



**CONSTRUINDO EM REDE: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA REVISÃO DE LITERATURA, ASPECTOS INICIAIS**

***CONSTRUYENDO EN RED: ASPECTOS INICIALES DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA A TRAVÉS DE UNA REVISIÓN DE LITERATURA***

***BUILDING ON A NETWORK: THE HIGH SCHOOL REFORM THROUGH THE LITERATURE REVIEW, INITIAL ASPECTS***



Guilherme Henrique da SILVA<sup>1</sup>  
e-mail: guilherme.henrique@msn.com



Marizete LUCINI<sup>2</sup>  
e-mail: marizetelucini@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

SILVA, G. H.; LUCINI, M. Construindo em rede: A Reforma do Ensino Médio por meio da revisão de literatura, aspectos iniciais. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 24, n. 00, e023004, 2023. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v24i00.18182>



| Submetido em: 20/12/2022  
| Revisões requeridas em: 15/03/2023  
| Aprovado em: 22/04/2023  
| Publicado em: 10/07/2023

**Editor:** Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe (USF), São Cristóvão – SE – Brasil. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Professora Associada IV no Departamento de Educação. Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-doutorado (UFRGS).

**RESUMO:** O presente artigo objetiva apresentar o mapeamento de produção de teses e dissertações realizadas entre 2012-2022 que problematizam a Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Situados no campo do Ensino de História, o estudo proposto é parte inicial de uma pesquisa de doutoramento, que se propõe a investigar o não lugar da disciplina de História na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na etapa do Ensino Médio. Ao considerarmos a História como um campo de conhecimentos necessários à formação humana, política e da cidadania compreendemos como um corpus de conhecimentos específicos que contribuem sobremaneira para a compreensão da ação humana no e com o tempo. Conhecimentos que nos permitem compreender como nos tornamos o que somos, considerando nossa condição histórica que é temporal. Ao conhecermos as ações humanas que resultaram no que experienciamos hoje, torna-se possível refletir sobre as problemáticas que nos conduziram ao nosso tempo histórico, bem como é possível, ainda, vislumbrar quais as ações humanas que podem transformar o futuro, através das intervenções possíveis na história, no presente. Para tanto, consideramos que a história, como disciplina escolar, contribui na formação de identidades individuais e coletivas, através de processos de identificação passíveis de serem estabelecidos mediante o conhecimento da história que nos antecede e que está fundada num processo colonizador que se reelabora e atualiza como um projeto político-ideológico neoliberal imperialista no mundo ocidental, e, neste caso específico, na sociedade brasileira. Dessa forma, compreendemos que este texto se constitui também como uma orientação para as delimitações e definições da pesquisa em desenvolvimento. Além disso, trata-se também, de conhecer os estudos produzidos por outros/as parceiros/as que muito têm a contribuir para a compreensão da (des) reforma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Ensino de História. Reforma do Ensino Médio. Lei nº 13.415/2017.

**RESUMEN:** *El presente artículo tiene como objetivo mapear la producción de tesis y disertaciones realizadas entre 2012 y 2022, que problematizan la Reforma de la Educación Media en Brasil, establecida a través de la Ley Federal nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Situado en el campo de la Enseñanza de la Historia, el estudio propuesto es parte inicial de una investigación de doctorado en la cual se propone investigar el “no lugar” de la disciplina de Historia en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en la etapa de la Educación Media. Al considerar la Historia como un campo de conocimientos necesarios para la formación humana, política y ciudadana, la comprendemos como un corpus de conocimientos específicos que contribuyen en gran medida a la comprensión de la acción humana en (y) a través del tiempo. Estos conocimientos nos permiten comprender cómo nos hemos convertido en lo que somos, considerando nuestra condición histórica que es temporal. Al conocer las acciones humanas que han dado lugar a nuestra realidad actual, es posible reflexionar acerca de las problemáticas que nos han llevado al actual tiempo histórico, así como vislumbrar qué acciones humanas pueden transformar el futuro, por medio de las posibles intervenciones en la historia en el presente. Por lo tanto, consideramos que la historia como disciplina escolar contribuye a la formación de identidades individuales y colectivas, por medio de procesos de identificación que pueden establecerse mediante el conocimiento de la historia que nos precede, y que se basa en un proceso colonizador que se reelabora y actualiza como un proyecto político-ideológico neoliberal imperialista en el mundo occidental, y en este caso específico, en la sociedad brasileña. De esta manera, comprendemos que este texto también se constituye como una guía para las delimitaciones y definiciones de la investigación en desarrollo. Además, se trata de conocer los estudios producidos por otros/as colaboradores/as por supuesto tienen mucho que contribuir a la comprensión de la (des) reforma.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación. Enseñanza de la Historia. Reforma de la Educación Media. Ley nº 13.415/2017.*

**ABSTRACT:** *This article's objective is to present the mapping of the production of thesis and dissertations carried out between 2012-2022, which problematize the High School Reform, instituted through Law n° 13.415/2017 (BRAZIL, 2017). Located in the field of Teaching History, the proposed study is the initial part of a doctoral research, which proposes to investigate the non-place of the discipline of History in the Law of Guidelines and Bases of National Education in the High School stage. When we consider History as a field of knowledge necessary for human, political and citizenship formation, we understand it as a corpus of specific knowledge that has learned a lot for the understanding of human action in and over time. Knowledge that allows us to understand how we became what we are, considering our historical condition, which is temporal. When we get to know the human actions that result in what we experience today, it becomes possible to reflect on the problems that led us to our historical time, as well as it is still possible to envision which human actions can transform the future, through the possible barriers in the history, in present. To do so, we consider that history as a school subject contributes to the formation of individual and collective identities, through identification processes that can be sustained through knowledge of the history that precedes us and that is based on a colonizing process that is re-elaborated and updated as an imperialist neoliberal political-ideological project in the western world, and, in this specific case, in Brazilian society. In this way, we understand that this text is also an orientation for the delimitations and definitions of the research in development. In addition, it is also a question of knowing the studies produced by other partners that have a lot to contribute to the understanding of the (dis)reform.*

**KEYWORDS:** *Education. History Teaching. High School Reform. Law n° 13.415/2017.*

---

### Notas Introdutórias

A revisão de literatura, comumente, é bastante enfatizada nos cursos de pós-graduação, sobretudo nas disciplinas de metodologia acerca dos estudos já realizados na área do conhecimento pretendida, bem como da temática a ser pesquisada, seja para a elaboração de dissertação ou tese. No entanto, esse processo de busca acaba ganhando diversas nomenclaturas, que por esta e/ou outras razões acabam não atendendo o que se espera como produto final. Diante desse cenário nebuloso, decidimos, neste texto, trazer algumas notas introdutórias amparadas em autores/as que nos alertam e explicam sobre a importância desse tipo de busca e dos erros cometidos pelos/as estudantes ao longo da sua elaboração, que acaba por comprometer o objetivo pretendido pelos/as pesquisadores/as, para em seguida, apresentar parte do levantamento aqui proposto. Entendemos também, modestamente, que este texto pode contribuir com aqueles que, como nós, estão vivenciando sua formação, tanto na graduação como na pós-graduação e se encontram nos momentos iniciais de pesquisa, quando, frequentemente, vislumbramos nosso objetivo, mas para concretizá-lo necessitamos percorrer os caminhos e conhecer outros percursos trilhados na busca de respostas às indagações que sempre acompanham aqueles que se dedicam a pesquisar.

Neste sentido, por compreender que a produção do conhecimento se dá em rede, a partir de conexões entre pesquisadores/as, instituições, comunidades, grupos culturais, pessoas, espaços educativos formais e não formais e dentre outras categorias, apontamos a necessidade da elaboração desse movimento de levantamento de dados, pelo fato de proporcionar o conhecimento do que será pesquisado e dos alinhamentos estabelecidos no estudo como, por exemplo, na delimitação da pergunta central, no encaminhamento dos objetivos, no recorte espaço-temporal, na epistemologia, na metodologia e nos métodos a ser empregados ao longo da escrita. Portanto, esse movimento pode evitar frustrações, como a repetição de pesquisas, ou seja, é uma possibilidade de não achar que a sua proposição é inovadora, é a invenção da roda, quando, na verdade, não é. Alves-Mazzotti (2012, p. 43), afirma que

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

Outra questão levantada pela autora diz respeito a fragilidade dessa produção de conhecimento presente em teses e dissertações brasileiras. A partir de uma pesquisa detalhada, Alves-Mazzotti constatou, ainda em 2012, que esse momento da pesquisa se torna uma espécie de calcanhar de Aquiles nas produções, por muitas vezes, não informar os critérios de inclusão e exclusão, as justificativas de escolha das bases de dados selecionadas, a metodologia adotada na elaboração dos descritores, dentre outras nuances, que acabam por desqualificar o trabalho, tornando-os frágeis. Diante desse cenário, em um texto publicado em 1992 e republicado em 2012, a autora apresenta treze tipos de revisão a serem evitados, a saber: Summa; Arqueológico; Patchwork; Suspense; Rococó; Caderno B; Coquetel teórico; Apêndice inútil; Monástico; Cronista social; Colonizado versus xenófobo; Off the records e Ventríloquo. São modelos de produções que fogem dos objetivos em estrutura, conteúdo e diálogo daquilo que se espera do levantamento de dados. Mas afinal, existe um conceito definidor desse movimento e quais os requisitos necessários para a elaboração de um bom trabalho, sem furos e devaneios?

De acordo com Alves-Mazzotti (2012, p. 43), “[...] Dado o fato de que a revisão da bibliografia deve estar a serviço do problema de pesquisa, é impossível, além de indesejável, oferecer modelos a serem seguidos”. Portanto, isso nos leva a identificar o que não devemos fazer no desenvolvimento deste processo de acordo com os exemplos citados acima, alguns dos quais iremos explorar brevemente nesta introdução. No entanto, do ponto de vista dos objetivos e do recorte da revisão de literatura, cabe mencionar a existência de diferentes possibilidades.



Como apontado no início deste texto, esse processo acaba por ganhar diversas nomenclaturas, ocorrendo às vezes certa confusão naquilo que se propõe a revisão. Alguns nomes devem soar familiar ao/a leitor/a: Estado da arte, revisão de literatura, revisão sistemática da literatura, levantamento bibliográfico, revisão integrativa, revisão narrativa, - dentre outros nomes, são algumas das formas de realizar esse processo de busca pelo conhecimento que se dá em rede.

Notamos que a revisão de literatura e a revisão bibliográfica aparecem nas palavras da referida autora como sinônimos. Ou seja, trata-se de um mesmo movimento com duas nomenclaturas, que se propõe aos mesmos objetivos. De acordo com Castro *et al.* (2020, p. 41), definir o objeto de estudo a partir da revisão de literatura está na mesma linha de importância que a escolha da metodologia para atender o objeto, nesse sentido, a revisão de literatura tem “[...] função peculiar de possibilitar ao leitor a exposição de contribuições já sistematizadas sobre o assunto a investigar, sejam contributos teóricos, sejam pesquisas já desenvolvidas, evidenciando os princípios orientadores que serviram de base para delinear o estudo”. Ainda neste estudo, é realizada a análise de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), a partir da *Rubrica de Pontuação da Revisão de Literatura* de Boote e Beile (2005), que é uma forma de avaliar a qualidade das revisões de literatura. Portanto, o diálogo estabelecido se dá a partir dos mecanismos desenvolvidos para a realização da avaliação, que se apresenta inicialmente como uma maneira de verificação de uma revisão com padrão desejável, a partir de critérios e categorias para atender certa abrangência ou exaustividade da pesquisa (CASTRO *et al.*, 2020, p. 29). Esse último ponto, “exaustividade”, confronta aquilo que Alves-Mazzotti (2012) denominou de Summa, uma falsa ideia de esgotamento do assunto, ou seja, uma tentativa de abranger o tema considerando grandes temporalidades, recortes geográficos, base de dados e tipos de fontes. Compreendendo o acesso que temos às pesquisas na atualidade e de certa forma a facilidade, que resulta no encontro com farto material, cabe sinalizar a importância da delimitação. É preciso ponderar, para que haja um levantamento coeso, que explane em torno de um objeto bem recortado, pois não é possível “abraçar o mundo”.

O estudo de Castro *et al.* (2020) nos chama a atenção pela divisão por critérios e categorias de análise que a rubrica apresenta. Assim, notamos também as suas potencialidades, “Esse expediente contém 12 critérios divididos não igualmente, em cinco categorias: Cobertura, Síntese, Metodologia, Significância e Retórica.” (CASTRO *et al.*, 2020, p. 29). Para o estudo em questão, foram selecionados quatro categorias e sete critérios de avaliação, o que nos leva a depreender que tais modelos também sofrem adequações de acordo com os objetivos das

avaliações das revisões, confirmando o que foi dito anteriormente a respeito da inexistência de um conceito fixo para a operacionalização do estudo.

De acordo com Okoli (2019, p. 04), a revisão de literatura deve ser sistemática, explícita, abrangente e “[...] reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema”. Esse último ponto nos chama a atenção no sentido do compartilhamento dos dados coletados, que como bem aponta o autor, pode servir de fonte para outros pesquisadores e outros recortes possíveis de pesquisa. Isso nos leva a providenciar que a organização dos trabalhos advindos das buscas, a partir dos descritores devem ser disponibilizados. Outra questão presente neste trabalho é a adaptação da definição de revisão de literatura em Fink (2005), onde Okoli (2019), acrescenta o caráter sistemático ao procedimento. Aqui, aparece mais uma vez a ideia de adaptação e combinação na realização das revisões, comprovando mais uma vez a ideia de um conceito não fixo, porém regido por certo rigor acadêmico no que diz respeito à metodologia.

Importa destacar que a dissertação de Sousa (2022)<sup>3</sup> foi de grande importância para a escrita deste texto no que tange à definição, bem como, diferenciação entre uma revisão sistemática da literatura e uma revisão de literatura, apontadas por meio de um estudo minucioso e descritivo acerca da revisão sistemática amparada em autores/as como Galvão e Pereira (2014) e Sampaio e Mancini (2017). Ainda, a título de contraponto, dialogamos com Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), que nos apresentam um panorama sobre o estado da arte de uma temática dentro de uma área do conhecimento. Assim “[...] para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40). Trata-se, portanto, de um movimento mais amplo que busca o conhecimento em duas diferentes formas de publicações, língua e bases.

No caminho de concluir estas notas introdutórias, compreendemos que a revisão de literatura – metodologia foco desta pesquisa – não tem um conceito fixo, rígido e único, pelo contrário, o que percebemos na literatura com bases nos/as autores/as consultados/as e apropriados/as, é que se trata muito mais de evidenciar o percurso percorrido, justificando as escolhas de inclusão e exclusão, o tratamento das fontes frente ao objeto de pesquisa, a explicitação de cada etapa, o recorte temporal, o *locus* da pesquisa, a disponibilização dos trabalhos encontrados para possíveis pesquisas futuras, reflexão, síntese e dentre outras questões,

---

<sup>3</sup> Defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED em 2022, pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

que são inerentes a cada objeto. Todo esse movimento resultará em um *corpus* documental, que contribuirá na delimitação da pergunta de pesquisa, dos objetivos, da epistemologia, da metodologia e dos métodos para a construção da pesquisa.

### A Reforma do Ensino Médio: um corpus em construção

*O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas.*  
(NADAI, 1993, p. 144)

Em 2017, uma grande tempestade se ergueu e segue tumultuando as águas da História, com a instituição da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional modificando a estrutura do ensino médio, conhecida popularmente como a lei do Novo Ensino Médio (NEM). A mudança prioriza uma formação técnica e profissional e torna obrigatório, durante os três anos da modalidade, apenas o ensino de língua portuguesa e matemática. Os componentes língua inglesa – ou outras línguas estrangeiras – educação física, arte, sociologia e filosofia, aparecem como obrigatórios, no entanto, sem a especificidade de tempo. Em relação às disciplinas de História, Geografia, Biologia, Física e Química a lei é inespecífica. Outro ponto presente na medida é em relação ao notório saber, que possibilita que as disciplinas de formação técnica e profissional sejam ministradas por profissionais com notório saber, configurando a deslegitimação da profissionalidade do professorado.

Estariamos nós, em uma conjuntura de crise, como aponta Elza Nadai na epígrafe que abre esse texto, há exatos 30 anos? Ou a crise sempre foi um projeto para a História ensinada? Ao nos voltarmos para a instituição da disciplina nos currículos escolares, que ocorre no século XIX, observamos a influência europeia circunscrevendo-a, “Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses [...] Reformas posteriores cuidaram de adequar o programa de estudos do Colégio às últimas modificações realizadas nos Liceus Nacionais da França.” (NADAI, 1993, p. 146).

Os estudos consideravam a História da Europa Ocidental, sob a divisão quadripartite – Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea – e a História da pátria aparecia como algo secundário e optativo, onde seguia os princípios da História Sagrada, a partir da narração da biografia de santos e heróis profanos (BITTENCOURT, 2011). Com o advento da

República, a concepção de pátria, de nacionalismo e de identidade são condecorados, e passam a externar o ufanismo, como forma de (des) agregar os filhos da nação, “[...] as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveriam emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo.” (BITTENCOURT, 2011, p. 64-65).

A nova República levava no bojo, não somente resquícios coloniais e imperiais, mas toda uma estrutura e modo de pensar, que por décadas constituiu a imagem e o imaginário populacional. O último país a abolir a escravidão permanecia, na prática e na teoria, alinhado aos costumes do homem branco. No Ensino de História, “O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia.” (NADAI, 1993, p. 149). Foi esse saber que permaneceu nas escolas secundárias e primárias, públicas ou privadas, sob a ótica do outro e na produção dos heróis nacionais.

A partir de 1934, surgem os primeiros cursos para formação de professores do secundário. Mesmo que ainda sob influências coloniais, problematizarão o modelo de ensino vigente, pois “Esta formação, embora eclética, conduziu para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino.” (NADAI, 1993, p. 155). No campo do ensino de História, Circe Bittencourt (2011, p. 59), aponta que, “A história do ensino de História tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros, notadamente a partir da década de 80 do século passado, quando se debatia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia.”

O ensino de História, compreendido como um campo de estudo, nos possibilita, a partir da historicização da História ensinada, o contato com diferentes epistemologias, metodologias, métodos e objetos de estudo, que nos direcionam a tencionar o caráter da disciplina no decorrer dos séculos. Para tanto, consideramos que a história como disciplina escolar contribui na formação de identidades individuais e coletivas, através de processos de identificação passíveis de serem estabelecidos mediante o conhecimento da história que nos antecede e que está fundada num processo colonizador que se reelabora e atualiza como um projeto político-ideológico neoliberal, imperialista no mundo ocidental, e, neste caso específico, na sociedade brasileira.

Nesse sentido, nos orientamos a partir da prerrogativa de que a História ensinada na escola possibilita a construção da noção de cidadania por meio da significação cultural. Em



trabalhos anteriores, Lucini (2018, p. 68), também autora deste texto, afirma que “Ao conhecer narrativas históricas dos diferentes grupos sociais, os sujeitos têm a possibilidade de se reconhecer e identificar-se com a história de seus antecessores. Esta relação de identificação parece essencial para o desenvolvimento de uma consciência cidadã.”. Contudo, esse processo em nossa sociedade não alcançou a efetividade necessária para garantir a incorporação de outros grupos sociais nos currículos oficiais,

No fim da década de 80 do século XIX, com a abolição do sistema escravagista e o aumento populacional proveniente do intensificado processo de imigração e urbanização, ampliaram-se os debates políticos sobre a concepção de cidadania, devendo, então, os direitos sociais e civis ser estendidos a um número cada vez maior de pessoas. A escola ganhou novo destaque, pela necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política (BITTENCOURT, 2011, p. 62-63).

Mesmo diante de um novo sistema governamental, prevaleceu o modelo de ensino, cuja base teórica privilegiava o culto aos heróis, às “tradições inventadas” e às festas cívicas. Ou seja, a presença de um público heterogêneo na escola a partir da década de 30 não garantiu o deslocamento de concepções,

Duas características identificaram o ensino de História nas escolas primárias a partir de então: a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como “o herói nacional” e os festejos também nacionais do 7 de setembro; a obrigatoriedade, como fruto dessa política educacional, da História do Brasil para os alunos que desejavam ou possuíam condições de prosseguir os estudos secundários, integrando os programas dos exames de admissão tais cursos ginasiais (BITTENCOURT, 2011, p. 67).

O projeto nacional instituído seguiu corrente nas décadas posteriores. De forma parcial, a partir das décadas de 50 e 60 as disciplinas de História, Geografia e o Civismo foram substituídas pelos Estudos Sociais, atingindo todo o sistema de ensino a partir de 1971, com a implementação da reforma forjada no auge da ditadura civil militar (BITTENCOURT, 2011). Após a redemocratização e com a instituição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a disciplina de História renasce como componente curricular para o ensino fundamental e médio.

Ainda que a presença da disciplina História estivesse garantida, algumas reivindicações em relação aos conteúdos nascem sob a força da lei, como são os casos da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003), e, posteriormente, a Lei nº 11645/2008, que altera a primeira, instituindo o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008a). Isso nos leva a depreender que

a presença de outros grupos dentro do currículo acontece a partir da obrigatoriedade da Lei. Neste sentido, entendemos que:

Em uma sociedade em que ao passado direcionam-se silenciamentos seletivos, principalmente em relação às narrativas dos grupos originários, entendemos que é importante e necessário que o **Ensino de História** se efetive na direção de possibilitar que essas memórias e histórias sejam dadas a conhecer, porque nos constituem no que nos tornamos. Compreender o passado implica em, no mínimo, diminuir os silenciamentos e possibilitar que as vozes silenciadas falem. Para tanto, a intencionalidade histórica se faz necessária e é condição para fazer justiça, no sentido de restituir o direito à memória e à história aos sujeitos cuja existência sofre de um apagamento produzido pelo silenciamento de suas narrativas (LUCINI, p. 70-71, 2018, grifo nosso).

Este aspecto de silenciamentos seletivos nos orienta a questionar os efeitos da Reforma do Novo Ensino Médio, na medida em que ela possibilita o apagamento da História como disciplina obrigatória, como é possível garantir o direito à memória? Le Goff (1990, p. 427), nos alerta que

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

A crise que Elza Nadai denuncia em 1993, atrelada à Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017), confirma a sua longa duração e nos leva a considerar que se trata de um projeto de sociedade, que está sempre se reformulando, cuja configuração se dá a partir da disputa por Clio (a musa da História) e sua mãe, Mnemonise (a memória).

## Método

### Definindo os descritores

O **primeiro movimento** de busca se deu na definição das palavras-chave/descriptores do tema em questão – Novo Ensino Médio – para tanto, recorreremos ao Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que disponibiliza o serviço de Gestão Terminológica, por meio do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), cujo objetivo é apresentar a relação de termos e conceitos relacionados entre si na área da educação, formando um vasto

vocabulário. No entanto, a página<sup>4</sup> está passando por uma reestruturação, o que nos impediu de consultá-la.

Diante do empecilho e cientes da importância da busca por palavras-chave, direcionamo-nos ao Education Resources Information Center – ERIC, que é um banco de dados que reúne um vasto acervo sobre a educação, sendo patrocinado pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Nele é possível encontrar conferências, artigos, capítulos de livros, teses, dissertações dentre outras formas de organização do conhecimento. O primeiro descritor foi selecionado com base nas informações preliminares presentes em manifestos, notícias e cartas de associações educacionais do Brasil, nas quais se posicionavam frente a reforma do ensino médio. Diante disso, iniciamos com o descritor “Novo Ensino Médio”, que na tradução para o inglês fica “New High School”. Essa base apresenta os trabalhos em inglês, o que já garante inicialmente a pesquisa com maior abrangência da área, não ficando restrito apenas ao idioma português.

No entanto, ao realizar a primeira busca, encontramos sinônimos e pesquisas vinculadas ao descritor, mas que tratavam de outras perspectivas de ensino médio. Entendemos que por se tratar de uma reforma nacional do ensino e que o objetivo da pesquisa é o de mapear as produções oriundas da temática, optamos por procurar outra base de dados e outras formas de definição dos descritores. Considerando que se trata de uma pesquisa de doutoramento, optamos por escolher o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que reúne as produções nacionais por meio do depósito dos programas de pós-graduação de suas teses e dissertações e por entender, também, que o modelo de pesquisa presente na base é *stricto sensu*, ou seja, é o mesmo de nossa pesquisa de doutoramento, que aqui nomearemos como pesquisa guarda-chuva.

Na primeira busca no catálogo da CAPES, com o descritor “Novo Ensino Médio”, acessamos alguns resumos que nos remeteram a ampliar nossa busca com quatro descritores. Cientes de que a reforma do ensino médio se iniciou oficialmente a partir da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415 em 2017 (BRASIL, 2017), compreendemos que a temática ainda se apresenta como recente, o que contribuiu para a não localização, de imediato, dos descritores. Cenário muito diferente se estivéssemos discutindo, por exemplo, formação de professores, formação continuada e políticas educacionais, que são

---

<sup>4</sup> Desde meados de fevereiro de 2023 o setor de Gestão Terminológica está reestruturando a matriz conceitual do Brased. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>.

temas presentes nas agendas de pesquisa há mais tempo. Aproveitamos, inclusive, para justificar com a exceção do Descritor 4, a não utilização dos booleanos (AND, OR e NOT), pois como não iniciamos a pesquisa com todos os descritores, que poderiam ter nos auxiliados e, de certa forma, encurtado o trabalho de revisão dos trabalhos duplicados encontrados ao longo dos quatros descritores, inicialmente nos restringimos a um único descritor. Importa indicar que a utilização das aspas nos descritores diz respeito ao objetivo de localizar a frase toda e não somente as palavras separadas que a compõem.

Os filtros utilizados na busca dizem respeito à definição do tempo e da área do conhecimento. O tempo delimitado foi dos trabalhos publicados nos últimos dez anos, considerando 2022 o ano teto, ano este que diz respeito ao início da pesquisa guarda-chuva. Por que 10 anos de recorte? Em 15 de março de 2012, ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi criado, com iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes PT/MG (Requerimento nº 4.337, de 2012), a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), cujo objetivo era desenvolver uma nova concepção ao ensino médio, que deu origem ao Projeto de Lei nº 6840/2013 (BRASIL, 2013). Ou seja, tomamos essa comissão como marco temporal, por compreender que os trâmites da reforma antecedem ao ano da medida provisória de 2016. O segundo argumento é referente ao tipo de pesquisa. Uma tese de doutorado requer profundidade e sustentação teórica, então importa conhecer o que está sendo produzido na área acerca do tema.

Referente a área, foi selecionada Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que compõem a Grande Área do Conhecimento da Capes. Estamos inseridos na primeira e traçamos diálogos com a segunda, portanto, optamos por considerar as pesquisas desenvolvidas em ambas. Abaixo apresentamos os descritores em ordem e a quantidade de trabalhos localizados, nos quais foram lidos os títulos e resumos.

**Tabela 1** – Descritores e quantidades de trabalhos selecionados

	<b>Descritores</b>	<b>Quantidade de trabalhos encontrados</b>
Descritor 1	“NOVO ENSINO MÉDIO”	54
Descritor 2	“13.415/2017”	64
Descritor 3	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO”	145
Descritor 4	CONTRARREFORMA AND “ENSINO MÉDIO”	24
Total		287

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Organização: os/a autores/a (2023)

O **segundo movimento** após a organização dos títulos encontrados, separados por descritores e com a leitura dos títulos e resumos, realizamos a exclusão dos trabalhos que se distanciam de nosso interesse de pesquisa, a partir de dois critérios: 1º) títulos e resumos que não tratavam da reforma do ensino médio; 2º) trabalhos duplicados. O que resultou em um novo número, conforme tabela 2.

**Tabela 2** – Descritores e quantidades de trabalhos selecionados após averiguação das informações

	<b>Descritores</b>	<b>Quantidade de trabalhos encontrados</b>
Descritor 1	“NOVO ENSINO MÉDIO”	38
Descritor 2	“13.415/2017”	39
Descritor 3	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO”	62
Descritor 4	CONTRARREFORMA AND “ENSINO MÉDIO”	09
Total		148

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Organização: os/a autores/a (2023)

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além de trazer informações da pesquisa e os textos completos, informa, também, o projeto inicial submetido pelos candidatos. Em inúmeros casos, os projetos tinham relação com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), fazendo com que os trabalhos aparecessem na busca, no entanto, a pesquisa final publicada não tratava mais da temática inicialmente proposta. Por isso, há também uma quantidade generosa de exclusão de trabalhos na revisão exploratória realizada. Por estarmos investigando o não lugar da disciplina de História na reforma do ensino médio, optamos por selecionar teses e dissertações cujo recorte fosse a abordagem específica de um determinado componente curricular das áreas da Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, para tomá-las como base nesse momento de delimitação do objeto. Dentre os 148 trabalhos encontrados, 10 pesquisas que tratam dos componentes curriculares Sociologia, Filosofia e Geografia foram selecionadas, dentre estas, não conseguimos acesso a um título específico, por não estar disponível.

O critério de inclusão acima mencionado se justifica em razão da grande quantidade de produções encontradas que problematizam o novo ensino médio, pois elas não se referem a especificidade do objeto. No entanto, a sistematização criada a partir dos títulos poderá futuramente receber outros recortes. Antes de adentrarmos a estrutura dos trabalhos selecionados, cabe trazer alguns apontamentos que são recorrentes nos resumos em geral.



## Resultados

### Aspectos iniciais

Imperando sobre as águas dos currículos, uma enorme tempestade se levantou, de um lado, estão eles/as, situados/as em seus grandes navios, seguindo o curso do mercado, da mão de obra barata e desqualificada, tecnicista a partir dos ventos do neoliberalismo. Imperialistas com novas roupagens. Do lado de cá, estamos nós, em embarcações diferentes, manifestando nosso repúdio, agarrados/as e aguerridos/as aos nossos remos na imensidão das águas, que constituem nossos espaços em disputa por Clio e Mnemonise.

Assim, nessa incursão às produções, encontramos linhas e mais linhas, que historicizam o ensino médio no Brasil, que nos relatam as suas inúmeras nuances, cada qual, a serviço de um aparato administrativo-ideológico do seu tempo. Recortes temporais que contam a implementação da educação jesuítica até os dias atuais, entre mudanças e permanências. Ou, consideram, por exemplo, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, no governo de Getúlio Vargas frente a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Outros trabalhos apresentam questões mais específicas, cujo objetivo é traçar as semelhanças entre a reforma realizada na ditadura militar, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional, a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), cujas alterações mais rígidas estavam relacionadas ao 2º grau, hoje, denominado Ensino Médio, que passará a ter um caráter profissionalizante, frente a atual mudança, que também apresenta similaridades de 46 anos. Qualquer semelhança, não é mera coincidência! É um movimento feito deliberadamente.

O que as pesquisas apresentam é a manutenção das desigualdades em detrimento das classes abastadas. Avaliação docente, política de carreira, trajetórias formativas, alterações na estrutura curricular, formação continuada, percepção dos gestores, docentes e discentes e o não envolvimento na reforma aparecem legitimando a não consideração desses grupos na estruturação da nova oferta de ensino. Assim, percebemos a preocupação dos/as pesquisadores/as em identificar os processos de implementação a nível estadual e municipal, que de início já nos informa a diferença entre as unidades federativas. Ou seja, as assimetrias estaduais referentes a infraestrutura, financiamento entre outras categorias resultam em uma reforma multifacetada.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Confederação Nacional da Indústria – CNI, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD são algumas das instituições apoiadoras

dessa reforma, que por meio dos discursos neoliberal, tecnocrático e utilitarista, não visam somente moldar o perfil do alunado a ser formado, mas também, a gestão da escola e dos professores via terceirização, como é possível ver na fala de Ricardo Paes de Barros, economista chefe do Instituto Ayrton Senna, em setembro de 2017, meses após a publicação da Lei nº 13.415/2017 “[...] no futuro, não tem razão nenhuma o estado gerenciar individualmente professores e escolas. A função dele será mais regulamentar a qualidade e garantir o acesso de todos e pagar pelo serviço.” (BEZERRA, 2017, n.p.).

Em contrapartida, temos a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, que em 2016 ocupou as escolas contra a reforma sob o lema “Educação não é mercadoria”. De lá pra cá, outros movimentos e associações, como a União Nacional dos Estudantes – UNE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional de História – ANPUH, Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH e outras frentes aparecem nesse cenário contra uma formação que não possibilita a escolha dos estudantes. As pesquisas, ao sistematizar e problematizar a reforma do ensino médio, produzem também uma forma de denúncia aos ataques sofridos pela educação.

Do ponto de vista da metodologia, os resumos apresentam abordagens a partir da análise do discurso, do materialismo histórico-dialético – esta última apareceu com grande frequência – que tencionam as relações de força entre Estado, sociedade, capital, educação e trabalho, por meio da análise das estruturas sociais. A metodologia genealógica foucaultiana é uma das modalidades presentes, cuja base se dá a partir dos efeitos do poder presentes nos discursos, inclusive, aqueles presentes no meio midiático, como nas propagandas<sup>5</sup>. Dentre outras abordagens, aparecem também os métodos: entrevistas narrativas, análise documental, bibliográfica, observação participante e outros instrumentos de coleta de dados. A diversidade metodológica presente nas produções nos inspira para o delineamento da pesquisa guarda-chuva.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>.

## Discussões

### As pesquisas selecionadas

As nove pesquisas selecionadas a partir dos critérios de inclusão e exclusão já justificados neste texto serão apresentadas com base nos seus aspectos iniciais, obtidos por meio da leitura dos resumos e das introduções. O **descriptor 1 – “NOVO ENSINO MÉDIO”**, foi responsável por reunir três dissertações, uma sobre o componente curricular Geografia (SALMERON, 2020) e duas sobre Sociologia (GALVÃO, 2022; CAMPOS, 2020) e uma tese sobre Filosofia (MELO, 2022); O **descriptor 2 – “13.415/2017”**, apresentou uma dissertação sobre Sociologia (OLIVEIRA, 2020); O **descriptor 3 – “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”**, evidenciou três dissertações, sendo duas sobre Filosofia (BARROS, 2021; COSTA, 2018), uma de Sociologia (MONTEIRO, 2020) e uma tese sobre Geografia (ANDRÉ, 2022). O **descriptor 4 – CONTRARREFORMA AND “ENSINO MÉDIO”**, não obteve trabalhos selecionados.

Com a exceção de três pesquisas, que foram desenvolvidas dentro dos programas de Pós-graduação em Geografia (2) e Sociologia (1), as demais estão vinculadas ao programa de Pós-graduação em Educação. Referente à temporalidade, temos uma produção em 2018, quatro em 2020, uma em 2021 e três em 2022. Esses dados servem para o diagnóstico inicial sobre a produção do conhecimento envolvendo a reforma do Ensino Médio, que nos auxilia no encontro de respostas a algumas perguntas elaboradas com a instituição da lei, a saber: qual a situação dos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Como ficam os professores com a diminuição da carga horária? O que dizem as pesquisas referente a relação público privado? Dentre outras questões, que vem nos movendo, em busca de problematizar, o não lugar da História na Lei nº 13.415/2017 (BRAISL, 2017).

Essas preocupações são compartilhadas com os demais colegas das outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Salmeron (2020, p. 10), questiona a não presença da Geografia no currículo, “Sendo assim, ao não se garantir a obrigatoriedade da Geografia nos currículos do Ensino Médio, é necessário colocar algumas preocupações: Estaríamos vivenciando, novamente, uma desvalorização da Geografia Escolar nas atuais reformas, tal como já aconteceu no passado?”. Oliveira (2020, p. 15), problematiza o lugar da sociologia frente ao desmonte que se dá numa perspectiva de longa duração, “É por intermédio dos jogos de interesse e poder que a disciplina de Sociologia tem se apresentado historicamente instável no currículo e está sendo novamente questionada através da Reforma do Ensino Médio”.

Destaca-se, também, a elaboração da BNCC, que chancela a fragmentação das Ciências Humanas na modalidade do ensino médio. De acordo com a tese defendida por André (2022, p. 15), a base contempla de forma específica apenas os elementos essenciais de aprendizagem do ensino fundamental, “Por outro lado, para o Ensino Médio, não há essa definição. Existem apenas diretrizes na forma de habilidades e competências agrupadas em torno das áreas já citadas anteriormente”. Os discursos em torno da base e da própria reforma, legitimados com a sua elaboração, constituem um verdadeiro descaso para com as disciplinas – História, Filosofia, Sociologia e Geografia – com o professorado e os estudantes,

Embora o marco da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no ensino médio já contabiliza alguns anos, visualizo, ainda hoje, sua fragilidade nas atuais matrizes curriculares. As análises mais nocivas à docência da disciplina de sociologia estariam ligadas a um processo ineficiente de formação do professor, ao constante movimento de inclusão e exclusão na estrutura curricular da educação e às dificuldades de definir suas fronteiras com outras disciplinas, tais como a História, a Geografia e a própria Filosofia. Somo a essas questões, um discurso sobre o estado de maturidade da disciplina, mediante a produção de consensos, como é evidenciado no texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio [...] (GALVÃO, 2022, p. 21).

A crítica apontada por Galvão remete ao ano de 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), o que evidencia a existência de um projeto já mencionado nesse texto, que não considera a formação integral dos estudantes do ensino público brasileiro. No caso específico da Sociologia e Filosofia, ainda é muito recente a instituição da Lei nº 11.684 de 2008 (BRASIL, 2008b), que tornava obrigatório as respectivas disciplinas em todos os anos do ensino médio, contudo, a partir de 2017 elas também foram sepultadas. Considerando que, “A educação filosófica ajuda os estudantes a desenvolver ferramentas necessárias para que eles façam suas próprias avaliações da realidade, de maneira crítica e criativa.” (MELO, 2022, p. 23), como é possível garantir o desenvolvimento da criticidade sem a presença da disciplina?

Todos os textos analisados apontam para a necessidade da presença das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no currículo do Ensino Médio, trata-se de um consenso compartilhado entre os/as colegas. Outro ponto em comum é a denúncia do pacto constituído entre setores públicos e privado, “As motivações para a Reforma do Ensino Médio encarnam para além interesses epistemológicos, pedagógicos e educacionais, interesses econômicos e de reprodução social.” (CAMPOS, 2020, p. 8). Essa posição também está presente nas argumentações de Barros (2021), Costa (2018) e Monteiro (2020), a quem fazemos citação direta, “Com os investimentos na escola, o neoliberalismo busca, na educação, a legitimação

aos interesses de grupos econômicos que, sob a premissa de preparar os jovens para os desafios do século 21, moldam a educação aos interesses do mercado.” (MONTEIRO, 2020, p. 16).

Considerando que algumas abordagens foram privilegiadas, em detrimento de outras, nas pesquisas analisadas, devido aos delineamentos frente ao objeto de estudo, isso nos direciona a tencionar e/ou evidenciar, outros aspectos que também são relevantes. O movimento de identificar o lugar dos componentes curriculares atacados na reforma é algo predominante, bem como o ônus aos/as estudantes. Isso nos leva a problematizar, também, qual seria o lugar dos/as licenciandos/as em História no Ensino Médio? Teriam eles/elas possibilidade de atuação? Qual o lugar das licenciaturas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Também estão sujeitas ao desaparecimento? O que se evidenciou até aqui são inúmeras possibilidades de analisar os prejuízos da tempestade e, para além disso, a certeza que espaços como este, de ensino e pesquisa, são espaços de luta, reivindicação e de posicionamentos. Não estamos no mesmo barco! Seguimos!

## Considerações finais

### Temos um itinerário a seguir

*“O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso.”*  
(BLOCH, 2002, p. 79).

Tecer uma revisão de literatura não é um trabalho fácil. Envolve muitas horas de leitura, análises, encontros e desencontros. É um movimento de dedicação. No entanto, é por ela que se dá o acesso àquilo que vem sendo produzido de mais recente no meio acadêmico e social. É, portanto, em última análise, saber que não se está sozinho no pensar, no escrever, no diálogo e na socialização. A educação, campo este, extremamente abrangente, exige de nós, pesquisadores/as, o conhecimento daquilo que vem sendo produzido a título de enriquecimento da pesquisa e para evitar a elaboração de trabalhos já realizados. Foi a partir desses critérios que construímos este texto.

A defesa por uma educação que possibilite aos/às estudantes o direito de escolha é o fio condutor das nossas reflexões. Essa concepção está presente nos diversos documentos que orientam a educação brasileira, inclusive, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No entanto, o que assistimos ao longo das décadas é a não execução dessa prerrogativa. A Reforma do Ensino Médio, de longe, não foi elaborada para assegurar o direito de ir e vir dos/as



nossos/as jovens, sobretudo, aqueles/as que são filhos/as da classe trabalhadora, que, em muitos casos, a escola é a única política pública que possibilita alcançar outros espaços, como o mercado de trabalho e o ensino superior. A impossibilidade de escolha impede a realização dos sonhos possíveis.

Ao defendermos que a disciplina de História é uma das portas para o desenvolvimento da cidadania, entendemos que ela possibilita desenvolver uma consciência cidadã. A não obrigatoriedade da disciplina deixa a cargo das secretarias estaduais de educação decidirem os fins para o desenvolvimento da consciência política. O caráter facultativo atribuído à disciplina intensifica a consolidação de uma história única, deixando o país e a História sujeitos a assistirem o renascimento de práticas autoritárias, como aquelas de 1937, 1964 e 2018.

A historicização da História ensinada, aliada às produções recentes em torno dos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, possibilitaram a construção prévia de um itinerário. Como aponta Bloch (2002), na epígrafe que abre essa seção, é necessário ter um caminho a seguir, mesmo que este passe por modificações ao longo do curso das águas. Não ter um, entretanto, pode nos levar ao acaso. Temos uma rota! O itinerário está em construção. Em breve nos lançaremos ao mar, munidos para enfrentar a tempestade.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, P. B. “**Somos o país em que mais se estuda geografia em todo o mundo...**”: os discursos em defesa da legitimidade geografia como disciplina autônoma da educação básica. 2022. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BARROS, R. **Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: sujeitos, contradições e impactos sobre o lugar da Filosofia no currículo**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte da Paraná, Jacarezinho, 2021.

BEZERRA, P. Ricardo Paes de Barros, Economista. “não tem sentido o estado ser dono da escola”. **Istoé Dinheiro**, 2017. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/nao-tem-sentido-o-estado-ser-dono-de-escola/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOOTE, D. N; BEILE, P. Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation. **Educational Researcher**, v. 34, n. 6, ago. 2005. DOI: 10.3102/0013189X034006003.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 ago. 2022.

CAMPOS, F. G. **O lugar da sociologia no Novo Ensino Médio**: os impactos da BNCC para o ensino, currículo e integração curricular. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020.

CASTRO, E. R. *et al.* A revisão de literatura em teses de doutorado: análise de condução e redação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 54, p. 27-47, 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1190>. Acesso em: 12 ago. 2022.

COSTA, A. G. V. A. **Flexibilização do Ensino Médio no Brasil**: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FINK, A. **Conducting research literature reviews**: From the Internet to paper. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

GALVÃO, E. L. P. **Ensino de Sociologia**: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96. 2022. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742014000100018](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018). Acesso em: 12 ago. 2022.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LUCINI, M. Ensino de História e formação para a cidadania: reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política e cidadã. *In*: CERRI, L. F. (org.). **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

MELO, E. M. S. **A filosofia no contexto do novo ensino médio**: disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão. 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

MONTEIRO, É. F. **O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integral em tempo integral**: a parceria público-privada entre o Governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. de Hist.**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, e748, 2019. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748/359>. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, B. K. A. **Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017)**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091brena\\_kecia\\_andrade\\_de\\_oliveira.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091brena_kecia_andrade_de_oliveira.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Rev. Diálogo Edu**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 12 ago. 2022.

SALMERON, L. S. **Geografia e Ensino Médio: as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR**. 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: [http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6356/1/Lucas%20da%20Silva%20Salmeron\\_2020.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6356/1/Lucas%20da%20Silva%20Salmeron_2020.pdf). Acesso em: 12 ago. 2022.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-35552007000100013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013). Acesso em: 10 jun. 2022.

SOUSA, B. N. **Estratégias e instrumentos de avaliação de efeitos de aulas fisicamente ativas no desempenho e na aprendizagem escolar: uma revisão sistemática de estudos de intervenções**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2022.

### *CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:**

**Financiamento:** Pesquisa realizada com o financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe – FAPITEC/SE.

**Conflitos de interesse:** Não.

**Aprovação ética:** Por tratar-se de revisão de literatura, essa parte da pesquisa não passou pelo comitê de ética. No entanto, o trabalho respeitou a ética durante a pesquisa.

**Disponibilidade de dados e material:** Sendo um texto parte de uma pesquisa de doutoramento, os dados estarão disponíveis em junho de 2026.

**Contribuições dos autores:** Ambos os autores participaram de todos os processos de elaboração do texto, a saber: *coleta de dados; análise e interpretação dos dados; redação do texto*

---

**Processamento e editoração:** Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

