



JOÃO GUILHERME DE ANDRADE SANT'ANNA

IX ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 10: O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO

REFORMA E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM  
JUIZ DE FORA - MG SOBRE A NOVO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)

São Paulo

2025



## REFORMA E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM JUIZ DE FORA - MG SOBRE A NOVO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)

João Guilherme de Andrade Sant'Anna <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo busca, por meio das narrativas de professores e professoras de Sociologia do município de Juiz de Fora – MG, compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no cotidiano de seu trabalho docente. Parte-se do entendimento de que reformas educacionais não podem ser analisadas apenas por uma lógica quantitativa, sendo necessário considerar, em uma abordagem qualitativa, as experiências e percepções daqueles que vivenciam as mudanças na prática. A investigação fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica, ancorada na Pesquisa Narrativa, utilizando Entrevistas Narrativas como principal dispositivo de produção e análise de dados. O referencial teórico mobiliza autores como Ferretti (2018) e Hernandez (2020), além de documentos oficiais da reforma. Os resultados revelam que os(as) docentes enfrentam desafios significativos diante da flexibilização curricular, sendo frequentemente alocados em componentes que extrapolam sua formação específica, o que demanda maior esforço no planejamento e na condução das aulas. As narrativas expõem sentimentos de angústia, frustração e insegurança, mas também demonstram estratégias de resistência e reinvenção, reafirmando a centralidade do professor como agente crítico e articulador do processo educativo frente às imposições da reforma.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio, Ensino de Sociologia, Entrevista Narrativa, Juiz de Fora - MG.

### INTRODUÇÃO

Pensar o histórico e a trajetória da educação no Brasil é também pensar em suas reformas, que, em seus diversos formatos, acompanham sua própria história de avanços em políticas públicas. Não seria diferente ao pensar a reforma estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que expressa mudanças em toda a estrutura de ensino, mas agindo especificamente no Ensino Médio, partindo de problemas indicados por José Mendonça Bezerra Filho, ex-ministro da educação atuante no Governo Temer (2016-2019)<sup>2</sup>, no que tangia resultados educacionais insatisfatórios perante o esperado

---

<sup>1</sup> Graduado do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestrando em Educação pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), branco, homem, Juiz de Fora/MG, [andrade.joao@estudante.ufjf.br](mailto:andrade.joao@estudante.ufjf.br).

<sup>2</sup> Governo em que fora aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

pelas avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As bases do governo começaram um longo processo que culminou na lei que reformularia o Ensino Médio, alternado a Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a Lei nº 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), pensando, assim, em um novo formato educacional de atuação dentro da educação básica que buscaria por resultados que driblassem os baixos índices que estariam aquém do esperado.

A explicação do desempenho escolar atribuída unicamente às mudanças na organização curricular revela um profundo desconhecimento sobre a escola e seus agentes. A promessa da Reforma era flexibilizar o currículo com uma semântica positiva, em oposição ao modelo considerado rígido e inflexível. No entanto, a reforma foi conduzida de forma vertical e autoritária, por meio do uso de Medida Provisória<sup>3</sup>.

A ampliação da carga horária e as inovações curriculares, implementadas sem uma política de financiamento adequada para as escolas públicas, escancaram uma faceta muitas vezes ocultada da Reforma: a ausência de recursos. As escolas se viram, sobretudo, sem verbas para contratações, melhorias salariais e para garantir melhores condições de trabalho docente (Hernandes, 2020).

Walas Oliveira e Luís Ribeiro (2022) oferecem uma visão panorâmica da precarização do trabalho docente na América Latina, com foco no Brasil. Os autores afirmam, sem margem para dúvidas, que as reformas educacionais implementadas no país a partir dos anos 1990 estão ancoradas em um discurso neoliberal e orientadas por valores mercadológicos. Essas reformas reestruturaram o trabalho docente, forçando os professores a se adequarem a novos ideais, o que intensificou ainda mais a precarização da profissão.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como foco a atual conjuntura da disciplina de Sociologia frente à implementação do Novo Ensino Médio (NEM), a partir das narrativas de professores e professoras de Sociologia da cidade de Juiz de Fora – MG, considerando eventos narrados diante das novas diretrizes educacionais, observando possíveis atravessamentos no seu cotidiano enquanto professor(a) de Sociologia no Ensino Médio.

---

<sup>3</sup> Medida Provisória nº 746/16 foi convertida na Lei nº 13.415/2017

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), logo, tem seu texto organizado em cinco seções: a primeira corresponde à introdução; a segunda apresenta um panorama da Lei nº 13.415/2017 e sua implementação no município analisado; a terceira descreve os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; a quarta é dedicada às reflexões sobre as narrativas dos(as) docentes; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG**

Ainda que revogada parcialmente em meados de 2024, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, popularmente conhecida como “Lei da Reforma do Novo Ensino Médio”, é constante alvo de análises em produções acadêmicas em razão de suas profundas alterações na última etapa formativa da Educação Básica, o Ensino Médio.

A legislação de 2017 promoveu para além da reorganização curricular que transformou 13 disciplinas reconhecidas, consolidadas e obrigatórias em 4 áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias), criou componentes curriculares sem base epistemológica sólida, como Projeto de Vida, que acabou sendo amplamente aderido pelos estados. Cumpre destacar também a retirada da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia, ocupando perante o texto da lei, o status de “estudos e práticas”.

Sob o viés de uma pretensa capacidade de escolha do enfoque da formação pelos(as) estudantes (Esteves; Oliveira, 2022), o então “Novo Ensino Médio”, foi aderido pelos estados e ainda que atravessado pela pandemia de COVID-19, teve sua implementação gradual em 2022, sendo finalizada em 2024.

Em diversas leituras críticas acerca da nova legislação, movimentos contrários eclodiram ao redor do país e mesmo com Consulta Pública (Portaria nº 399/2023) aberta, reivindicações sindicais, ações de ocupação escolar pelos movimentos secundaristas, partidos, associações sociais e científicas mobilizadas na campanha

“Revoga NEM!”<sup>4</sup>, a Reforma do Novo Ensino Médio foi posta verticalmente nas escolas brasileiras sendo os professores e professoras estaduais os principais motores dessa implementação.

Em observância a autonomia dos estados na elaboração de seus currículos, Minas Gerais, se destaca ao promover mudanças significativas, mas que conservasse alguns elementos do currículo pregresso, ou seja, no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), enfatiza o afastamento da fragmentação por componentes curriculares em nome de um fortalecimento entre eles e a contextualização para intervenção na realidade, bem como proporcionar um trabalho integrado e cooperativo dos professores (Minas Gerais, 2021, p. 70).

Ao ponderar sobre a Formação Geral Básica (FGB) — disciplinas tradicionais, sólidas e reconhecidas — revela-se uma manutenção, onde destaca-se a atuação de professores efetivos do estado na construção desse documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG). Ao ponderar sobre Itinerários Formativos, parte “diversificada e dinâmica” do currículo, assume como parte de construção de saberes que irão compor uma base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos (Minas Gerais, 2021a, p. 262), sendo responsabilidade da escola oferecer pelo menos dois itinerários<sup>5</sup>, podendo o estudante cursar mais de um deles de forma concomitante ou sequencial.

Nessa perspectiva, o CEE-MG (Minas Gerais, 2022a) estabelece que os Itinerários Formativos devem ser compostos por quatro unidades curriculares: i) Aprofundamento da área do conhecimento e/ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT); ii) Projeto de Vida; iii) Eletivas; iv) Preparação para o mundo do trabalho.

Em Juiz de Fora – MG, um dos 853 municípios do Estado de Minas Gerais, localizado na região da Zona da Mata mineira, sendo o 4º maior município do Estado em quantitativo populacional, as Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio foram publicadas na Resolução SEE nº 4.777/22 (Minas Gerais, 2022b) e respeitam a divisão entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, replicando o

---

<sup>4</sup> Movimento nacional liderado por estudantes, professores, sindicatos, partidos políticos e outras organizações que contou com a mobilização nas ruas das principais capitais do país, questionando as mudanças do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), lutando por um sistema educacional mais igualitário junto à uma valorização da educação pública.

<sup>5</sup> A maioria das escolas acolheu dois itinerários e não ofertou plenamente tudo que foi promovido pela reforma, a escolha não se realizou plenamente, deixando o aprofundamento ideal a desejar.

alinhamento mais conservador adotado pelo estado de Minas Gerais, ou seja, distribuiu igualmente, ao longo dos três anos do Ensino Médio a carga horária de ambas dimensões do currículo. Destacando a presença da Sociologia no currículo dos três anos do Ensino Médio.

Entre o idealizado e o implementado, segundo Ferretti (2018), o questionamento acerca da concepção de qualidade da educação que é expresso pela Lei nº 13.415/2017 permanece, pois ela delega os problemas dessa etapa puramente à organização curricular, negligenciando outros fatores que também elevam a qualidade educacional, tais como: a infraestrutura das escolas, a carreira dos professores, formação docente e as condições de vida dos estudantes.

Conduzindo a atenção para a dimensão central desta investigação, impõe-se a necessidade de reafirmar as lacunas que atravessam o trabalho docente, reconhecendo seus efeitos diretos sobre a vida e a prática profissional dos professores. Diante disso, evidenciam-se:

“a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores(as) passaram a lecionar inúmeros componentes curriculares, traduzidos em disciplinas eletivas, Itinerários Formativos, projetos de vida e outros, que não há, porém a correspondência com nenhuma licenciatura (Oliveira; Bodart, 2022); e, entre tantas outras questões, a organização do currículo, em vista da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) em grandes áreas de conhecimento, o que requer uma prática pedagógica interdisciplinar, que ignora o histórico de formação inicial de professores(as), que se realiza disciplinarmente, desconsiderando as especificidades metodológicas de cada componente curricular (Lopes, 2019)” (Oliveira; Barbosa, 2024).

A escuta das narrativas de professoras e professores de Sociologia da cidade de Juiz de Fora - MG constitui o eixo central desta investigação, orientando a análise das lacunas anteriormente discutidas e considerando os contextos educacionais tanto do estado quanto do município em que esses sujeitos estão inseridos. Compreender as condições de escuta desses relatos, bem como os sentidos a eles atribuídos, configura-se como objetivo central deste estudo.

Nesse sentido, a seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos que fundamentam o processo de coleta e análise dos dados, aqui compreendidos como momentos articulados de produção de dados e sentidos.

## **A ENTREVISTA NARRATIVA COMO PRODUÇÃO DE DADOS E SENTIDOS**

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida a partir de uma construção interpretativa do conhecimento, elaborada com base nas narrativas dos professores. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter qualitativo, que se vale de uma abordagem (auto)biográfica e utiliza a Entrevista Narrativa (EN) como dispositivo de produção de dados e sentidos.

Assim, o desenvolvimento desta investigação se pautou em caminhos metodológicos que permitessem uma melhor compreensão das formas de mudanças e resiliência presentes nas ações educativas e possibilitassem investigar fenômenos complexos em contextos específicos, considerando o envolvimento nos debates e na formação das políticas educativas (Gatti; André, 2013).

Por se tratar de um trabalho realizado com professores, parte-se do princípio de que estes são interlocutores da pesquisa. Assim, as narrativas coletadas (dados) são apresentadas no texto de forma a preservar sua fidelidade ao que foi assimilado e interpretado (sentido), buscando (re)compôr o cenário de implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Compreender como os professores percebem e enfrentam as transformações no ensino é fundamental para avaliar os impactos concretos das reformas educacionais, ou seja, explorando a dialética entre vida, experiência vivida e ciência, a utilização do paradigma narrativo-autobiográfico (Passeggi, 2020) revela um compromisso ético e epistemológico que tratam de confirmar que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade (Cunha, 1997).

Portanto, partindo desses pressupostos, a EN rompe com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e semiestruturadas e permite identificar estruturas sociais que moldam as experiências (Moura; Nacarato, 2017).

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista (Jovchelovitch; Bauer, 2012). A narração emerge com uma linguagem própria trazida pelo interlocutor de forma espontânea não sendo interrompido pelo entrevistador, sendo neste ponto, a principal característica da entrevista narrativa, a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração espontânea (Ravagnoli, 2018).

Os procedimentos adotados para pesquisar narrativamente seguiram as intruções presentes na contribuição de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2012)

para o livro “Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático” e para sintetizar o conceito básico e regras de procedimento para a entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2012) propuseram cinco etapas que vão desde o preparo até a fala conclusiva, seguindo assim:

1. Preparação: exploração do campo e formulação de questões exmanentes (questões que o entrevistador introduz no decorrer da entrevista, com base nos seus próprios interesses de pesquisa, mas que não necessariamente surgiram diretamente da fala do entrevistado);
2. Iniciação: formulação do tópico inicial da narração;
3. Narração central: captar a narrativa sem interromper, somente encorajamento não verbal para continuar a narração e esperar sinais de finalização;
4. Fase de perguntas: realizar perguntas como “que aconteceu então?” e não “por quê?”, não dar opiniões, não fazer perguntas sobre atitudes e não discutir contradições. Ir de perguntas exmanentes para imanentes (aquelas que estão diretamente relacionadas ao conteúdo da narrativa trazida pelo entrevistado);
5. Fala conclusiva: Parar de gravar e aí sim são permitidas perguntas do tipo “por quê?”, sempre fazer anotações imediatas caso haja questões após o término da gravação.

Cabe destacar aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 23 de agosto de 2024, garantindo a continuidade do estudo, sendo assim, os registros audiogravados, foram tratados com ética, sigilo e confidencialidade, preservando inteiramente o caráter narrativo da entrevista.

Ao escutar as vozes desses docentes, esta pesquisa pretende não apenas contribuir para a compreensão das políticas educacionais em curso, mas também valorizar os saberes, sentimentos e desafios enfrentados por aqueles que vivem o dia a dia da sala de aula.

## **A NARRATIVA DOS/AS PROFESSORES/AS**

*O homem é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo.*

O relato de 7 professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG)<sup>7</sup> foram escutados para composição da pesquisa, variando gênero, modalidades de ensino e tipos de vínculo, respeitando a atuação na rede desde 2021 como parte do contexto ao qual a Lei nº 13.415/2017 foi implementada, de acordo com o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (PLI-MG).

Todas as Entrevistas Narrativas seguiram o mesmo formato, proposto por Jovchelovitch e Bauer (2012), no qual explicou-se o contexto da investigação, seguido do pedido para iniciar a gravação, passagem pelo tópico inicial e a partir desse momento participante abria sua narrativa central.

O tópico inicial escolhido foi a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por ser um documento amplo, significativa para todos os participantes e que permitiu estabelecer mais uma camada de contexto para a investigação em curso.

Segundo Rosa Maria Oliveira (2011), as memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar na compreensão de injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto, confirmando o movimento observado ao fim de todas as 7 escutas, foi comum a todas a mobilização dessas memórias de si e de suas trajetórias para a docência da Sociologia na Educação Básica de forma pregressa ao tópico das implicações da reforma em seus cotidianos, em uma tentativa de pavimentar uma estrada na qual ele/ela percorreria, sem estabelecer ordens ou cronologias.

“ (...) eu entrei querendo fazer turismo, né, e claro que lidando com o público, eu sabia que eu ia trabalhar com alguma coisa relacionada a lidar com o público, por ter, sei lá, eu me considero relativamente extrovertida, né, assim, eu acho que eu gosto disso, assim. E aí eu conheci as ciências sociais, assim, porque na escola eu não tive aula de sociologia, eu fui ter no último bimestre, né, e. Então, assim, eu tive pouquíssimo acesso à sociologia, então nem sabia direito o que era, mas na graduação, sei lá, no segundo período, no terceiro período, não sei, eu conheci as ciências sociais e eu fui. eu achei diferente, assim, eu achei interessante e tal, enfim. E aí, depois que eu decidi que eu não ia para o turismo, que eu ia para as ciências sociais, eu entrei

<sup>6</sup> Paul Ricoeur, 2010, p. 220.

<sup>7</sup> Pesquisas recentes, já realizadas em Juiz de Fora – MG mostram que o impacto na Rede Federal foi mínimo, na Rede Privada, para além da maquiagem feita, encontraria-se poucos professores formados em Ciências Sociais, logo, a REE-MG foi a pensada para encontrar possíveis impactos no Ensino Médio Regular diurno, noturno, EJA e integral.

num outro conflito, né? Que era o que eu ia fazer com as ciências sociais, né? (...)" (14)<sup>8</sup>

"(...) eu venho de uma família de professores, a minha mãe foi professora e meu pai, apesar de não ter sido professor, foi uma pessoa que se dedicava muito ao estudo, ao conhecimento. E aí isso passou para os filhos e para as filhas e, de um modo geral, também as minhas primas são professoras, eu tenho primas diretoras. Então, eu já entrei nesse universo sabendo o quão caótico ele seria e o quão apaixonante também seria. Então, eu ingressei para as ciências humanas já querendo a licenciatura. E aí fiz essa caminhada sempre pensando na sociologia (...)" (12)

Constituída essa trajetória, as situações narradas passaram a compor sentidos a partir da experiência vivida na dinâmica cotidiana de cada um perante à implementação da reforma do Novo Ensino Médio e ao cenário de instabilidade e angústia que pairou sobre a comunidade de professores, especialmente os de Sociologia e Filosofia.

"(...) e toda vez que alguém me indaga sobre o que foi o Novo Ensino Médio, eu lembro de uma cena desesperadora, no caso, que seria quando eu estava com um amigo de filosofia, isso eu nem estava em Juiz de Fora ainda, e a gente teve uma conversa um tanto quanto pesada pensando a respeito do que seria o impacto da reforma trazida no governo do Temer. Então eu lembro da gente sentado na cozinha dele, um olhando para a cara do outro e pensando, e agora? O que vai ser da sociologia? O que vai ser da filosofia? Sem saber muito bem o que eram os Itinerários Formativos, o que seriam as disciplinas que os estudantes iriam escolher (...) ela é uma cena um tanto muito simbólico porque desmonta, cria, não é que desmonta, mas cria muita incerteza para quem está trabalhando (...) (17)

"(...) mas, assim, vamos falar especificamente da reforma, foi terrível em diversos aspectos, seja na questão pessoal, seja na questão social, seja na questão de Sociologia, da escola como um todo, de impacto para os alunos, não tem absolutamente nada de bom. Eu acho que só aprofundou mesmo o abismo de uma desigualdade educacional que já existe, né? Os itinerários são a maior falácia que já existiu (...) (11)

Goodson (1994), ao chamar a atenção para estudos com professores, diz que hoje vivemos "uma crise de reformas" onde administradores e gestores educacionais ignoram de modo geral "o que os professores sentem e pensam a respeito do que é proposto e realizado" (Bueno, 2002) ao passo em que Freitas (2018) destaca que este é um movimento global de reformas educacionais, enfatizando algumas áreas do conhecimento e reduzindo outras, sendo assim, minando a criatividade e autonomia do discente e do docente. Na prática, ainda em 2020 e nos anos seguintes, os(as)

---

<sup>8</sup> Refere-se à "interlocutor(a) 4", sigla utilizada para diferenciar as narrativas.

professores(as) se viram em configurações novas com pouco preparo e muita necessidade de repensar suas práticas e rumos dentro de suas docências.

“(…) porque eu entendo que a grande maioria dos professores que acabam usando o momento dos itinerários para o conteúdo original da sua disciplina. Até porque eles têm rotinas insanas, né? Na realidade, na sala de aula, por exemplo, eu tenho uma aula de Sociologia e eu tenho duas de Itinerário. Então, é realmente muito complicado. Eu vejo muito, mas eu tenho o esforço de tentar ensinar naquele espaço. Embora às vezes possa acontecer de expandir ali, de puxar mais por minha área, ou de tentar fazer alguma coisa, eu realmente tento ensinar para aquele conteúdo. E como a área é muito grande, a área de economia também a sociologia ali. É aquele, né, a coisa de ter um outro olhar para as nossas relações sociais e tal. Eu tento tornar tudo aquilo mais interessante possível e sempre nesse espaço de diálogo para partir dos interesses deles. Não é como se fossem tão separadas, mas é, de fato, um esforço, é muito demandante (...) (I1)

“Cara, a gente não tem formação para trabalhar com projeto de vida, sabe? No começo, no primeiro ano que eu dei projeto de vida, a gente foi dando um nomeado, não tinha informação nenhuma, não tinha nenhum material, era uma folha, uma página, você pode trabalhar isso, isso, isso, direitos humanos, cada um tópicos, totalmente soltos, e é isso, vale, hoje já tem até alguns materiais mais interessantes, já tem começado, o próprio Estado já começou a dar mais detalhes, sabe, tipo assim, definir tópicos específicos, divisões bimestrais, essas coisas, mas ainda muito fraco (...) eu lembro que a para introdução ao mundo do trabalho, era um trabalho! Eu tinha que pesquisar muitas coisas novas, porque eu não queria, como eu comentei, só sociologia, só ouvir a sociologia. Aí eu tentava trazer uma questão histórica, da história também, da sociologia, da geografia, questão dos direitos trabalhistas, questões mais comportamentais, habilidades sociais, só que eu tinha que pesquisar e estudar sobre isso também, para falar um pouco (...)” (I3)

Assumir os Itinerários Formativos surge como um aspecto relevante para a compreensão da dimensão docente em Juiz de Fora – MG. Tanto para professores contratados temporariamente (designação<sup>9</sup>) quanto para os efetivos, os Itinerários representam um complemento importante na renda. No caso dos efetivos, ao serem nomeados na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG), não há garantias sobre a escola de lotação nem sobre a quantidade de horas-aula disponíveis. Considerando, especificamente, a situação da disciplina de Sociologia — que sofreu redução de carga horária —, o comprometimento com o cumprimento do Regime Básico (RB)<sup>10</sup> por parte do professor acaba ocorrendo, muitas vezes, por meio da oferta de Itinerários, como afirma o interlocutor 3:

“(…) E aí, nessa escola eu fui nomeado com poucas aulas de sociologia, que é um problema muito grande que a gente encontra, né, na questão da

<sup>9</sup> Atribuição temporária de funções para professores e outros profissionais da educação, com a finalidade de preencher vagas que não foram ocupadas por servidores efetivos ou que estão temporariamente vagas devido a licenças ou outros motivos.

<sup>10</sup> Jornada semanal de trabalho que define o cargo completo.

sociologia, que são muitas poucas aulas. Então, assim, é muito difícil você achar um cargo completo de sociologia, né? E o Estado nomeia com poucas aulas. Eu fui nomeado, se não me engano, com cinco aulas, cinco a seis aulas. E aí, para complementar o cargo, me foi oferecido muitas disciplinas do Novo Ensino Médio. E aí era o primeiro ano de implementação oficial em toda a rede, etc. E aí, nesse ano, se não me engano, para mim veio a aula de Projeto de Vida, de Introdução ao Mundo do Trabalho (...) Eu tinha uma outra disciplina também, eram três disciplinas, não lembro perfeitamente, mas, eu lembro bem do projeto de vida (...)” (I3)

Para os professores designados, os Itinerários também se apresentam como uma oportunidade de assumir mais aulas e, assim, obter uma remuneração um pouco maior — algo especialmente relevante diante das inúmeras instabilidades que acompanham o exercício de um cargo temporário. No entanto, tanto designados quanto efetivos destacam as dificuldades envolvidas em lecionar componentes curriculares traduzidos em disciplinas eletivas, Itinerários Formativos, Projeto de Vida, entre outros, que não possuem correspondência com nenhuma licenciatura específica (Oliveira; Barbosa, 2024), como observa a interlocutora 6:

“(...) todas as minhas experiências foram de contrato, convocação. Então, eu tinha data para começar e data para acabar naquela escola. E de lá para cá, realmente deu para perceber mudanças na estruturação do ensino médio, na organização da escola. (...) Esse boom de Itinerários Formativos, foi de um ano para o outro. E já comecei a pegar Itinerário Formativo e aí, o primeiro Itinerário Formativo que eu peguei foi Estudos Orientados, uma disciplina do Novo Ensino Médio. A primeira vez que eu peguei ela, eu falei: “nossa, me dei muito bem” porque são quatro tempos de Estudos Orientado, coisa que a sociologia nunca teve. Quando se discutia o ter dois tempos, era tirando um do segundo ano. E aí, por um lado, eu fiquei muito otimista por conta de ter muita aula em uma turma, ter menos turma, mas por outro lado eu me vi assim: “e agora, o que eu faço? Que disciplina é essa? Onde que eu busco algum material para essa disciplina?”... Aí a escola forneceu uns materiais, uns livros, tudo em PDF, uns guias, tipo um manual, mas muito distante do meu cotidiano, dos meus alunos, esteticamente distante. Um livro que os personagens eram todos brancos, todos com seu quarto particular, seu quarto individual, com suas agendas, seu material escolar. Uma distância enorme do meu público, do público-alvo da escola que estava trabalhando com esse material. E isso tornou-se uma das disciplinas mais difíceis de trabalhar, porque eu chegava lá de tarde, no contraturno e tinha que desenvolver uma disciplina chamada Estudos Orientados com uma turma que estava afim de fazer outra coisa, que era ficar no contraturno, jogar vôlei, jogar três cortes... Ficar junto com os adolescentes. Então, foi uma experiência bem difícil. E daí em diante, eu dei preferência assim, só vou pegar itinerário formativo no último caso. Eu gosto de trabalhar sociologia, eu gosto de estudar sociologia, preparar aula de sociologia é uma coisa, preparar aula de itinerário formativo eu acho mais difícil por vários aspectos, também por ser algo que na cultura escolar tem um status rebaixado porque as pessoas sabem de antemão que, independente se participar ou não, vai ser aprovado (...)” (I6)

Por fim, os relatos cuidadosamente escutados corroboram discussões que evidenciam não apenas os impactos provocados pela promulgação da Lei nº

13.415/2017, mas também os desdobramentos mais recentes decorrentes da Lei nº 14.945/2024, que introduziu novas modificações no Ensino Médio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Construir sentidos com os professores a partir de sua realidade implica mais do que uma compreensão semântica que orienta o desenvolvimento do estudo; envolve também a adoção de um princípio ético baseado na colaboração, e não na exploração. Pesquisar com professores demanda o uso qualificado da reflexividade narrativa como capacidade crítica (Passeggi, 2020). Ao buscar palavras para expressar seus pensamentos e ideias, os professores têm a possibilidade de compreender melhor a si mesmos e suas experiências, atribuindo significados à vivência narrada.

Com essa investigação, objetivou-se (re)montar o cenário de implementação da Lei nº 13.415/2017, mas observou-se também, elaborações mais recentes acerca da nova reforma promulgada através da Lei nº 14.945/2024 na vida desses docentes, que se somam e se manifestam em descontentamento, angústia e sensação de instabilidade. Foi possível compreender, através da interpretação dessas vozes, que todo esse processo foi de muita perda para a Educação, no que tange o processo ensino-aprendizagem e para a qualidade do trabalho docente.

A percepção confusa do que seriam os Itinerários Formativos junto à imposição simbólica de assumi-los, tornou o processo ainda mais violento, uma vez que se confirma a hipótese de que professores estão assumindo componentes curriculares que não versam sobre sua formação e acabam os utilizando como a complementação de renda, como um aditivo.

Freitas (2018) ao analisa atravessamentos de ações neoliberais na educação considera o revigoramento do tecnicismo uma forma de redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo, consubstanciando a crítica desses professores, aos quais se perguntam sobre qual seria a finalidade do Ensino Médio, demonstrando que a própria função da escola foi colocada em xeque por aqueles que a operam de dentro.

Enquanto professor-pesquisador, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador

se fundem/entrecruzam para a compreensão da realidade social investigada (Reis, 2008). Os desafios e as transformações vivenciadas ao longo desse processo não apenas confirmam hipóteses previamente levantadas, como também revelam lacunas e novas questões que deverão ser aprofundadas em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidente da República, 2024 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] e o Decreto-Lei nº 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, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/17/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/17/lei/L13415.htm). Acesso em: 01 set 2023.

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. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.** Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 14 out. 2024.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 11-30, jan/jun, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São

Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2024.

ESTEVEES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-610, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v.32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-52.

GOODSON, Ivor. Studying the teacher's life and work . Teaching and Teacher Education, Oxford, v.10, n.1, p. 29-37, 1994.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, nº 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

MINAS GERAIS. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução 4.777 de 13 de novembro de 2022**, que dispõe sobre as matrizes curriculares para o 1º e 2º anos do Novo Ensino Médio, Belo Horizonte, 2022b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, Imperatriz, v. 24, n. 1, p. 15-30, 1 Abr 2017 Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1758>. Acesso em: 27 ago 2024.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BARBOSA, Brayon Marques. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma Análise Comparativa Entre as Redes Estadual, Privada e Federal no Município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 223–232, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n2p223-232. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861>. Acesso em: 02 out. 2024.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, vol. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago, 2011.

OLIVERIA, Walas Leonardo de; RIBEIRO, Luís Antônio. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29–47, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.40831. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831>. Acesso em: 16 maio. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)**, Vol. XLI, p. 57-79, junio/2020. Disponível em: Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 15 ago. 2024.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 16 dec. 2024.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez, 2008.

RICOUER, Paul. Escritos e conferências 1: Em torno da psicanálise. **Loyola**. Brasil, 2010.