três séries do EM;

X - Para o componente curricular de Sociologia deverá ser destinada uma aula da carga horária mensal para estudos de Conhecimentos Gerais, nas três séries do EM.

Wanessa Zavarese Sechim
Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes
ATO Nº 1609 - NM

Anexo B - Estrutura curricular para o Ensino Médio/regular – ano 2024

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO TOCANTINS

Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910 Tel: +55 63 3218 1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO / REGULAR

Vigência: A partir de 2024
Regime: Anual
Turno: Matutino e Vespertino
Carga horária total: 3.600 h/a
Entrada: 7h /13h
Intervalo: 15 min (9h30-9h45/15h30-15h45)

Dias Letivos: 200
Semanas letivas: 40
Duração da hora/aula: 50 minutos
Dias letivos semanais: 5
Saída: 11h25min/17h25min

	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL						CARGA HORÁRIA TOTAL
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	2	3		4		160	80	120		160		520
		Educação Física	1		1		1		40		40		40		120
		Arte	1		1				40		40				80
		Língua Inglesa	1		1		1		40		40		40		120
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	1	3		3		160	40	120		120		440
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2		1		1		80		40		40		160
		Física	2		1		1		80		40		40		160
		Química	2		1		1		80		40		40		160
	Ciências Humanas e sociais aplicadas	História	1		1		1		40		40		40		120
		Geografia	1		1		1		40		40		40		120
		Filosofia	1		1				40		40				80
		Sociologia	1				1		40				40		80
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA F.G.B.		21	3	15		15		**840**	**120**	**600**	**0**	**600**	**0**	**2.160**
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	UNIDADES CURRICULARES	**UNIDADES CURRICULARES**	**1ª SÉRIE**		**2ª SÉRIE**		**3ª SÉRIE**		**1ª SÉRIE**		**2ª SÉRIE**		**3ª SÉRIE**		**CARGA HORÁRIA TOTAL**
			P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
		Projeto de Vida	2	1	1		1		80	40	40		40		200
		Trilhas de Aprofundamento	0	0	8	4	8	4	0	0	320	160	320	160	960
		Eletivas	2	1	1	1	1	1	80	40	40	40	40	40	280
	TOTAL DE AULAS DO I.F.		**4**	**2**	**10**	**5**	**10**	**5**	**160**	**80**	**400**	**200**	**400**	**200**	**1.440**
	TOTAL DE HORAS/AULAS		30		30		30		1200		1200		1200		**3600**

Anexo C – Ementa e módulos da Trilha de Aprofundamento Vozes da Juventude: Passado e Presente para um Novo Futuro

EMENTA DA TRILHA DE APROFUNDAMENTO

TÍTULO:VOZES DA JUVENTUDE: PASSADO E PRESENTE PARA UM NOVO FUTURO.

AUTORIA
Jonara Lúcia Streit
Wesliane Gonçalves de Souza
RafaelRafael Machado Santana
Douglas Souza dos Santos
Nelma Matias

EQUIPE DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Maria de Lourdes Leôncio Macedo
Willian Medeiros
Lilian Mancini
Claudio Carvalho
Alcides do Nascimento Moreira
Jonara Lúcia Streit
Wesliane Gonçalves de Souza
Rafael Machado Santana
Douglas Souza dos Santos
EduardoRibeiro Golçalves
Nelma Matias

RESUMO:

A proposta deste itinerário formativo vem ao encontro das diversidades e protagonismos juvenis, engajando o estudante no resgate de valores ligados à vida, as potencialidades para o desenvolvimento humano, as emoções e a busca pela sua identidade. As ações contribuem para aprofundar e ampliar aprendizagens, criando oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em aprendizagens e situações problemas que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. O itinerário proporcionará um maior pertencimento e uma melhor convivência do estudante no seu contexto escolar e comunitário. Por meio deste itinerário, busca-se contemplar as competências gerais da BNCC, papel fundamental na formação sociemocional dos estudantes. No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990), o art. 15 diz que "a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis" (BRASIL, 1990). Portanto, é direito de todos os jovens e adolescentes, enquanto cidadãs e cidadãos participarem da definição dos modelos de atendimento aos seus direitos como a escola, a saúde, o lazer. E é dever do Estado, da família, do adulto abrir espaços para a escuta, a expressão e o aprendizado. Só assim podem desenvolver- se, agregar valores e atuar em prol de uma coletividade.

OBJETIVO GERAL:

Propiciar aos estudantes o reconhecer-se como sujeitos da história do presente, passado e futuro a partir de conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, políticos e geográficos, propondo reflexões, problematizações e intervenções em questões de natureza sociocultural e ambiental, de forma que atendam e discutam a diversidade e promovam a socialização e articulação de temas e grupos em consonância ao estímulo de seu protagonismo estudantil, principalmente no que repercute as realidades das juventudes tocantinenses.

ÁREA(S) DO CONHECIMENTO:CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

HABILIDADES:
Habilidades são potenciais inerentes no ser humano, ou seja, já nascemos com alguns dons, no entanto, se o indivíduo no decorrer de sua trajetória escolar não aprender a desenvolvê-los, dificilmente terá consciência da sua importância para uma vida de realizações pessoais. Caminhos escolhidos sem um projeto de vida, acabam por levar o estudante a acreditar que determinadas atividades são superiores a outras, apenas por elevar o status social e, teoricamente, garantindo estabilidade financeira, gerando frustrações e infelicidade em suas escolhas. Pensando nesta problemática, o itinerário sugerido propõem desenvolver habilidades associadas às Competências da BNCC ações que possam incentivar a descoberta de suas potencialidades.

MÓDULO 1. A Historiografia e a construção de uma identidade Juvenil.

No decorrer da História os protagonismos juvenis e suas organizações demostram a importância de suas ações para adquirir sua autonomia. Os jovens são sujeitos ativos e produtores de espaços específicos em diversos períodos históricos, no Brasil não foi (e não está) sendo diferente. Pensando nesta problemática, propomos este 1º módulo para discutir: Conceitos de juventude e suas identidades; A História do estudante; Como esse jovem se vê na condição de integrante desta juventude? Qual é seu espaço na sociedade? Como percebe os outros jovens do passado e do presente? Existe alguma representatividade da juventude no contexto que vive esse jovem? Nesta perspectiva protagonista, busca-se ter um olhar direcionado para essa juventude distinta em seus diversos momentos históricos.

MÓDULO 2. Juventudes e diversidades.

Analisar a participação da juventude em processos históricos, como agente estratégico de desenvolvimento e transformações da própria realidade e da sociedade para compreender seu papel como agente social e autoafirmação, a partir da perspectiva sociocultural em diversas esferas, permitindo uma mediação da associação entre o presente e futuro dialogando nas relações políticas, culturais e socioeconômicas em que as juventudes estão inseridas para adquirir possibilidades de reivindicar um espaço para a juventude nas sociedades contemporâneas.

MÓDULO 3. A juventude protagonista e seu compromisso na construção cidadã de uma sociedade mais justa.

Desde o período conhecido como República Velha temos referências de jovens que fizeram História, tornando-se ícones na construção da cultura, da justiça social e da democracia. A proposta deste módulo tem como objetivo refletir sobre movimentos protagonistas presentes na História do Brasil e no mundo que através de suas ações conseguiram influenciar na construção dade uma sociedade mais justa e democrática. A trajetória do passado destes jovens inspiram ações protagonistas no presente, num momento histórico onde a democracia brasileira encontra-se em constante mudanças. É necessário atitudes humanitárias que demandemcompetências e habilidades para a construção de um futuro mais próspero, solidário e autônomo.

MÓDULO 4. Juventude empreendedora na busca da felicidade.

Na perspectiva de conclusão do itinerário, o módulo 4 tem por objetivo direcionar os estudantes a refletir sobre a situação atual das juventudes em um mundo pós-moderno, problematizando as principais questões que desafiam o indivíduo (singular) e as sociedades (plural) para pensar, sugerir e intervir de maneira prática na construção de uma sociedade mais igualitária. Promovendo atividades relacionadas aos desafios de nosso século, ao mercado de trabalho e a necessidade de pensarmos o desenvolvimento profissional em conjunto ao humano e emocional, almejando a realização de projetos de vida que englobem o ser humano em todos os seus aspectos - de maneira integral - respeitando suas particularidades.

Anexo D – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A BNCC/DCT - TO NO COLÉGIO MILITAR DO TOCANTINS UNIDADE X DE COLINAS DO TOCANTINS (2016 - 2023)

Pesquisador: MARIA DAS VITORIAS DA COSTA SA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79262723.3.0000.0342

Instituição Proponente: Centro de Educação, Humanidades e Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.801.720

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa é bem estrutura e apresenta as principais informações da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme a pesquisadora:

Analisar a repercussão da BNCC e DCT-TO no Ensino de História em turmas de 2 Série e 3º Série do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins Unidade X na cidade de Colinas do Tocantins com a finalidade de compreender as estratégias criadas pelos docentes para adaptar-se à redução da carga horária da disciplina de História.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme a pesquisadora:

RISCOS: Apesar deste trabalho não envolver procedimentos evasivos ainda assim oferecem riscos e estão relacionados com o desconforto causado pelo tempo da pesquisa, ou mesmo as questões psicológicas que podem desencadear com as entrevistas. Os riscos serão de responsabilidades da pesquisadora, e para amenizá-lo os participantes estão livres para interromper a pesquisa no momento que não se sentirem confortáveis.

BENEFÍCIOS: Os benefícios Quantos aos benefícios são vários, possibilitar um diagnóstico sobre o novo ensino médio tendo em vista que é um tema com pouco estudo na atualidade, mas também terá benefícios pedagógicos e didáticos tendo en visa que como produto final

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL
Bairro: Setor Cimba **CEP:** 77.824-838
UF: TO **Município:** ARAGUAINA
Telefone: (63)3416-5686 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br

Anexo E – Certificado – exame de proficiência

Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Linguagens

Certificado

Certificamos para os devidos fins que

MARIA DAS VITÓRIAS DA COSTA SÁ

foi APROVADO(A) no Exame de Proficiência em Línguas Estrangeiras e Adicionais para Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu, na prova de **LÍNGUA ESPANHOLA** , aplicada pelo Instituto de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso, no dia **24/06/2023**, com validade de 24 meses a contar da data deste certificado.

CUIABÁ, 14 de Julho de 2023

CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA
Diretor(a) do Instituto de Linguagens

UFMT

Anexo F– Produto: Manual Pedagógico

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

UFNT
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

ENTRE MUDANÇAS E DESAFIOS:

O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC NO ENSINO MÉDIO

Maria das Vitórias da Costa Sá

FICHA TÉCNICA

ORIGEM DO PRODUTO: DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROFHISTÓRIA INTITULADA O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS DA BNCC E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO COLÉGIO MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS (2016-2024).
ÁREA DE CONHECIMENTO: ENSINO DE HISTÓRIA.
PÚBLICO ALVO: GESTÃO ESCOLAR, EQUIPE PEDAGÓGICA, PROFESSORES, ESTUDANTES E TÉCNICOS EDUCACIONAIS
FINALIDADE: OFERECER UM RECURSO DIDÁTICO PARA AUXILIAR AGENTES DA EDUCAÇÃO NA PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO DOS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA, A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES.
CATEGORIA: MANUAL PEDAGÓGICO.
AUTOR: MARIA DAS VITÓRIAS DA COSTA SÁ.
ORIENTADOR: PROFº DR. MARCOS EDILSON DE ARAÚJO CLEMENTE.
EDITORAÇÃO, ILUSTRAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO ELETRÔNICA: ANA PAULA DE SOUSA OLIVEIRA
DISPONIBILIDADE:
IDIOMA: PORTUGUÊS.
CIDADE: ARAGUAÍNA – TO.
PAÍS: BRASIL.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....04

1. MARCO LEGAL.....05

2. RODA DE CONVERSA.....12
2.1 Produção Audiovisual: Um Diálogo com a Comunidade Escolar.....14

3. NEM.....16
3.1 O que é?.....16
3.2 O NEM na prática pelo olhar do professor.....17
3.3 O NEM na prática pelo olhar do estudante.....18

4. BNCC.....20
4.1 O que é?.....20
4.2 A BNCC pelo olhar do professor.....20
4.3 A BNCC pelo olhar do estudante.....21

5. O ENSINO DE HISTÓRIA NO NEM DE ACORDO COM A BNCC.....23

6. OLHAR DA PESQUISADORA.....27

7. REFERÊNCIAS.....28

APRESENTAÇÃO

Prezados estudantes e professores,

Apresentamos a vocês este manual, composto por documentos, análises e vídeos, que tem como objetivo sistematizar as transformações pelas quais o Ensino Médio tem passado desde a publicação da MP 746/2016 e a implementação da BNCC, com ênfase no Ensino de História na rede pública do estado do Tocantins para que os professores possam entender a dinâmica de mudanças nesse processo.

Este material é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – Campus Araguaína – TO, realizada entre 2023 e 2025; com objetivo de compreender os impactos da reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC no Ensino de História, a partir das percepções de docentes e discentes do Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, na cidade de Colinas do Tocantins.

Fundamentado no princípio de que ensino e pesquisa são processos indissociáveis, este trabalho visa contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens que promovam uma formação integral. A proposta é capacitar os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, engajados na análise da Educação Básica que lhes é oferecida e nas mudanças estruturais ocorridas no Ensino Médio, as quais impactam diretamente sua formação.

Reconhecendo que as mudanças são vivenciadas de maneiras distintas, dependendo do modelo educacional, da formação dos educadores e dos instrumentos utilizados para sua aplicação, entendemos a importância de promover o diálogo entre professores e estudantes diante das dificuldades que vivenciam.

Este manual também reflete sobre as consequências dessas transformações, incluindo aquelas que já foram implementadas e outras que, em alguns casos, estão sendo revogadas.

Para facilitar a compreensão desse contexto, o material reúne sugestões de textos complementares sobre o tema e produções audiovisuais realizadas pelos próprios estudantes.

1 MARCO LEGAL

Para compreender as transformações na estrutura curricular e na carga horária do Ensino Médio, é necessário analisar cuidadosamente as medidas legais que têm influenciado essas mudanças. Entre essas medidas, destacam-se decretos, leis, portarias e medidas provisórias que orientaram o planejamento e a implementação das reformas.

Além disso, as mudanças têm gerado intensos debates no campo educacional, com manifestações de estudantes, pesquisadores e educadores. Esses grupos, organizados por meio de entidades representativas e movimentos sociais, têm desempenhado um papel importante ao expressar apoio ou críticas aos modelos educacionais propostos para a Educação Básica, contribuindo para a construção de uma visão mais crítica e plural das reformas.

O quadro abaixo apresenta os principais marcos legais e acontecimentos que embasam e contextualizam essas transformações, oferecendo uma visão geral das normativas que orientam o Ensino Médio no Brasil. Essas informações possibilitam uma análise mais aprofundada sobre os desafios e impactos das políticas educacionais no cenário atual.

Este material pretende ser um guia prático para fomentar reflexões sobre as implicações dessas normativas, destacando como elas dialogam com a realidade das escolas e impactam diretamente a experiência de ensino e aprendizagem.

DATA	MARCO LEGAL	DESCRIÇÃO
25/06/2014	Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)	Estabeleceu metas para a educação no Brasil, incluindo a universalização do Ensino Médio e a melhoria da qualidade do ensino.
22/06/2016	Medida Provisória Nº 746/2016	Reformulou a organização do Ensino Médio, ampliando a carga horária mínima e introduzindo os itinerários formativos.
30/09/2016		Fim do prazo para propor emendas (havia 568 emendas).
19/10/2016		Instalação da comissão mista para apreciar a MP.
30/11/2016		Aprovado na Câmara dos Deputados o relatório do relator Senador Pedro Chaves e conversão da MP no PL, 34/2016 em reunião da comissão mista.
13/02/2016		Aprovado o relatório na câmara convertido em nº 34/2016.
08/02/2017		Aprovado o relatório no senado.

16/02/2017	Lei nº 13.415/2017	Convertida da MP 746/2016, regulamentou a reforma do Ensino Médio, destacando a flexibilização curricular e a oferta de formação técnica e profissional.
20/12/2017	Homologação da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Estabeleceu as competências e habilidades essenciais para esses níveis de ensino.
17/04/2018		A Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) aprovou nesta terça-feira (17) autorização para que o governo federal contrate operação de crédito externo da União para o Ministério da Educação (MEC), no valor de até US$ 250 milhões com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) para investimentos no Projeto de Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio (MSF 19/2018).
21/11/2018		Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).
14/12/2018	Homologação da BNCC – Ensino Médio	Definiu as diretrizes gerais para o Ensino Médio, alinhadas à reforma educacional e aos itinerários formativos.
28/12/2018	Portaria nº 1.432/2019 – MEC	Regulamentou a implementação progressiva da BNCC no Ensino Médio, com prazo para adequação curricular das redes estaduais e municipais.

20/12/2019	Resolução CNE/CP nº 2	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
27/10/2020	Resolução CNE/CP nº 1	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
05/01/2021	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
12/05/2021	Parecer CNE/CP nº 5/2021	Orientou sobre as adaptações necessárias nas escolas para a plena implementação da BNCC e do novo Ensino Médio.
13/07/2021	Portaria Nº 521	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
16/09/2021	Portaria Nº 733	Institui o Programa Itinerários Formativos.
2022	Início da implementação do Novo Ensino Médio.	Algumas redes de ensino começaram a testar o novo modelo em escolas piloto, com foco na adoção dos itinerários formativos e maior carga horária.

08/06/2022	Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).	A partir desse momento as entidades começam a coletar assinaturas e no início de 2023, constavam mais de 300 assinaturas de entidades, no começo de 2024, mais de 600.
01/07/2022	Portaria N° 467	Homologa os parâmetros do ENEM.
04/10/2022	Publicação do Decreto n° 11.354/2022	Regulamentou ajustes para a implementação do Ensino Médio Integral, detalhando aspectos da carga horária e da oferta de itinerários.
08/03/2023	Portaria N° 399	Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.
04/04/2023	Portaria N° 627	Suspensão do calendário de implementação do novo ensino médio, pelo prazo de 60 dias após a conclusão da consulta.
16/05/2023		Nota Técnica sobre as Questões da Consulta Pública referente à Portaria n° 399, de 8 de março de 2023, sobre o Novo Ensino Médio Campanha pelo direito à educação.
16/05/2023		Apresentado o PL 2.601/2023 revoga a Reforma do Ensino Médio, acaba com os itinerários formativos e amplia carga horária para Formação Geral Básica.

15/06/2023		Lançamento oficial da consulta pública. Por um período de 30 dias, até 06/07/2023.
11/08/2023		Nota Técnica sobre os Resultados da Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio Campanha pelo direito à **educação.** **Disponível em:** https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Pautas_Politicas_NovoEnsinoMedio_NEM_2023_08_NT-ConsultaPublica_Resultado.pdf
26/10/2023		Apresentação do PL 5230/2023 - Reforma da reforma - Governo Federal pediu urgência, o que implica 45 dias para apreciação na câmara.
07/11/2023		Nota Técnica sobre o PL N. 5.230/2023.
07/11/2023		Designado Relator, Dep. Mendonça Filho (UNIÃOPE). Mendonça era ministro da educação, ele que apresentou a MP 746.
09/12/2023		Apresentação do relatório preliminar do relator, Mendonça Filho.
19/03/2024		Substitutivo de Mendonça Filho ao PL 5230/2023 foi aprovado na Câmara.

21/03/2024		“NOVO” NOVO ENSINO MÉDIO, VELHA DUALIDADE. Análise do substitutiva do Mendonça, aprovado na Câmara.
31/07/2024	Sancionada a Lei nº 14.945/2024	Estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. “A retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro.” Camilo Santana, ministro da Educação

Fonte: site do Governo Federal.[1]

Este panorama dos marcos legais permite compreender como as políticas públicas moldaram o cenário educacional e as implicações das mudanças para estudantes e professores.

1 Tabela elaborada pela autora a partir de dados mapeados conforme disponíveis no site do Governo Federal.
Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal
Acesso em: 27 de dez de 2024.

2 RODA DE CONVERSA

Por meio de rodas de conversa, foram promovidos debates sobre as transformações do Ensino Médio, considerando a implantação da Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Territorial do Tocantins (DCTTO). Essa ferramenta de aprendizagem, embasada nas concepções de bell hooks (1994) e na pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), valoriza o diálogo como uma prática indispensável para superar as barreiras existentes entre docentes e discentes. Nesse contexto, o diálogo é compreendido como um caminho para a aprendizagem crítica, em que a habilidade de se expressar está diretamente integrada à habilidade de ouvir e de considerar diferentes perspectivas.

Durante essas rodas de conversa, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões de diferentes formas, respondendo a dois questionários formulados sobre o tema, onde o primeiro tinha o objetivo de coletar as informações iniciais que possuíam e após os momentos de intervenção e diálogos foi aplicado um questionário[1] que buscava um feedback, ondem puderam expressar a sua opinião após os estudos, debates e intervenções que aplicaram.

Como as respostas dos estudantes X e Y obtidas no segundo questionário à seguinte pergunta:

Diante da diminuição das aulas de História na semana, quais conteúdos você sentiu falta? Esses conteúdos são cobrados no ENEM e nos vestibulares?

Estudante X: Senti falta de aprofundar na Era Vargas e Brasil Império.

Estudante Y: Muita coisa. Apesar de jogar milhares de informações na cabeça, pra uma aula de 50 minutos, não retem muita informação e com a desmotivação com falas e palavras não entendidas com baixa qualidade e criatividade.

[1] Questionário aplicado aos estudantes da trilha "Vozes da Juventude", no Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII, durante a pesquisa realizada no segundo semestre de 2024, na cidade de Colinas do Tocantins (TO).

Uma turma mista composta por estudantes da segunda e terceira série numa trilha de aprofundamento intitulada Vozes da Juventude que conta com carga horária total de 480 Horas/Aulas, abrange os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com quatro módulos. Nessa trilha o professor do componente curricular de História possuía duas aulas presenciais e uma aula assíncrona na semana, onde foi disponibilizado o espaço para a realização da pesquisa durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2024.

OBJETIVO GERAL DA TRILHA VOZES DA JUVENTUDE: PASSADO E PRESENTE PARA UM NOVO FUTURO:

Propiciar aos estudantes o reconhecer-se como sujeitos da história do presente, passado e futuro a partir de conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, políticos e geográficos, propondo reflexões, problematizações e intervenções em questões de natureza sociocultural e ambiental, de forma que atendam e discutam a diversidade e promovam a socialização e articulação de temas e grupos em consonância ao estímulo de seu protagonismo estudantil, principalmente no que repercute as realidades das juventudes tocantinenses.

Fonte: Arquivo pessoal do autor. Local: Colégio Militar do Estado do Tocantins João XXIII (CMTO João XXIII) - Colinas do Tocantins, TO, 2024

Outro instrumento usado durante a pesquisa foi a produção de vídeos com entrevistas de personagens da comunidade escolar sobre a temática.

2.1 Produção Audiovisual: Um Diálogo com a Comunidade Escolar

Considerando as reflexões de Durval Muniz Albuquerque Júnior (2021), o historiador é chamado a refletir sobre os tempos e as transformações que o atravessam:

> Não haverá um futuro de justiça, sem que façamos agora justiça aos que vivem e aos que morreram. Não haverá futuro de esperança, se o presente for de espera e o passado for desesperado. Não haverá futuro de bonança, sem que o presente seja de dádiva, e o passado, de dívida". (Albuquerque júnior, 2021, p. 26)

O autor nos fala da importância de usarmos os meios contemporâneos para dialogar com o tempo e suas transformações, ressignificando o passado, o presente e a projeção de futuro. Nesse cenário, a produção áudio visual assume um papel importante, pois possibilitou aos estudantes questionarem a Educação Básica ofertada a eles e os reflexos das mudanças que o Ensino Médio sofreu e vem sofrendo ao longo da história educacional brasileira.

Fazendo uso da História Pública, os estudantes foram instigados a explorar e publicizar os acontecimentos educacionais recentes, abrindo espaço para o diálogo e a escuta ativa de diferentes perspectivas. A série "De Olho no Ensino Médio", composta por dois episódios, é fruto desse processo. Nela, eles produziram vídeos entrevistando membros da comunidade escolar para debater os pontos positivos e negativos do modelo educacional vigente.

Esse exercício de análise crítica, por meio da produção audiovisual, não apenas permitiu que os estudantes se posicionassem como protagonistas de sua própria história, mas também que investigassem os reflexos das reformas no

Ensino Médio ao longo do tempo e puderam perceber que os pontos apresentados como dificuldades na escola são comuns às demais escolas brasileiras nesses dois anos de implantação do novo modelo, desencadeando uma Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio Campanha pelo direito à educação que resultou em mudanças ao modelo atual que serão implantadas no início de 2025. A série é uma oportunidade de promover a reflexão coletiva sobre os desafios e conquistas, ampliando a compreensão sobre as reformas educacionais e suas consequências para o Ensino de História.

Episódio 01

https://youtu.be/54jO-m1lnAQ

Aponte a câmera do seu celular para o QR-CODE e acesse a página.

Episódio 02

https://youtu.be/XpLpiUxOZsw

Aponte a câmera do seu celular para o QR-CODE e acesse a página.

3 NOVO ENSINO MÉDIO:

3.1 O que é?

O Novo Ensino Médio (NEM) surgiu como resultado de uma reforma educacional originada pela Medida Provisória nº 746/2016, instituída durante o governo do presidente Michel Temer (MDB), após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT). Posteriormente, essa medida foi convertida na Lei nº13.415/2017, estabelecendo mudanças profundas no formato e na estrutura dessa etapa da educação básica, aplicáveis progressivamente nas redes de ensino público e privado em todo o Brasil.

Entre as principais alterações implementadas pelo NEM está a ampliação gradual da carga horária mínima anual, que passou a ser de 1.400 horas. Contudo, essa expansão não significou um aumento proporcional nas aulas de todas as disciplinas tradicionais. Conforme o texto original da Medida Provisória, apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa permaneceram como disciplinas obrigatórias em todas as séries. As demais áreas foram incorporadas em um novo modelo de estudos e práticas curriculares, cuja definição prática não era detalhada inicialmente.

O NEM reorganizou o Ensino Médio em dois grandes eixos: a Formação Geral Básica, estruturada em quatro áreas do conhecimento, e os Itinerários Formativos, que permitem uma maior personalização do percurso educacional. Esses itinerários são definidos pelos sistemas de ensino, com foco em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ou formação técnica e profissional, conforme estabelecido no Art. 36 da Medida Provisória nº 746/2016.

A proposta do Novo Ensino Médio trouxe tanto oportunidades de inovação quanto desafios significativos, gerando debates sobre seus impactos na formação integral dos estudantes e no papel das diferentes disciplinas na construção do conhecimento.

Como reflexo dessas críticas e insatisfações, surgiu a campanha Revoga NEM, que mobiliza educadores, estudantes e especialistas contra a implementação do modelo. A campanha evidencia preocupações com a redução da carga horária de disciplinas fundamentais, a desigualdade de acesso aos itinerários formativos e a desvalorização de áreas do conhecimento como história e artes. Esses movimentos reforçam o debate sobre a necessidade de reformulações que realmente atendam às demandas da comunidade escolar e promovam uma educação mais equitativa e de qualidade.

Por meio de entrevistas e questionários os educadores e estudantes que participaram da pesquisa apontaram seus pontos de vista sobre o NEM.

3.2 O NEM na prática pelo olhar do professor

Ao serem indagados sobre como perceberam a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) durante sua atuação como professores regentes nos anos de 2022 a 2024, os educadores apresentaram suas reflexões e experiências acerca do processo. A pergunta teve como objetivo compreender as perspectivas docentes em relação às mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM), considerando os desafios, as adaptações exigidas e os impactos observados no cotidiano escolar.

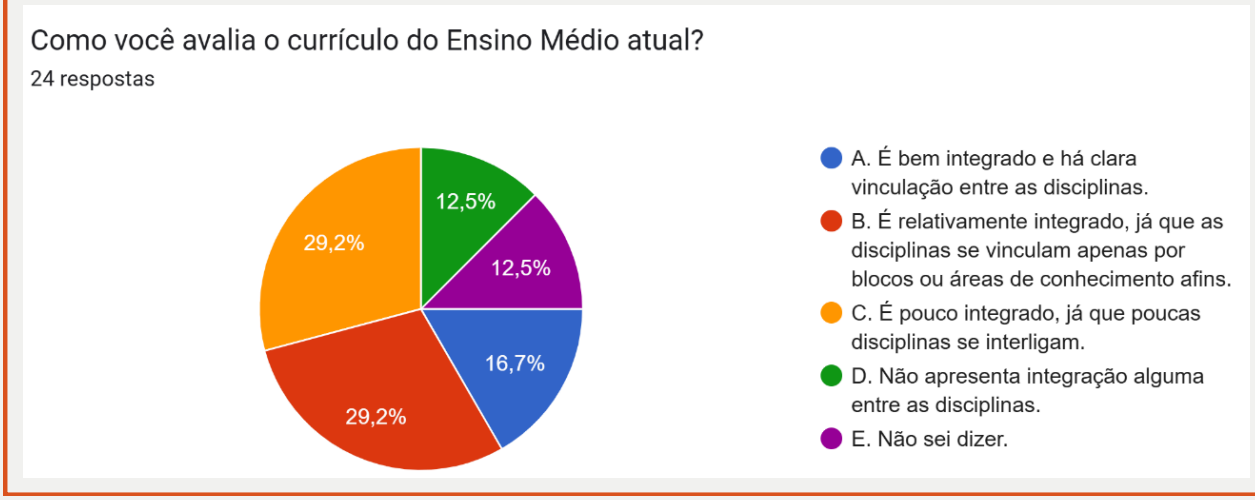
SOL: Ruim. Por que? Porque os meninos têm a noção completamente que o ensino médio serve pra uma coisa, pra passar no vestibular. Então, preparar o mercado de trabalho e formação cidadã, eles totalmente desprezam isso. Entretanto, o novo ensino médio não faz nenhuma das coisas. Ele não prepara o ensino para fazer o vestibular, muito menos prepara o cidadão e muito menos ainda para o mercado de trabalho. Por quê? Porque a disciplina... Olha só a minha trilha de aprofundamento. Vozes da juventude. Ela é uma disciplina que ela propõe uma participação do aluno na construção da própria disciplina. Por si só, aí já é vago, porque ela não tem uma diretriz bem fundamentada. Ela não tem uma objetividade bem clara para o professor. E aí acaba que os alunos não entendem a proposição do professor. Eles estão desmotivados por ter uma disciplina que não tem nota. Então, para o aluno assim, se não tem nota, serve pra quê? Então, ele já não quer participar dessa disciplina por causa da nota. Então, para ele, não vê um... Vou colocar como um futuro para ele essa disciplina. Ele vê futuro em matemática, história, português, química. Mas quando ele olha para a trilha de aprofundamento, ele acha que é um... Para usar uma palavra um pouco chula, encheção de linguiça. Ele acha que aquela disciplina lá é só balela. Alguns que são, assim, um pouco mais focados em vestibular, eles acham que é uma maneira de sabotar o ensino médio. Para que eles não possam concorrer com outros alunos para fazer vestibular.

As respostas obtidas evidenciam a diversidade de interpretações e percepções sobre a reforma, oferecendo um panorama das implicações práticas e das dificuldades enfrentadas no contexto da implementação dessa política educacional.

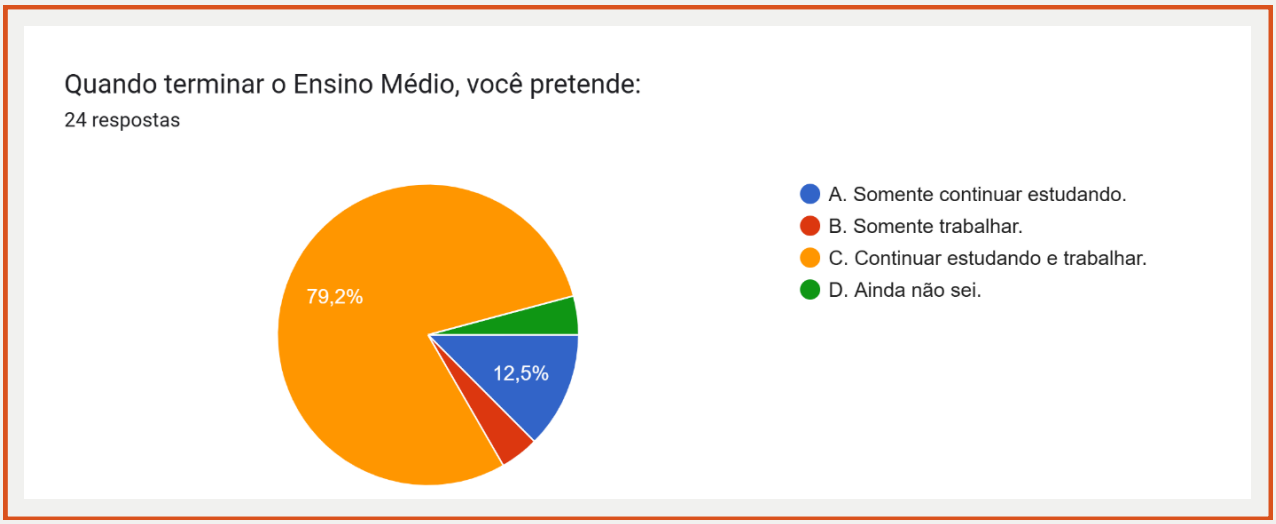
LUA: Aí eu percebi com uma certa tristeza mesmo, né, porque, enfim, desapareceu minha carga horária, desapareceu os conteúdos, a gente ficou meio perdido, sem real saber o que fazer, e aí eu entendi que era tipo um projeto mesmo para a gente parar de ensinar história, não tinha mais história lá.

3.3 O NEM na prática pelo olhar do estudante

Ao serem questionados sobre como avaliam o currículo do Ensino Médio atual e quais são suas pretensões ao concluir essa etapa, os estudantes expressaram suas opiniões acerca do Novo Ensino Médio (NEM).



Os dados mostram que 29,2% dos respondentes avaliam o currículo como “pouco integrado”, indicando que poucas disciplinas se interligam, enquanto outros 29,2% consideram “relativamente integrado”, pois as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins. Essa percepção reflete uma fragmentação que dificulta a formação de uma visão mais ampla e interdisciplinar, essencial para lidar com os desafios do mundo do trabalho, que exige habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.



Outro dado relevante é que 79,2% dos estudantes pretendem trabalhar e estudar simultaneamente após o ensino médio, enquanto 12,5% desejam apenas continuar estudando. Isso evidencia uma demanda clara por um currículo que não apenas prepare para os exames de acesso ao ensino superior, mas também ofereça competências práticas e aplicáveis no mercado de trabalho.

A percepção de que o currículo escolar é pouco ou relativamente integrado indica que a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas ainda prevalece no ambiente educacional. Essa abordagem dificulta a conexão entre teoria e prática, elemento essencial para tornar o ensino mais significativo e na redução da evasão escolar tão comum no Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma formação integral que abrange as dimensões cognitivas, sociais e práticas do desenvolvimento humano. Entretanto, a implementação dessa proposta enfrenta desafios significativos. Os itinerários formativos e os projetos de vida, pilares importantes da BNCC, ainda precisam ser reestruturados, visando entender melhor as realidades cotidianas dos jovens e as dificuldades no alcance dos objetivos propostos.

Quando os estudantes percebem sentido no que aprendem, mostram-se mais engajados e motivados a continuar seus estudos. Por outro lado, um currículo descontextualizado tende a gerar desmotivação, especialmente entre aqueles que enfrentam o desafio de conciliar trabalho e estudo. Assim, um ensino mais contextualizado e significativo é essencial para promover a permanência dos jovens na escola e sua preparação para o futuro.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

4.1 O que é?

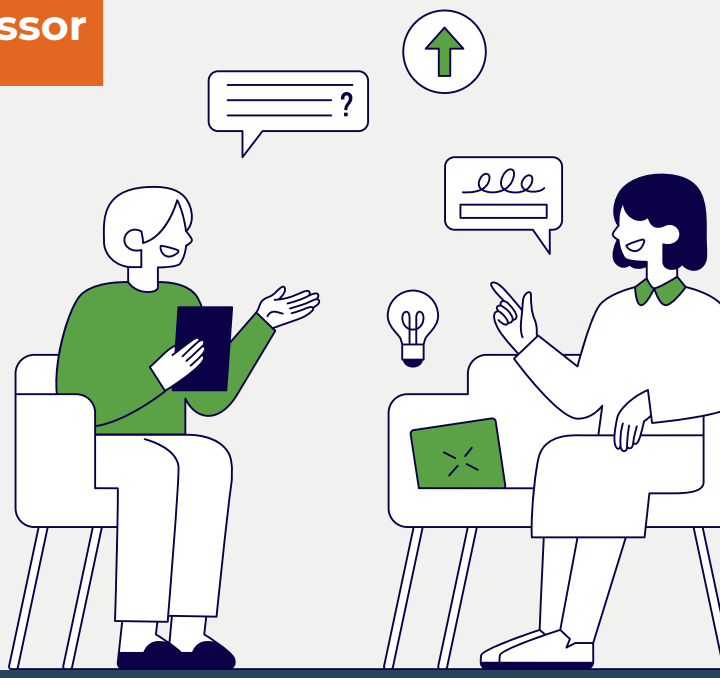
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018). Sua finalidade é assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Embora não se constitua como o currículo em si, a BNCC orienta a elaboração dos currículos estaduais e distritais, sendo obrigatória para instituições públicas e privadas.

A BNCC foi resultado de um processo histórico iniciado em 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, com consultas e debates envolvendo educadores, especialistas nacionais e internacionais. Ainda em 2016 a então presidenta sofreu o processo de impeachment e o presidente interino, Michel Temer, mudou o projeto político, social e econômico do país, evidenciando um maior suporte neoliberal. Após revisão no texto, em dezembro de 2017 foi apresentada a versão final do ensino infantil e fundamental e depois de um ano, o Ensino Médio foi incluído na BNCC.

Por meio de entrevistas e questionários, os educadores e estudantes envolvidos na pesquisa compartilharam suas perspectivas acerca da BNCC.

4.2 A BNCC pelo olhar do professor

Mesmo a BNCC não sendo um currículo, ela traz as normativas que orientam o Documento Curricular Territorial do Tocantins e sendo o currículo um instrumento educacional carregado de intencionalidade reflexo do contexto histórico e social. Ele ainda, produz identidades e projeta relações de poder que incidem diretamente na organização social e na formação de educandos e professores.



Os professores ao terem contato na prática com as orientações da BNCC e do DCTTO, apontaram pontos positivos e também demonstraram insatisfação com algumas mudanças que provocadas na estrutura curricular com a implantação dos Itinerários Formativos e a diminuição da carga horária de História que provocou profundas mudanças no Ensino de História.

Qual a sua percepção sobre o Ensino de História proposto pela BNCC e o DCT-TO?

MARTE: "A interdisciplinaridade é um ponto positivo da BNCC, mas a quebra da carga horária de histórias e das Ciências Humanas é um ponto negativo".

LUA: "Para mim é um projeto nefasto mesmo, que aprofunda o abismo social e educacional que tem entre alunos de escola particular e alunos de escola pública no Tocantins. Os meninos não estão aprendendo o básico, o mínimo, não tem como".

SOL: "No ensino médio, agora o principal desenvolvimento é a habilidade. Então, a primazia do Estado é a habilidade. Então, você tem as competências, ok, mas você não organiza o conteúdo, não organiza a formação do aluno, mas com base no objeto do conhecimento. Você organiza com base na habilidade. Então, até aí ok, está tudo em consonância, o DCT e a BNCC. A habilidade do Estado, ela é pensada conforme a habilidade da BNCC. Até aí ok, o problema vai no objeto de conhecimento, porque assim, você tem uma habilidade e aí essa habilidade, você tem que colocar pra desenvolver ela junto com o objeto de conhecimento. Por exemplo, dentro da Era Vargas, eu vou desenvolver uma habilidade, desenvolvimento do aluno, por exemplo, em abordar questões políticas, em ter problemáticas de organização de governo. Tem essa habilidade".

4.3 A BNCC pelo olhar do estudante

Ao questionarmos os estudantes sobre os pontos positivos que o Ensino de História adquiriu com a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC, obtivemos respostas como:

Estudante X: "Na minha opinião nenhum ponto positivo".

Estudante Y: "Talvez seja com a oportunidade de aulas extras através da trilha com segundas e terceiras série juntas".

Estudante Z: "Nenhum ponto positivo".

E sobre pontos negativos nos responderam:

Estudante X: "A falta de preparo para concorrer em faculdades públicas".

Estudante Y: "Indivíduos que não estão na mesma trilha ficam de fora dos conteúdos extra".

Estudante Z: "Pouca carga horária para as aulas importantes, como de História e Química".

A reforma do ensino médio e a implementação da BNCC trouxeram desafios significativos para o ensino de História. A percepção predominantemente negativa dos estudantes revela aspectos cruciais que precisam ser analisados e ajustados para garantir uma educação mais inclusiva e significativa. Em relação à carga horária, destaca-se a insatisfação com a redução de tempo dedicado a disciplinas como História e Química, apontada como um fator que compromete a formação crítica e acadêmica. Além disso, a segmentação gerada pelas trilhas formativas, que excluem estudantes não inscritos, evidencia uma desigualdade no acesso à conteúdos complementares, prejudicando a equidade educacional.

Outro ponto relevante é a falta de alinhamento do currículo reformado com as exigências dos vestibulares, uma preocupação levantada por muitos estudantes. Essa desconexão compromete a preparação para o ensino superior, especialmente para aqueles que aspiram a vagas em instituições públicas.

Conclui-se que a reforma do ensino médio, na forma como foi implementada, exige ajustes urgentes. É necessário equilibrar a distribuição da carga horária, assegurar maior alinhamento com os vestibulares e promover espaços de discussão e avaliação contínua da reforma. Uma abordagem colaborativa e inclusiva pode tornar o Ensino de História mais relevante, preparando os estudantes tanto para os desafios acadêmicos quanto para a inserção no mundo do trabalho, contribuindo para uma formação mais completa e significativa.

5 O ENSINO DE HISTÓRIA NO NEM DE ACORDO COM A BNCC.

A tabela a baixo ajudará a compreendermos como melhor se aplicaram as mudanças no Ensino de História no Ensino Médio de acordo com as orientações da BNCC.

	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO
Período de construção/ revisão e homologação do texto	• Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada e em 23 de setembro é revogada.	• Em setembro de 2015, inicia a construção/revisão e em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.	• Em agosto de 2016, começa a ser redigida a 3ª versão • Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.
Pontos de tensão do texto	• Uma história com maior diversidade X uma história tradicional; • Organização cronológica X temática; • Redução dos conteúdos relativo à gênero e à questões afro-brasileiros.	• Não distribui as unidades curriculares de História por série.	• Substitui os objetivos de aprendizagem por competências e habilidades; • Não apresenta objetos de conhecimentos de história. • Trabalha a disciplina de História na macro área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nomenclatura da área de conhecimento	• Ciências Humanas	• Ciências Humanas (História e Geografia)	• Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Códigos	**CHHI1MOA002** CH - Ciências Humanas HI - História 1M - 1º Ano do Ensino Médio OA - Objetivos de Aprendizagem 002 - Número em ordem sequencial do 1º ao 3º ano, equivale ao objetivo de aprendizagem. Total 56.	**EM21CH13** EM - Ensino Médio 2 - Número que corresponde à História 1 ao 3 - Número que corresponde à Unidade Curricular, uma para cada série. CH - Ciências Humanas 1 ao 3 - Número que corresponde ao objetivo de aprendizagem sequencial, dentro de cada unidade curricular. 1ª UC=14; 2ª UC=16; 3ª UC=18. Total 48	**EM13CHS101** EM - Ensino Médio 13 - Do 1º ao 3º ano CHS - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 101 -Número que corresponde à Competência. Para a área de Humanas são 6. Número que corresponde à Habilidades, sequencial dentro de cada competência. Total: São 6 competências e 32 habilidades
Organização Curricular	• Em área e dentro de cada área foi organizados os componentes específicos;	• Em área e dentro de cada área foi organizados os componentes específicos; • Objetivos de Aprendizagem.	• Categorias paras disciplinas da área: 1. Tempo e Espaço; 2. Territórios e Fronteiras; 3. Indivíduos, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; 4. Política e Trabalho. • Possui um total de 6 competências, com habilidades relacionadas a cada uma; • Sem objetivos de Aprendizagem.

Organização dos conteúdos	• Em 3 blocos: 1º Ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º Ano: Mundos americanos; 3º Ano: Mundos europeus e asiáticos.	• 4 eixos de formação; • 3 Unidades Curriculares: 1. Escravismo, Liberalismo, autoritarismo e democracia nas Américas; 2. Da queda dos impérios europeus ao processo de globalização; 3. Brasil: república, modernidade e democracia.	• Sem conteúdo. • Não tem objetivos específicos de História. Apenas uma orientação sobre o tempo. "Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades." (Brasil, 2018, p. 551)

Fonte: Site do MEC. [3]

A 1ª versão da BNCC foi amplamente criticada por educadores, historiadores especializados em História Antiga e Medieval, e pela mídia (como Ronaldo Vainfas e Gilbert Calil). As críticas destacaram seu enfoque na História do Brasil, em detrimento da tradicional divisão quadripartite eurocêntrica fundamentada em uma lógica evolucionista. Durante a elaboração dessa versão, o MEC passou por mudanças de liderança, com três ministros no cargo: Cid Gomes, Luiz Cláudio Costa e Renato Janine Ribeiro, o que refletiu uma instabilidade e divergências na formulação do texto.

Dada a insatisfação com a primeira versão, o texto foi revogado ainda no mesmo ano, iniciando um processo de revisão que resultou na 2ª versão. Esta manteve grande parte da organização textual inicial, mas trouxe mudanças significativas, como a reintrodução de conteúdos de História Antiga e Medieval europeus e a exclusão da distribuição das unidades curriculares por série.

[3] Quadro elaborado pela autora com dados sintetizados das 3 versões da BNCC, disponibilizadas no site do MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de, Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE). Acesso em 01/dez/2024.

A 3ª versão, que se tornou o texto final, propôs a integração interdisciplinar entre as quatro disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Contudo, essa abordagem gerou críticas por parte dos educadores dessas áreas, principalmente devido à redução da carga horária das disciplinas no Ensino Médio após a reforma. Além disso, destacou-se a ausência dos objetos de conhecimento e a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, outro ponto frequentemente questionado pelos profissionais da educação.

6 OLHAR DA PESQUISADORA

Com o objetivo de alcançar um público diversificado, como estudantes, professores e leitores da área, utilizamos diversas metodologias. Constatamos que os participantes da pesquisa conseguiram integrar as transformações do ambiente teórico ao prático, desenvolvendo, ao longo de cada etapa, um pensamento crítico sobre o tema. Nesse processo, ficou evidente como o Ensino de História foi impactado pelas mudanças na Educação Básica, especialmente com a redução da carga horária e a fragmentação do currículo, comprometendo a formação crítica e contextualizada dos estudantes.

Durante entrevistas, rodas de conversa e questionários, foi possível observar como as reformas educacionais, especialmente a BNCC e a reforma do Ensino Médio, impactaram a realidade escolar, influenciando tanto a prática diária dos professores quanto a aprendizagem dos estudantes. O Ensino de História, em particular, sofreu prejuízos com a diminuição do espaço dedicado à reflexão histórica e ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a compreensão do passado e sua relação com o presente.

A partir dos estudos teóricos e debates, surgiu a série audiovisual De Olho no Ensino Médio, na qual estudantes aplicaram questionamentos discutidos em rodas de conversa, revelando transformações e impactos na prática escolar. Esses momentos proporcionaram acesso a teorias e bases legais, promovendo debates significativos e ampliando a consciência crítica dos participantes com relação ao currículo implantando no novo modelo do Ensino Médio e as perdas que as disciplinas sofreram com a redução da carga horária na grade comum. Essa limitação restringe a abordagem aprofundada de conteúdos e compromete a construção do pensamento histórico.

Os espaços de debate e a produção da série audiovisual favoreceram uma prática educacional mais transformadora, contribuindo para o protagonismo dos estudantes como sujeitos ativos e reflexivos diante das mudanças na educação básica brasileira.

Esperamos que este produto educacional funcione como um Manual Informativo sobre as transformações vivenciadas pela educação brasileira com a implementação da BNCC e do novo modelo do Ensino Médio. Além disso, desejamos que essa iniciativa proporcione momentos de reflexão sobre o impacto das leis, decretos e atos políticos na educação básica, evidenciando suas implicações – positivas ou negativas – para o ensino no país.

7 REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd; VALÉRIO, Mairon (org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Godoy; IWASSE, Lilian; ZANATTA, Shalimar. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/5087/pdf_1. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; NAGASHIMA, Lucila Akiko; ZANATTA, Shalimar. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, [2020] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: **https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm**. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC).** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinado Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAVILLE, Christian. A economia, a religião e a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, 2011.

LAVILLE, Christian. **A Guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuven.com.br/rde/article/view/756. Acesso em: 15 maio 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina; PINA, Leonardo; MACHADO, Vinícius; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf. Acesso em 17 abr. 2024.

NICKEL, Juliana; SCHMIDT, João Pedro. Os impactos da reforma do Ensino Médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 33, p. 259-276, 2020.

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara Cristina. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd; VALÉRIO, Mairon (org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46.

PERES, Maria Gisele. O Ensino de História na Educação Técnica e Profissional: desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DO PRESENTE, 3., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2017. p. 1-10. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/654/410. Acesso em: 6 maio 2024.

SANTOS, Bergston Luan. Trabalho e política para ensinar História: apontamentos sobre a BNCC e a Educação Profissional e Tecnológica. **Educar em revista,** Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021.

SILVA, Maria Rute; ZUCOLOTTO, Marcele; ZANELLA, Diego Carlos. As humanidades e a escola de Ensino Médio como espaço democrático. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Documento Curricular do Tocantins.** Palmas, TO; SEDUC, 2023.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO CEE – TO Nº 169, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2022.** Publicada no D.O.E nº 6.245, de 09 de janeiro de 2023.

FONTES ORAIS:

LUA. **Entrevista I**. [06/05/2024]. Entrevistador: Maria das Vitórias da Costa Sá. Colinas do Tocantins – TO, 2024. Mp3, (30 min).

MARTE. **Entrevista II**. [04/10/2024]. Entrevistador: Maria das Vitórias da Costa Sá. Colinas do Tocantins - TO, 2024. Mp3, (26 min).

SOL. **Entrevista III**. [29/10/2024]. Entrevistador: Maria das Vitórias da Costa Sá. Colinas do Tocantins - TO, 2024. Mp3, (37 min).