

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis mediante solicitação com autor correspondente.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

29 jun. 2025

Versão Final

4 nov. 2025

Aprovado

6 jan. 2026

A formação de professoras/es no contexto de implementação do Novo Ensino Médio

Teacher training in the context of the New High School curriculum implementation

Jacqueline Aparecida **Mendonça**¹ , Astrogildo Fernandes da **Silva Júnior**¹ 

¹ Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, MG, Brasil. Correspondência para: J. A. MENDONÇA. E-mail: <jamhistoria@gmail.com>.

Artigo elaborado a partir da tese de J. A. MENDONÇA, intitulada "A implementação do Novo Ensino Médio (2022-2023) a partir das vozes de estudantes e professoras/res: impactos no Ensino de História e na formação das Juventudes". Universidade Federal de Uberlândia, 2025.

Como citar este artigo: Mendonça, J. A.; Silva Júnior, A. F. A formação de professoras/es no contexto de implementação do Novo Ensino Médio. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16361, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16361>.

Resumo

Diante do contexto de implementação do Novo Ensino Médio, o presente artigo tem como objetivo conhecer e compreender, a partir de vozes de estudantes e docentes de uma escola pública do estado de Minas Gerais, como a formação docente ocorreu nesse cenário, refletindo sobre os impactos da imposição da nova proposta curricular para o Ensino Médio em 2022. A relevância deste trabalho no cenário educacional e no meio acadêmico buscou estabelecer diálogos entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: docentes e estudantes. Para atingir esse propósito, a pesquisa inspirou-se na metodologia de estudo de caso em uma escola pública de Uberlândia/MG para realizar a investigação, que contou com o seguinte plano metodológico: aplicação de questionários (estudantes e professoras/es); entrevistas com as professoras de História do primeiro ano do Ensino Médio e três grupos focais com estudantes dessa série no ano de 2022. As referências de Gatti, Szymanski e Meihy subsidiaram, respectivamente, a condução e as análises dos grupos focais e das entrevistas. Além dessas referências, outras foram importantes para refletir sobre a formação dos professores, como Campos e Silva e Silva e Araújo, e, quanto à questão das juventudes, Carrano e Dayrell e Arroyo. Identificou-se que estudantes e professoras/es têm muitos questionamentos quanto à formação das/dos docentes para assumirem os novos componentes curriculares advindos da reforma, seja pela formação inicial, que não se identifica com a natureza dessas disciplinas, ou mesmo com a formação continuada, que se defronta com uma série de questões: a falta de orientação sobre as mudanças curriculares em curso; a fragilidade de uma proposta de formação online no meio do ano da implementação; a não identificação nem legitimação do Novo Ensino Médio; a desvalorização salarial e a estrutura precária das escolas.

Palavras-chave: Docentes. Estudantes. Formação de professoras/es. Novo Ensino Médio.

Abstract

Facing the context of the implementation of the New High School Curriculum, this article aims to understand, and comprehend, from the voices of students and teachers of a public school in



Uberlândia in the state of Minas Gerais, how teacher training occurred in this scenario, reflecting on the impacts of the implementation of the New High School curriculum proposal in 2022. The relevance of this study in the educational and academic scenario sought to establish dialogues between the subjects of the teaching and learning process: teachers and students. To achieve this purpose, this study was based on the case study methodology to conduct the investigation, which involved the following methodological plan: questionnaires applied to students and teachers; interviews with the high school first-year history teachers; and three focus groups with some students from the same grade, in 2022. Works by Gatti, Szymanski, and Meihy were used as references to support, respectively, the conduction and analyses of the focus groups and the interviews. In addition to these references, in order to reflect on teacher training, Campos and Silva and Silva and Araújo were also important and on the issue of youth, Carrano and Dayrell and Arroyo can be highlighted. It could be identified that both students and teachers have many questions regarding the training of teachers supposed to take on the new curricular components arising from the reform, either due to their initial training, which does not align with the nature of these disciplines, or even with the continuing education, which faces a series of issues such as: the lack of guidance on the ongoing curricular changes; the fragility of an online training proposal in the middle of the implementation year; the non-identification and non-legitimation of the New High School Curriculum; the salary devaluation; and the precarious structure of the schools.

Keywords: Teachers. Students. Teacher Training. New High School Curriculum.

Introdução

A reforma do Ensino Médio, implementada em um cenário político conturbado no Brasil com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) prometeu flexibilização curricular e aprofundamento das aprendizagens. Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, por meio de um golpe de Estado, Michel Temer, vice-presidente, assumiu o poder. De imediato foi colocado em prática um conjunto de mudanças conservadoras em diversas áreas, a exemplo da Reforma Trabalhista e da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (Brasil, 2016a), que congelou os gastos públicos por 20 anos. Segundo Ferretti (2008), essa contrarreforma foi concebida e legitimada por grupos empresariais que sustentam o movimento Todos pela Educação (TE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), visando assegurar o projeto de educação idealizado pelo neoliberalismo.

Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) trouxe uma série de modificações, como a composição do currículo por meio da Base Nacional Comum Curricular e de itinerários formativos, organizados por diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. A justificativa oficial para esses novos arranjos, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), focava na ideia de tornar o currículo mais atraente aos jovens pela liberdade de escolha. Contudo, a ampliação da carga horária e a organização dos componentes em áreas do conhecimento careciam de clareza prática.

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016b) que propôs o Novo Ensino Médio (NEM), gerou mais questionamentos do que esclarecimentos para os docentes, que buscaram informações sobre a implementação, as escolhas das/dos estudantes, as ofertas de itinerários formativos e a carga horária por conta própria, uma vez que a rede estadual ofereceu poucas formações. Em 2016, estudantes secundaristas ocuparam escolas públicas em protesto contra a MP e outras medidas, como a EC nº 95/2016 e o Projeto de Lei (PL) nº 887/2015 (Escola sem Partido), caracterizadas por Frigotto (2017) como “tríplice retrocesso” por representarem uma imposição autoritária sem diálogo social.

Nesse contexto de reformas neoliberais, e suas consequências políticas, a realidade vivenciada nas escolas públicas de Minas Gerais revela um panorama de incertezas e desafios

significativos para docentes e estudantes. Pesquisas recentes e relatos de campo indicam que a formação docente, essencial para o sucesso de qualquer mudança curricular, tem sido “pequeníssima” e “muito vaga”, levando professores a buscarem qualificação “por conta própria” e resultando em “aulas rasas” e “professores sem aprofundamento”, na percepção dos próprios alunos. Esse cenário levanta questionamentos sobre a real efetividade do Novo Ensino Médio e seu impacto na qualidade da educação.

Diante disso, e para guiar esta investigação, as seguintes questões de pesquisa foram formuladas: Como a formação docente ocorreu no contexto de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola pública do estado de Minas Gerais em 2022, na percepção de estudantes e docentes? Quais os impactos da implementação da nova proposta curricular para o Ensino Médio na formação docente, segundo as vozes dos sujeitos da pesquisa? De que maneira a realidade da formação continuada das/os professoras/res se alinha, ou se distancia, das diretrizes oficiais para a implementação do Novo Ensino Médio? Para responder a essas questões, este artigo está organizado em quatro seções principais: a primeira delas, esta introdução, apresenta o contexto e os objetivos do trabalho; a segunda detalha os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a abordagem quali-quantitativa, o estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados; a terceira expõe o cenário e o perfil dos sujeitos da pesquisa, contextualizando-os demográfica e educacionalmente e, por fim, a quarta seção apresenta os resultados e a discussão, abordando as percepções sobre a formação continuada e os impactos do NEM na prática pedagógica e na experiência dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

Para atingir o objetivo de pesquisa, a investigação focou na escuta de estudantes e professoras/es de uma escola pública da rede estadual de educação da cidade de Uberlândia/MG, Brasil. A implementação do Novo Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ocorreu gradualmente. Por essa razão, as turmas priorizadas no estudo de 2022 foram as do primeiro ano do Ensino Médio, totalizando sete turmas no turno matutino e uma no vespertino. Definido o plano metodológico, o trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Parecer nº 5.807.151, e passou pelos trâmites necessários até que se obtivesse a liberação para o início da pesquisa.

Optou-se por uma abordagem quali-quantitativa. A perspectiva quantitativa foi explorada por meio de questionários aplicados aos participantes, enquanto a qualitativa se deu através de grupos focais e entrevistas com as/os discentes. A articulação dessas abordagens visou compreender as relações entre a implementação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a formação de professoras/es.

Em relação à coleta de dados, o primeiro passo consistiu na realização de uma sondagem inicial por meio de questionário online (*Google Forms*), aplicado presencialmente durante um horário de aula (50 minutos) aos alunos de cada uma das turmas de primeiros anos do Ensino Médio da escola. No total foram aplicados 207 questionários, o que permitiu que se traçasse um perfil sociocultural e que dados gerais sobre esses alunos, além de questões específicas sobre o NEM, fossem coletados.

Para as/os professora/es da escola que atuam no NEM, independentemente da área de atuação, optou-se pela divulgação da pesquisa, que visava obter uma avaliação geral sobre a implementação do NEM, bem como do link do formulário online relativo ao questionário elaborado,

nos grupos de WhatsApp da escola – o que aconteceu em três ocasiões diferentes. Adicionalmente, com as docentes da área de História que trabalhavam nas primeiras séries do NEM, foram realizadas duas entrevistas, ambas com profissionais do turno matutino.

Dos 207 estudantes que responderam ao questionário, 40 jovens (31 do turno matutino e nove do turno vespertino) foram selecionados para participar das discussões dos grupos focais, o que representou uma média de cinco a oito estudantes por turma pesquisada. Conforme Gatti (2005), a participação em grupos focais deve ter como critério a vivência em comum com o tema pesquisado e a utilização dessa metodologia precisa estar integrada aos objetivos gerais da pesquisa, considerando as teorizações existentes.

Foram realizados 4 quatro encontros, um com cada grupo visando obter as informações necessárias para atingir os objetivos da pesquisa. Os grupos focais foram compostos por 21 mulheres e nove homens, com faixa etária entre 14 e 16 anos. A condução dos grupos seguiu um roteiro semiestruturado, adaptado conforme o desenvolvimento das discussões. Os encontros começaram com a apresentação da proposta da pesquisa e com a explicações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento (TA) e a garantia de sigilo das identidades e imagens dos participantes. Além disso, regras básicas de interação, como falar um por vez, foram estabelecidas.

As entrevistas foram concebidas não como meras ferramentas de extração de dados, mas como “conversar alterativo”. Szymanski (2011) destaca que na relação entre entrevistador e entrevistado emergem percepções, expectativas e intencionalidades, exigindo do entrevistador a construção de uma relação de credibilidade e confiança que permite um diálogo reflexivo e a representatividade das emoções e significados. Essa abordagem se alinha à ideia de que a “investigação” tradicional pode ser colonizante, ao passo que uma entrevista baseada em relações dialógicas se configura em ações que promovem a horizontalidade entre iguais. Meihy (2005) e Szymanski (2011) enfatizam a importância do planejamento cuidadoso das entrevistas, o consentimento do entrevistado e a prudência na transcrição das narrativas, que devem ser contextualizadas e verificadas em suas intenções. Ambos os autores ressaltam o direito dos entrevistados de rever seus discursos, um aspecto que dialoga com a busca de uma gramática contra-hegemônica e o reconhecimento de conhecimentos situados. Para Meihy (2005), os entrevistados atuam como narradores cujas histórias, singulares e coletivas, revelam múltiplos significados.

A opção por narrativas das vivências dos profissionais no estudo fundamenta-se na relevância da formação docente para a resignificação de suas práticas em sala de aula, promovendo uma reflexão crítica constante. Entende-se que, frente às novas propostas curriculares, os professores não são apenas reprodutores de normativas, mas se reinventam diariamente, mediando referências curriculares, materiais didáticos, demandas sociais e a própria prática do ensino de História, que busca sua identidade nas Ciências Humanas. O relato dessas experiências, conforme Campos e Silva (2019), constitui uma forma de recriar a realidade social e possibilita aos indivíduos um papel ativo na produção do conhecimento. Ao recorrer às entrevistas para compreender os aspectos da formação, saberes e práticas dos professores de História, o objetivo é refletir sobre as implicações da implementação do NEM. No próximo tópico, são apresentadas reflexões sobre o cenário e os sujeitos da pesquisa.

O cenário e os sujeitos da pesquisa

Na busca por aprofundar a compreensão sobre os impactos da implementação do NEM, espera-se promover, por meio de um processo de reflexão coletiva, a compreensão e a resistência

ao projeto autoritário e conservador de mercantilização da educação, que tem subtraído a liberdade de ensinar e a esperança em um ensino público e gratuito mais acessível e menos desigual.

Panorama de matrículas e rede de ensino

No contexto da cidade de Uberlândia/MG, em 2022 havia uma parcial de 56 estabelecimentos que ofereciam o Ensino Médio, de um total nacional de 29.413. Observou-se que, do total de alunos matriculados no Ensino Médio em Uberlândia, a rede estadual de ensino se destacava, contabilizando 7.142 matrículas – o equivalente a 81,6% do total. Esta investigação, embora focada nesse cenário específico, busca representar uma realidade mais ampla da rede estadual de Uberlândia, onde as orientações oficiais para a implementação do NEM, incluindo a escolha de material didático e disciplinas eletivas, foram padronizadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE). Contudo, reconhece-se que cada escola vivenciou a implementação de forma particular, e esta pesquisa se aprofunda nessa realidade sem deixar de dialogar com o contexto mais amplo de Minas Gerais e do Brasil.

A escola campo de pesquisa: matrículas e corpo docente

Para compreender como essas dinâmicas se manifestam no contexto específico desta investigação, o perfil da escola campo de pesquisa foi analisado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, em 2021 foram registradas 1.342 matrículas, sendo aproximadamente 65% delas (870) no Ensino Médio. A distribuição por turno indicou 650 matrículas no turno matutino, 558 no vespertino e 113 no noturno.

Do total de 93 docentes da escola, 21 (22%) participaram voluntariamente da pesquisa ao preencherem o formulário. Dentre esses, duas professoras de História, área de foco da pesquisa, concederam entrevistas – uma presencialmente e outra online. A escolha dessa pesquisa foi entrevistar as docentes de História que atuavam nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio no turno matutino em 2022.

Dos 21 docentes participantes, 57,1% se identificaram como gênero feminino e 52,3% declararam sua origem étnica/racial como preta/parda. Esse dado é representativo do panorama de Uberlândia, onde 50,8% da população se autodeclara preta ou parda, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). A análise desses e de outros dados demonstra que, nas localidades da região do Triângulo Mineiro, mais de 50% dos pesquisados se identificam como pretos e ou pardos, com Minas Gerais apresentando a maior porcentagem dessa população. Essa representatividade é refletida entre os docentes da escola pesquisada, com 52,3% se autodeclarando pretos e ou pardos (19% pretos e 33,3% pardos). Entre os discentes, a proximidade com essa representatividade geral é notável, com 49% dos respondentes se identificando como pardos ou pretos (35,1% pardos e 13,9% pretos). Essa constatação alinha-se às discussões de Dayrell (2007) sobre a condição juvenil, influenciada por contextos histórico-geracionais e realidades sociais diversas. A participação significativa de estudantes e docentes pretos e pardos na pesquisa, em consonância com os dados demográficos de Minas Gerais e do Brasil, ressalta a importância de considerar as múltiplas identidades e condições sociais, como origem de classe e cor de pele, que moldam as vivências escolares, conforme apontado por Carrano e Dayrell (2014). Ao apresentar esse perfil demográfico, a pesquisa oferece subsídios para a compreensão de como as questões raciais e sociais se entrelaçam com a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente em um contexto de desigualdade social no Brasil – aspecto frequentemente problematizado por Dayrell (2007) e Arroyo (2014).

Em relação à experiência das/dos docentes participantes no Ensino Médio, oito professores tinham entre um e 10 anos de docência; oito professores tinham entre 10 e 20 anos e 4 quatro professores tinham entre 15 e 20 anos. O professor mais experiente possuía 27 anos de docência no Ensino Médio, enquanto o menos experiente tinha dois anos. Ambos atuaram em 2022 tanto na formação geral quanto nos itinerários formativos. Duas professoras formadas em História, que lecionavam para as turmas de primeiros ano no turno da manhã, participaram das entrevistas. A professora de História do turno vespertino, que seria entrevistada, estava de licença-saúde, e sua substituta, recém-formada e sem familiaridade com o NEM, não foi considerada para os propósitos da pesquisa.

Para apresentar as participantes da pesquisa, recorre-se às narrativas das professoras Heloyse de Argenteuil e Frida (pseudônimos escolhidos para proteção de suas identidades), bem como aos dados dos questionários e grupos focais realizados com os estudantes. É fundamental refletir sobre como as/os docentes se preparam para implementar um novo modelo educacional em meio a às incertezas e transformações, analisando os desafios, perspectivas e contradições que envolvem sua preparação para NEM.

A primeira entrevistada foi Heloyse de Argenteuil, que, antes de ingressar na docência pública, atuava no setor privado, onde, apesar do reconhecimento, carecia de estabilidade. Após múltiplas tentativas, obteve sucesso para ingressar no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia. Embora inicialmente desmotivada pelo baixo salário que receberia como professora de História no estado, reconsiderou a oportunidade ao ser chamada, vislumbrando a possibilidade de dispor de mais tempo para cuidar de sua mãe em recuperação. Encontrou, assim, realização na docência, iniciando suas atividades na escola pesquisada – preferencialmente no Ensino Médio, devido à sua habilidade prévia com jovens comprovada em substituições no Ensino Fundamental. Sua formação inicial, a graduação, ocorreu durante a transição para o novo currículo, e ela relatou experiências limitadas em estágios universitários, conseguindo apenas acompanhamento com uma supervisora em uma escola.

Em 2022, Heloyse de Argenteuil enfrentou um ano desafiador, lecionando História, Projeto de Vida, Humanidades e Ciências Sociais e Tecnologia e Inovação para turmas do primeiro ano do NEM. Adicionalmente, coordenou o NEM na área de Ciências Humanas. Sua carga horária totalizava 16 horas/aula como professora efetiva, mais 7 horas/aula de extensão nas disciplinas dos itinerários formativos e 5 horas/aula como coordenadora do NEM.

Para a professora Frida, a docência sempre foi uma realidade próxima por ter nascido em uma família de mulheres professoras, incluindo sua mãe (professora do Ensino Fundamental) e sua tia (professora de História). Embora tenha considerado o curso de Direito, sua paixão por História a levou-a a decidir pela docência. Antes de ter sido aprovada no concurso estadual, Frida já possuía experiência como professora designada no Ensino Médio. Sua formação inicial, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ocorreu com o currículo já atualizado para o curso de História que incluía cinco disciplinas de estágio. Segundo ela, essa estrutura contribuiu significativamente para uma melhor compreensão da rotina docente. Frida atribui a valorização das disciplinas voltadas à licenciatura, em detrimento do bacharelado, à dedicação de duas professoras da graduação, Marta e Regina, com quem teve aula.

Em 2022, Frida lecionou História para turmas que não estavam no NEM e, assim como Heloyse de Argenteuil, teve a experiência de ministrar aulas de Projeto de Vida, Humanidades e Ciências Sociais e Tecnologia e Inovação para turmas do primeiro ano. Em sua posição de professora efetiva na escola Segismundo Pereira, ela cumpria uma carga horária semanal de 32 horas/aula em 2022, divididas igualmente entre a disciplina de História e as disciplinas dos itinerários formativos.

Percepções e desafios na implementação do Novo Ensino Médio

Com base na análise dos perfis demográficos e das experiências docentes e discentes apresentadas nas subseções anteriores, emerge um conjunto de percepções e desafios na relacionados à implementação do Novo Ensino Médio. Esse cenário, marcado pela diversidade social e pelas condições de vida dos participantes, permite à pesquisa aprofundar a compreensão das complexas vivências dos sujeitos na escola frente às transformações propostas pela reforma do Ensino Médio, revelando as “marcas da malvadeza neoliberal” que permeiam a educação pública brasileira.

As experiências de Heloyse de Argenteuil e Frida, especialmente no que tange à necessidade de se adaptar às disciplinas dos itinerários formativos (Projeto de Vida, Humanidades e Ciências Sociais e Tecnologia e Inovação) e à percepção de uma formação inicial insuficiente, ressoam com as críticas ao projeto neoliberal na educação. A sensação de ter que “correr atrás” por conta própria e a crítica aos cursos *online* que “não acrescentam nada” refletem a precarização do trabalho docente, um efeito direto das políticas neoliberais que buscam a otimização de recursos em detrimento da qualidade e do suporte aos profissionais.

Arroyo (2014) problematiza o papel do Ensino Médio no Brasil, que, sob a influência neoliberal, tende a ter sua finalidade restringida ao ingresso no ensino superior ou ao mercado de trabalho, desvalorizando a formação integral dos jovens. Uma fala da professora Heloyse (“pobre não precisa de faculdade, precisa encher as filas das fábricas”) é um eco direto dessa crítica, evidenciando como o NEM, na prática, pode reforçar a lógica de preparação para um mercado de trabalho precarizado em vez de promover uma formação emancipatória. A ampliação da carga horária sem a devida estrutura ou remuneração e a imposição de um “trabalho vazio”, conforme relatos dos professores, demonstram a sobrecarga e a desvalorização salarial, aspectos que Frigotto (2017) e Arroyo (2014) associam à EC nº 95/2016, que congelou os gastos públicos em áreas sociais por 20 anos, e ao projeto de mercantilização da educação.

Para refletir sobre os jovens participantes da pesquisa, e considerando as limitações deste artigo, é pertinente pontuar as considerações de Carrano e Dayrell (2014), que oferecem chaves analíticas para que os docentes possam refletir e adquirir conhecimento sobre as juventudes que ingressam no Ensino Médio. Os autores destacam a necessidade de questionar as visões negativas que frequentemente predominam na escola e na sociedade, como a associação dos jovens a situações problemáticas (violência, drogas e gravidez) e a falta de consideração de seu presente vivido. Conforme Carrano e Dayrell (2014, p. 106), “Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro”. Com isso, os autores reforçam a importância de compreender os jovens como sujeitos de direitos, reconsiderando que os problemas identificados podem ser expressões de demandas e necessidades não atendidas.

Os autores compreendem que os conceitos de adolescência e juventude são construções históricas, culturais e sociais e pontuam a primeira como uma fase inicial da segunda, que é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor de pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os

diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (Carrano; Dayrell, 2014, p. 112).

A concepção de juventude, conforme Carrano e Dayrell (2014), transcende uma mera fase de transição, configurando-se como um período de fundamental inserção social e de descoberta de múltiplas possibilidades, abrangendo desde a esfera afetiva até a profissional. Essa vivência, contudo, é moldada por diversos fatores contextuais – como condições sociais (origem de classe e cor de pele), diversidade cultural (identidades, valores familiares) e de gênero (heterossexualidade, homossexualidade, transexualidade) –, além das diferenças territoriais.

Na escola campo da pesquisa, o perfil sociocultural das/dos estudantes, com uma representatividade significativa de pretos e pardos (49%), demonstra a relevância de considerar a intersecção dessas identidades e condições sociais nas experiências de implementação do NEM. As “marcas da malvadeza neoliberal” tornam-se evidentes quando se observa que uma parcela considerável desses jovens concilia estudos com atividades remuneradas e não remuneradas (33,2%), e a nova carga horária do NEM, com seis horários diários, impõe um complicador adicional. Relatos de estudantes, como “*Muita gente saiu do trabalho ou não veio às aulas por conta de que tem que trabalhar*” e “*Muitos alunos tiveram que mudar para a noite porque trabalham*”, revelam como a proposta do NEM, em sua rigidez e desconsideração das realidades socioeconômicas, pode paradoxalmente contribuir para a evasão escolar.

Essa realidade se choca com a visão de uma juventude plena em suas potencialidades, pois a imposição de um modelo educacional que desconsidera as diferentes condições de vida das/dos estudantes, muitas vezes oriundos de contextos de desigualdade social, como problematizado por Dayrell (2007) e Arroyo (2014), reproduz e aprofunda as iniquidades. A escola, ao invés de ser um espaço de empoderamento e descoberta para todos, sob a lógica neoliberal do NEM corre o risco de se tornar um catalisador de exclusão para aqueles que já enfrentam múltiplas vulnerabilidades.

Para Arroyo (2014), esses jovens vivenciam uma relação que articula, na maioria das vezes, de forma precária, trabalho, sobrevivência e estudo. O autor ainda questiona o papel do Ensino Médio no Brasil, representado por essa finalidade de ingresso no Ensino Superior e no trabalho, que colabora para a indefinição do papel do docente e discente nesse período:

A imagem dos docentes do ensino médio carrega esta indefinição: ser um bom profissional que bem prepara para o outro nível. Não ser docente-educador de jovens, do tempo da juventude na especificidade formadora deste tempo humano. Nem profissional que garante sua formação intelectual, ética, cultural, identitária. A própria identidade de alunos do ensino médio exige não se pensar jovem com direito à sua formação como jovem. Esse aluno é pensado em treinamento como aspirante ao ensino superior (Arroyo, 2014, p. 68).

A crítica de Arroyo (2014) sobre a indefinição da imagem do docente no Ensino Médio – reduzido a um “bom profissional que bem prepara para o outro nível” em vez de um “docente-educador de jovens” – ecoa de forma contundente no contexto da implementação do NEM. A preocupação do autor reside na descaracterização da juventude como um tempo formativo em si, onde o aluno é “pensado em treinamento como aspirante ao ensino superior”, negligenciando sua formação intelectual, ética, cultural e identitária.

Essa perspectiva de um Ensino Médio voltado para o “vir a ser” – seja um futuro trabalhador ou universitário – sem conferir que a devida importância à formação integral do jovem seja garantida, é uma das “marcas da malvadeza neoliberal” que o artigo busca evidenciar. O NEM, ao

focar na flexibilização curricular e nos itinerários formativos, muitas vezes direciona os estudantes para o mercado de trabalho, o que, como apontado por Heloyse de Argenteuil, leva à percepção de que *“pobre não precisa de faculdade, precisa encher as filas das fábricas”*. Essa realidade contrasta diretamente com a premissa de Arroyo (2014) de que o currículo do Ensino Médio deve ser contemplado pela perspectiva dos direitos dos sujeitos, considerando a história excludente desse período escolar e as lutas por direitos ao trabalho e ao estudo.

A ausência de *“ausculta dos coletivos docentes e discentes”* na concepção do NEM, conforme defendido por Arroyo (2014), revela-se como um fator para a precarização e a não legitimação da reforma por professores e estudantes. O *“trabalho vazio sem remuneração”* e a percepção de *“aulas rasas”* e sem *“aprofundamento”* nos Itinerários Formativos, mencionados nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, são reflexos diretos de um projeto imposto de cima para baixo, que desconsidera as necessidades e realidades dos envolvidos.

Nesse sentido, a análise das narrativas dos questionários e grupos focais, aprofunda como essa indefinição e o viés utilitarista do NEM impactam a formação docente e a experiência estudantil, revelando as contradições entre a proposta oficial e a vivência cotidiana na escola pública.

Para aprofundar a compreensão sobre os jovens participantes da pesquisa, seu contexto escolar e aspectos pessoais, recorreu-se aos questionários online respondidos e a trechos das transcrições dos grupos focais. No total, 207 voluntários responderam ao questionário e 30 estudantes do turno matutino participaram dos grupos focais.

O perfil étnico dos jovens revelou uma divisão de 49% autodeclarados pardos ou pretos, e 49,5% brancos. Houve também uma identificação masculina de origem oriental e uma feminina como *“morena”*. A inclusão da opção *“outro”* no questionário, com espaço para especificação, visou garantir que os participantes pudessem expressar suas identidades de forma mais precisa, reconhecendo que, embora dados padronizados auxiliem na identificação e categorização, é importante não negligenciar as especificidades individuais.

Essa abordagem se alinha à compreensão de Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 75), que afirmam que

As abordagens conceituais que padronizam e uniformizam o comportamento, ou reduzem a ideia de juventude ao critério etário, dificultam que se perceba a construção das identidades juvenis como sendo marcadas por percursos diferenciados e relacionados à condição histórica e social de cada indivíduo. Por essa razão, falar em *‘juventudes’* permite situar os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades.

Essa perspectiva sublinha a limitação de abordagens conceituais que padronizam a juventude por critérios etários ou uniformizam comportamentos, pois elas negligenciam a complexa construção das identidades juvenis, intrinsecamente ligadas a percursos diferenciados e condições históricas e sociais. A proposição de se falar em *“juventudes”* permite reconhecer a heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo e outras diversidades que moldam a identidade dos jovens.

Em relação ao contexto dessa pesquisa, se considerarmos que 33,2% dos estudantes se dedicam a atividades de trabalho, remuneradas ou não, as novas demandas do NEM, como a imposição de seis horários diários, configuram um complicador significativo. Esse aspecto foi frequentemente relatado pelos estudantes nas discussões dos grupos focais. Do total de trabalhadores, remunerados ou não, oito estudantes (3,8% dos participantes da pesquisa) não

dispõem de casa nem de condução própria, o que intensifica os desafios de conciliar estudo e subsistência. Além das atividades de trabalho, é visível que esses estudantes têm uma vida muito ativa fora do horário escolar, com cursos e atividades esportivas. Essa realidade multifacetada das “juventudes” revela a desconexão entre o ideal do NEM e as condições materiais de existência de uma parcela considerável dos alunos, evidenciando como a reforma, ao não dialogar com essa heterogeneidade, pode exacerbar desigualdades e dificultar a permanência e o sucesso desses jovens na escola.

As falas dos estudantes nos grupos focais corroboram essa percepção:

Considerando que o pessoal do NEM é mais velho, que muitas pessoas trabalham e outras têm atividades fora do horário escolar [...] Muita gente saiu do trabalho ou não veio às aulas por conta de que tem que trabalhar, é [...] eu acho que prejudicou muito a vida pessoal e financeira de muita gente (Grupo 1: Maria Quitéria).

Similarmente, outro estudante aponta: “Muitos alunos tiveram que mudar para a noite porque trabalham. Muitos não cumprem o sexto horário, saem da aula por causa do trabalho e porque não tem fiscalização de quem está saindo” (Grupo 2: Tarsila).

Aspectos como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, e a evasão ou o ato de “cabular” o sexto horário, sugerem que a proposta do NEM pode, paradoxalmente, contribuir para o aumento da evasão escolar e não atender à diversidade do público da escola pública. Tendo em vista esses indícios, o próximo tópico buscará conhecer e compreender, a partir das vozes de estudantes e docentes de uma escola pública do estado de Minas Gerais, como a formação docente ocorreu nesse contexto refletindo sobre os impactos da implementação da nova proposta curricular para o Ensino Médio em 2022.

Diálogos e reconfigurações: percepções da formação docente e do Novo Ensino Médio

No contexto da reforma do NEM e de sua implementação na escola investigada, as vozes dos sujeitos da pesquisa revelam que a formação continuada dos profissionais da educação confronta com a lógica neoliberal de desresponsabilização. Essa imposição desarticulada do saber, sem a devida preparação e orientação das/dos docentes perante as novas modificações curriculares empreendidas, reflete a precarização do trabalho e a desvalorização do conhecimento situado. Semelhante situação foi constatada na pesquisa de Gomes (2019) sobre a ampliação do Tempo Integral em uma escola estadual de Minas Gerais. Segundo a autora:

Os professores revelaram que não se sentiram bem-informados inclusive durante o processo, sem saber ao certo como o propósito ocorreria na prática. Os professores, os alunos e toda a escola tiveram que se adequar a reforma de modo intuitivo, sem saber ao certo como atuar, como fazer, sem receber orientações claras, sem receber nenhum tipo de formação sobre como deveria ocorrer na prática essa mudança (Gomes, 2019, p. 222).

A citação de Gomes (2019) expõe uma crítica à forma como a implementação da reforma educacional ocorreu, especificamente no que se refere à preparação dos profissionais da educação. Ao afirmar que “Os professores revelaram que não se sentiram bem-informados, inclusive durante o processo, sem saber ao certo como o propósito ocorreria na prática”, Gomes (2019, p. 223) destaca a lacuna entre o planejamento da reforma e sua execução.

O trecho “Os professores, os alunos e toda a escola tiveram que se adequar à reforma de modo intuitivo, sem saber ao certo como atuar, como fazer, sem receber orientações claras, sem

receber nenhum tipo de formação sobre como deveria ocorrer na prática essa mudança” (Gomes, 2019, p. 223) sublinha a ausência de um suporte efetivo e de uma formação continuada que instrumentalizasse os docentes e a comunidade escolar para lidar com as novas demandas. Isso sugere que a reforma foi imposta de cima para baixo, sem considerar a realidade e as necessidades dos envolvidos, forçando-os a uma adaptação improvisada e, por vezes, ineficaz. Essa falta de preparo e de orientação clara, como observado por Gomes (2019), é um fator crítico que pode comprometer a qualidade da implementação e os resultados esperados de qualquer mudança curricular.

No primeiro grupo focal desenvolvido, a questão da formação foi interpretada por muitos participantes como resultado de “aulas rasas” e “professores sem aprofundamento”. Essa percepção das/dos estudantes está diretamente ligada à falta de formação adequada e à sobrecarga de trabalho dos professores, elementos que, em conjunto, comprometem a qualidade do ensino. No segundo grupo as/os estudantes indicaram que as/os professoras/es de alguns componentes dos Itinerários parecem não ter “qualificação para dar aula”, e o terceiro grupo ressaltou que, além dos professores não estarem aptos para essa nova demanda, o aumento da carga horária resultou em “aulas medianas”. As observações das/dos estudantes sobre as dificuldades ou o desinteresse das/dos professoras/es em desenvolver atividades nesse formato contrastam drasticamente com a aparente facilidade das orientações oficiais que, por sua vez, são percebidas como desconectadas da realidade prática da sala de aula.

As/Os estudantes percebem as dificuldades ou o desinteresse das/dos professoras/es em desenvolver atividades nesse formato, enquanto nas orientações oficiais tudo parece fácil.

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

O documento descreve a visão oficial dos itinerários formativos como um componente indissociável do currículo, projetado para aprofundar aprendizagens, explorar temas do mundo do trabalho, fortalecer a formação integral e desenvolver a autonomia das/dos estudantes para seus projetos de vida.

No entanto, uma análise crítica revela uma dissonância entre essa proposta idealizada e a realidade da implementação, conforme evidenciado em outras partes do artigo. A ênfase na “formação integral” e no “desenvolvimento da autonomia” colide com as percepções das/dos professoras/es e estudantes entrevistadas/os:

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

Você tem que trabalhar interdisciplinaridade, protagonismo, empreendedorismo... não dá conta. A realidade é que, você só consegue ter uma visão se assume a ideologia capitalista. Se você pensar na ideologia capitalista para o NEM, aí consegue aliviar sua consciência e trabalhar do jeito que eles querem: preparação para o mundo do trabalho. Porque afinal de contas, pobre não precisa de faculdade, precisa encher as filas das fábricas (Heloyse de Argenteuil).

A narrativa de Heloyse de Argenteuil sugere que, na prática, a realidade exige que se assumam uma “ideologia capitalista” para dar conta das demandas, com a finalidade de preparar estudantes para o “mundo do trabalho”, e que “pobre não precisa de faculdade, precisa encher as filas das fábricas”. Isso questiona a amplitude da “formação integral” e a real “autonomia” dos estudantes, indicando que a flexibilização curricular pode, na verdade, direcionar os jovens para o trabalho e não para o aprofundamento do conhecimento.

Além disso, a afirmação de que os itinerários formativos “compõem o currículo” de forma indissociável contrasta com a percepção dos próprios estudantes sobre a qualidade das aulas, que eles chamam de rasas, e sobre professores sem aprofundamento. A pesquisa de Gomes (2019) também corrobora essa crítica ao apontar que professores e alunos tiveram que se adaptar à reforma de modo “intuitivo”, sem “orientações claras” ou “formação” adequada. A retórica de “fortalecer a formação integral” e “desenvolver a autonomia” parece mascarar as deficiências estruturais e a ausência de um planejamento que realmente prepare as/os docentes e as escolas para as novas demandas, transformando a teoria em um “trabalho vazio” para os profissionais, como mencionado em uma resposta anônima do questionário.

Tendo em vista que o 1º ano do Ensino Médio tem, ao todo, 21 componentes curriculares, é compreensível que fazer planejamentos seja um desafio para as/os professoras/es, sobrecarregados com a variedade de disciplinas com tantas novidades que os pegaram de surpresa.

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

A análise de Homem (2022), em seu estudo de caso sobre uma escola piloto de implementação do NEM no Rio Grande do Sul/RS, elucida um cenário preocupante para as/os docentes. Ela aponta que a distribuição de aulas para o ano letivo impôs aos professores um aumento expressivo no número de turmas e estudantes, além de intensificar as demandas por planejamento, avaliações e registros diários. Esse acúmulo de tarefas, somado ao desafio de trabalhar com conteúdos inéditos, exige um tempo substancialmente maior para estudo e pesquisa, o que, na prática, sobrecarrega os profissionais. Embora as orientações da Secretaria de Educação Estadual preconizem abordagens multidisciplinares e transdisciplinares, Homem (2022) ressalta criticamente que, em ambientes educacionais com ritos tradicionais, uma modificação estrutural genuína se torna inviável sem um projeto consistente de formação continuada.

Assim como a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em Minas Gerais também foi dada a orientação de que a implementação do NEM se fizesse mediante projetos e articulações interdisciplinares/multidisciplinares e transdisciplinares. No entanto, é necessário refletir com Arroyo (2014) que todo o processo de renovação curricular exige apoio de políticas públicas e o reconhecimento do direito dos docentes a tempos de pesquisa e estudo. Além disso, Arroyo (2014, p. 58) também ressalta as limitações referentes “às condições físicas das escolas, de trabalho, de salários, de número de alunos-sala, de horas de trabalho docente”. Dessa forma, é irresponsável e pernicioso sobrecarregar o professor com toda a responsabilidade de “se virar” com a sua formação continuada, principalmente em casos de implementação de uma nova estrutura curricular, sem considerar todos os elementos indicados por Arroyo e que os próprios estudantes perceberam

e indicaram em suas falas. É preciso refletir, de fato, sobre o que é a formação continuada, para não incorrer no erro de responsabilizar as/os docentes pelo fracasso das reformas curriculares incoerentes, sem planejamento adequado e escuta aos coletivos escolares.

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

As autoras destacam a complexa trajetória da formação continuada de professoras/es no Brasil, evidenciando que suas concepções foram modificadas historicamente, refletindo as diversas visões de educação e sociedade. É importante notar que, a partir da década de 1990, a formação continuada se consolidou como uma estratégia essencial para moldar um novo perfil profissional docente. Essa reflexão se articula diretamente com as problemáticas apresentadas sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Apesar da relevância da formação continuada, as experiências dos professores no contexto do NEM têm sido marcadas pela sua insuficiência e inadequação. A professora Heloyse de Argenteuil, por exemplo, embora tenha buscado formações por conta própria, relata que a preparação oficial foi “pequeníssima” e “muito vaga”. De maneira similar, a professora Frida critica abertamente os cursos EAD oferecidos pelo estado, afirmando que “não acrescentam nada” e que a formação adequada deveria ter sido oferecida antes da implementação do NEM.

Ressalta-se que o artigo corrobora a tese de Araújo, Araújo e Silva (2015) ao mostrar que as ações das Secretarias de Educação, pautadas em uma concepção liberal-conservadora e na racionalidade técnica, como os “webinários” mencionados, não dialogam com as reais necessidades das/dos docentes. A fala anônima de um professor no questionário exemplifica essa frustração, descrevendo a capacitação como “superficial” e “a toque de caixa”, sem contribuir para sanar dúvidas ou anseios. Isso leva a uma “não identificação e legitimação do NEM” por parte das/dos docentes, que se sentem desvalorizados e sobrecarregados, sem a estrutura e o tempo necessários para uma formação que realmente os prepare para as novas demandas curriculares.

Portanto, enquanto a citação de Araújo, Araújo e Silva (2015) aponta para o reconhecimento histórico da formação continuada, o artigo expõe as deficiências dessa prática no cenário atual do NEM, sublinhando a distância entre o ideal e a realidade vivenciada pelos professores.

Araújo, Araújo e Silva (2015, p. 63) advertem que, há mais de duas décadas, novos estudos produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação em educação do Brasil “indicam que a formação continuada como o processo de reflexão crítica sobre a prática educativa operou mudanças pouco significativas nas práticas formativas”. Em grande parte, a problemática dessas pesquisas consiste em questionar em que medida as ações das Secretarias de Educação têm contribuído para gerar “prática formativa para a transformação social da educação escolar” (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 63), uma vez que normalmente são pautadas em uma concepção liberal-conservadora operando pela perspectiva da racionalidade técnica. A formação via webinários, proposta pela SEE/MG, se encaixa nesse perfil, uma vez que possui um conjunto de orientações que partem das lives realizadas durante o ano de 2021 e que não dialogam com as dúvidas e dificuldades da implementação do NEM, muito menos com os anseios e as necessidades dos envolvidos. Ou seja, servem para “capacitar”, ou mesmo treinar, os profissionais frente às novas demandas curriculares.

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

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

Assim, Gatti (2008) evidencia como a formação continuada ganhou requisito de aprofundamento e aprimoramento frente às mudanças do mundo do trabalho, seja pelos novos conhecimentos ou pelas novas tecnologias. Com isso, na educação há o desenvolvimento de políticas, nacionais ou regionais, que visam suprir, no caso do Brasil, a formação inicial de profissionais, o que, segundo Gatti (2008, p. 58), se justificaria “pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”.

Em seu trabalho, Gatti (2008) traz questionamentos contundentes sobre o discurso construído em torno da ideia da formação adaptada às demandas do mundo do trabalho, cuja concepção de educação parte do princípio de que, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo, a economia e a vida melhorariam: “É suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético?” (Gatti, 2008, p. 63).

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

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

Já a professora Heloyse de Argenteuil explica:

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

As narrativas das professoras Frida e Heloyse de Argenteuil revelam perspectivas complementares e críticas sobre a formação docente no contexto das novas demandas educacionais. A professora Frida expressa ceticismo em relação aos “cursos EAD do estado”, afirmando que “não acrescentam nada” para sua formação continuada. Em contrapartida, ela valoriza a experiência em projetos, como o PIBID e a Residência Pedagógica, que a reconectaram à universidade e a debates relevantes, indicando que a formação mais significativa provém de imersões práticas e teóricas mais aprofundadas do que as ofertas superficiais do estado.

Por outro lado, a professora Heloyse de Argenteuil descreve a docência como um “aprendizado diário” e um “desafio constante”, enfatizando que a graduação, por si só, “não é o suficiente” para a realização profissional em sala de aula. Sua fala sublinha a necessidade de um esforço contínuo de aprofundamento e busca por diferenciais, o que a leva a “correr atrás” por

conta própria. Ambas as docentes, de maneiras distintas, apontam para a insuficiência das formações oferecidas e a necessidade de engajamento pessoal e de experiências mais robustas para o desenvolvimento profissional contínuo. Essas percepções reforçam a crítica presente no artigo sobre a fragilidade das propostas de formação continuada e a desvalorização salarial, que acabam por sobrecarregar os professores na busca por qualificação em um cenário de constantes mudanças curriculares.

Na seção de perguntas abertas do questionário aplicado aos professores e às professoras, a primeira questão inquiria sobre a formação/capacitação promovida pela escola ou Superintendência Regional de Ensino no ano anterior à implementação do NEM, no caso 2021, sendo que 6 seis professores/professoras indicaram não ter havido nenhuma formação e 13 responderam positivamente. Desses, dentre os que destacaram ter tido formação, 4 quatro apontaram a formação online por meio da escola de formação com a oferta de cursos online e dos webinários da rede estadual. Os demais pontuaram outras informações de forma mais difusa, como palestra na escola, reuniões presenciais e *Classroom*.

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

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

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

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

As narrativas apresentadas revelam um consenso entre as/os professoras/es sobre a inadequação da formação recebida para a implementação do NEM. Um relato anônimo registrado no questionário descreve o processo formativo como ocorrido “a toque de caixa”, sem efetivamente sanar as dúvidas e os anseios dos docentes. Outra/o docente, também anonimamente, expressa preocupação e apreensão com os conteúdos e a distribuição de aulas após a apresentação inicial da reforma.

Essas percepções são corroboradas pela fala da professora Heloyse de Argenteuil, que afirma que a preparação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi “pequeníssima” e as informações iniciais fornecidas pela escola eram “muito vagas”. Heloyse complementa que, diante dessa lacuna, ela e outros buscaram formação “por conta própria”, realizando diversos cursos em 2021 e 2022. Isso indica que a formação oficial não foi suficiente para preparar os professores para as exigências do NEM, levando-os a buscar alternativas individuais para tentar suprir as necessidades de conhecimento e atuação.

Quando perguntados sobre a formação que tiveram em 2022, oferecida pela escola ou pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), 11 profissionais disseram que tiveram formação, sem darem maiores informações, e 4 quatro pontuaram que não tiveram, ou que não participaram. Dois profissionais indicaram ter feito cursos por conta própria, a distância, e afirmaram ter usado o ambiente de formação da escola (*Classroom*) na realização dos webinários.

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

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

A narrativa de Heloyse parte do lugar de uma professora que buscou estudar de diferentes formas, como fazendo cursos online, e presencialmente, indo até Belo Horizonte, representando a escola como coordenadora do NEM para tentar compreender melhor a proposta e conhecer as opções viáveis para sua implementação. A professora Frida teceu críticas com relação à formação online oferecida pela rede estadual e se pronunciou favorável à revogação do NEM ao avaliar os problemas com relação ao ENEM dentro da reforma:

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

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

Nos questionários, é perceptível o incômodo e a revolta das/dos professoras e professores com relação à implementação e à formação que receberam, sejam da SRE ou da escola:

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

A formação adequada dos/das profissionais da educação é importante, em qualquer situação, especialmente nos casos de modificações curriculares. Contudo, além disso é necessário questionar se o projeto de educação que moveu a Lei nº 13.415/2017 encontrou aceitação e identificação entre os professores. Considerando a indiscutível -situação de desvalorização salarial dos profissionais da educação mineira, a falta de estruturas nas escolas, dentre outros problemas, e

diante de tantas inconsistências, contradições e falta de legitimação do NEM perante os docentes, é compreensível que esses não consigam, ou não queiram, participar das formações propostas, cujo discurso, propagado em torno dos conceitos de flexibilização e autonomia, promoveu um engodo falacioso que pretendia convencer a todos sobre os pontos positivos da reforma.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa foi possível identificar o cumprimento do objetivo de compreender a implementação do Novo Ensino Médio sob a ótica de estudantes e docentes de uma escola pública de Minas Gerais em 2022. Os resultados evidenciam que a reforma, em sua prática, distanciou-se significativamente das promessas oficiais de uma “formação integral” e de “autonomia juvenil”.

A análise das vozes dos sujeitos revelou que a formação continuada dos professores se mostrou precária e insuficiente. As narrativas anônimas registradas nos questionários apontam para capacitações “a toque de caixa” e para a ausência de um investimento adequado nos profissionais, resultando em um “trabalho vazio sem remuneração”. As professoras Heloyse de Argenteuil e Frida corroboram essa percepção, destacando a falta de preparação oficial e a necessidade de buscar qualificação por conta própria, inclusive perdendo “noites de sono” para se adaptar às novas disciplinas e metodologias dos itinerários formativos. Esse cenário corrobora a tese de Araújo, Araújo e Silva (2015) sobre a fragilidade das propostas de formação continuada no Brasil e a desvalorização salarial que acomete os docentes.

Adicionalmente, os estudantes percebem a “não qualificação” dos professores para as novas disciplinas e a superficialidade das aulas, “rasas” e sem “aprofundamento” nos Itinerários. A imposição de uma carga horária estendida, sem a devida estrutura física e de apoio emocional, resultou em sobrecarga e impactou negativamente a saúde mental dos jovens, levando, em alguns casos, à evasão ou à desmotivação, expressa pelo ato de “cabular” aulas. Essa constatação desafia a retórica oficial, que prega a flexibilização e o protagonismo juvenil, revelando uma realidade de precarização do ensino público e de um modelo educacional que, conforme a crítica da professora Heloyse de Argenteuil, parece mais focado na “preparação para o mundo do trabalho” e em “encher as filas das fábricas” do que na formação crítica e integral dos alunos.

Em consonância com Arroyo (2014), reafirma-se que qualquer projeto de reestruturação curricular, para ser democrático e eficaz, exige a escuta ativa dos coletivos escolares – docentes e discentes – os protagonistas de qualquer reforma educacional. O NEM, ao não se constituir por essa premissa de diálogo, perpetua um modelo autoritário e conservador que compromete a liberdade de ensinar e a esperança em um ensino público e gratuito mais acessível e menos desigual.

Neste artigo, as vozes de professoras e estudantes retratam o avanço avassalador da perspectiva mercadológica e desumanizante que tem invadido a escola pública no Brasil. Esse “grito” dos sujeitos da pesquisa precisa ser ouvido para potencializar as formas de transgressão e resistência em prol de uma educação pública de qualidade e referenciada. Assim como é preciso “agrietar” a universidade, é igualmente urgente “agrietar” a escola pública, criando fissuras no projeto neoliberal que a assola.

Para problematizar e propor formas de resistência a esse avanço, é possível se apoiar em autores que oferecem chaves analíticas e proposições para “agrietar” o sistema. Arroyo (2014) é central nessa crítica, problematizando a visão de uma docência que apenas “prepara para o outro nível” e de uma juventude “pensada em treinamento como aspirante ao ensino superior”, desconsiderando a formação integral e os direitos dos jovens. Arroyo (2014) defende um currículo

que contemple a história excludente da escola, as lutas dos trabalhadores e os diferentes tempos humanos, advogando por uma escola que não se submeta ao “etapismo hierarquizante” e que reconheça o estudante como sujeito de direitos. Sua premissa de que qualquer reestruturação curricular “precisa se fazer no processo de ausculta dos coletivos docentes e discentes” é fundamental para “agrietar” a imposição de cima para baixo.

Frigotto (2017) complementa essa análise ao discutir o “tríplice retrocesso” (MP nº 746/2016, EC nº 95 e PL 887/2015), evidenciando como essas medidas representam uma “imposição autoritária sem abertura ao diálogo com a sociedade”, congelando gastos sociais e precarizando a educação. A fala da professora Heloyse de que “pobre não precisa de faculdade, precisa encher as filas das fábricas” alinha-se diretamente com a crítica de Frigotto à destinação da escola pública a uma lógica de “treinamento” para o mercado precarizado.

Araújo, Araújo e Silva (2015), por sua vez, ao abordarem a formação continuada, criticam as políticas pautadas em uma concepção liberal-conservadora e na racionalidade técnica. A “fragilidade de uma proposta de formação online no meio do ano da implementação” e a percepção dos professores de que os cursos EAD “não acrescentam nada” são exemplos de como as políticas de formação, sem diálogo com as reais necessidades dos docentes, tornam-se ineficazes e reforçam a desvalorização profissional. “Agrietar” essa lógica implica exigir formações que operem como processos de “reflexão crítica sobre a prática educativa”, com foco na “transformação social da educação escolar”.

Ortiz Ocaña e Arias López (2019), com o artigo *Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación*, são referenciais diretos para a proposta de “agrietar” a escola. Eles defendem a urgência de “decolonizar as ciências sociais” e de “desenganchar-se da metodologia da investigação”. A proposta de um “fazer decolonial” que se concretiza em “ações/huellas decoloniales” como “contemplar comunal, conversar alterativo e reflexionar configurativo” oferece um caminho para criar “brechas” na lógica dominante. Essas ações, ao valorizarem o saber do “outro”, o diálogo horizontal e a reflexão crítica coletiva, contrapõem-se à colonialidade epistêmica e à imposição de modelos educacionais desumanizantes. “Agrietar a escola” significaria promover esses “fazer decoloniais” no cotidiano escolar, permitindo que as vozes e as experiências dos sujeitos (professores e estudantes) sejam o ponto de partida para a construção de uma educação libertadora, e não apenas para o cumprimento de normativas externas.

A partir dessas abordagens, a “quebra” da hegemonia neoliberal na escola pública passa por a reafirmar a educação como direito, e não mercadoria, por valorizar as “juventudes” em sua integralidade, exigir formação docente de qualidade e dialogada e promover práticas transgressoras de resistência na escola. Deve-se incentivar o “contemplar comunal”, o “conversar alterativo” e o “reflexionar configurativo” entre todos os atores escolares, criando espaços de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento e da prática pedagógica.

Esse “grito” das professoras e das/dos estudantes é um convite à ação, à busca por “brechas, fissuras, gretas” que permitam subverter a lógica dominante e construir uma escola pública verdadeiramente referenciada na qualidade social e na emancipação humana.

Referências

- Araújo, C. M.; Araújo, E. M.; Silva, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos Cedes*, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.
- Arroyo, M. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Brasil. Emenda Constitucional, n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

Brasil. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

Brasil. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 set. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

Campos, V. T. B.; Silva, F. D. A. (Trans)formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. *Educação Temática Digital*, v. 21, n. 1, p. 242-258, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650510>. Acesso em: 18 maio 2023.

Carrano, P.; Dayrell, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: Carrano, P.; Dayrell, J.; Maio, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

Dayrell, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

Ferretti, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

Frigotto, G. Reforma do Ensino Médio do (DES) Governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento: Revista de Educação*, n. 5, p.329-332, 2017.

Gatti, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

Gatti, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

Gomes, H. F. *O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado*. 2019. 288 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Homem, L. F. *Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)*. 2022. 143 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades: Censo escolar - pesquisa 13/5913*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pesquisa/13/5913>. Acesso em: 25 set. 2022.

Meihy, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 17-60.

Ortiz Ocaña, A.; Arias López, M. I. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019. Doi: <https://orcid.org/0000-0001-5594-9422>.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

Silva, M. R. Da.; Krawczyk, N. R.; Calçada, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, v. 49, e271803, 2023.

Szymanski, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

Colaboradores

J. A. MENDONÇA: Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Escrita – rascunho original e Escrita – rascunho original. A. F. SILVA JÚNIOR: Conceitualização, Análise formal, Metodologia e Escrita – rascunho original.