



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA AURIENE CARDOSO

**O CONHECIMENTO HISTÓRICO APÓS A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR**

FORTALEZA

2024

MARIA AURIENE CARDOSO

O CONHECIMENTO HISTÓRICO APÓS A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sara Ribeiro Parente Cortez Irffi

FORTALEZA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C264c Cardoso, Maria Auriene.
O conhecimento histórico após a BNCC e o Novo Ensino Médio : Mudanças e permanências de uma disciplina escolar / Maria Auriene Cardoso. – 2024.
214 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Ana Sara Ribeiro Parente Cortez Irffi.

1. Ensino de História. 2. BNCC. 3. Novo Ensino Médio. I. Título.

CDD 907.220711

MARIA AURIENE CARDOSO

O CONHECIMENTO HISTÓRICO APÓS A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

:

Aprovada em 20/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Sara Ribeiro Parente Cortez Irffi (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^o Dr.^o Jailson Pereira da Silva (membro interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^o Dr.^o Paulo Eduardo Dias de Mello (membro externo)
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof.^a Dr.^a Ana Carla Sabino Fernandes (suplente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, que continuam vivos em mim, a cada gesto de amor e cuidado aos meus filhos e continuarão vivos enquanto seus descendentes olharem os outros com olhos de ternura, compaixão e encanto.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – PROEB.

À professora Dr^a Ana Sara Cortez Irffi, pela solicitude que marcou a sua orientação, Sua profunda atenção, envolvimento e afeto na condução da pesquisa, fez com que o processo transcorresse em ritmo adequado às minhas possibilidades. Gratidão.

Aos professores da banca, Prof.^o Dr.^o Jailson Pereira da Silva e Prof.^o Dr.^o Paulo Eduardo Dias de Mello, que acompanharam a pesquisa desde a qualificação e generosamente ofereceram valiosas contribuições. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores (as) que me concederam a gentileza e o precioso tempo para a realização das entrevistas, muito obrigada. Espero que eu tenha conseguido analisar adequadamente toda a riqueza de dados que vocês generosamente passaram.

Aos professores que gentilmente responderam ao questionário, muito grata.

À professora Dr^a Ana Carla Sabino Fernandes, pela sua dedicação ao programa. Pela sua prontidão e afeto com que conduz as atividades, deixando sua marca de carinho.

Aos professores do programa Mestrado Profissional em Ensino de História, em especial à Ana Rita, Edmilson, Ana Amélia, Adelaide, pelas aulas, indicação de leituras e boas conversas.

Aos meus colegas da turma 2022. Esses dois anos se tornaram muito especiais pela convivência com vocês. Tudo ficou mais leve, por estar com vocês. Em vocês eu vejo “Um bicho igual a mim, simples e humano/Sabendo se mover e comover”. (Vinícius de Moraes)

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão Observatório do Ensino Médio do Ceará, em especial à coordenadora, professora Vanessa Jakimiu, pelas discussões e trocas fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Maria Lima, pela inspiração de luta e resistência e pela oportunidade de participar do projeto “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP”. Seus textos, pesquisas e reflexões são referenciais fundamentais para esta pesquisa.

Ao PNV (Projeto Novo Vestibular) onde estudei e conheci pessoas incríveis: mesmo não estando em contato, vocês estão sempre comigo. Onde fui professora e conheci outras pessoas incríveis, colegas e também alunos.

Ao Marley, que conheci no PNV, como aluno e tive a imensa felicidade de reencontrar como colega no mestrado, ambos mudados e iguais. Espero que a distância não nos alcance.

À Josi, Amanda, Eliane e Gabi. Irmãs que eu escolhi.

À Nina e Junior, sigamos juntos, amigos, compadres e parceiros de vida.

À Rosi, sempre presente, mesmo que distante.

Ao Daniel, in memoriam. Você estará sempre presente.

Aos meus professores nas escolas onde estudei. Aprendi com vocês muito mais do que os conteúdos.

Aos meus colegas professores nas escolas onde trabalho e trabalhei. Sala de professores me remete a boas memórias, companheirismo e boa conversa.

À escola onde trabalho atualmente EEMTI Dona Maria Menezes de Serpa pelo apoio necessário à realização do mestrado.

Aos colegas do Centro de Múltiplos, pela convivência e companheirismo, em especial Dani, Rita, Cláudia e Poliana

As colegas companheiras de trabalho que se tornaram parceiras de vida: Aline, Eunária, Raquel, Luana, Thaciana, Loredana e Denise

Aos meus alunos, com eles aprendo cada dia mais a ser gente.

À família do meu companheiro que também passou a ser minha: Margarida, João, Jeovane, Valeska, Silvana, Nonato e Letícia, em especial à minha afilhada Lara.

Aos meus tios e primos, em especial à tia Mundeca, Verônica, Joel, Clélio e Gírlene.

Aos meus afilhados, Lara, Leandro e Lucas.

Aos meus irmãos: Giovane, Sirlene, Deuza, Missi, Aristeu e Fleuri, pela presença, apoio, conversas. Vê-los é sempre uma festa.

À Fleuri, você é a tia que toda criança sonharia ter. Meus filhos têm essa sorte. E claro, é sorte minha também.

Aos meus sobrinhos: Gustavo, Fernando, Daniele, Priscila, Larissa, Giovana, Helen, Vitória e Pérola.

Aos meus pais, que seguirão presentes em nós

Ao meu companheiro de vida, João, e cúmplice nessa aventura que é amar, cuidar e orientar essas criaturinhas que colocamos no mundo para dar sentido a tudo. Obrigada pela parceria e por seguirmos olhando na mesma direção.

Ao Érico e Carolina, razão de qualquer coisa que eu faça. Razão das maiores emoções que já senti na vida.

“É tão bonito quando a gente entende/ Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”. (Gonzaguinha)

“O que alimenta a mudança e a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações das classes”. (FERNANDES, 1989, p. 231)

RESUMO

A presente pesquisa investiga as mudanças e permanências no ensino de história após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma chamada de Novo Ensino Médio (NEM). A pesquisa parte da chave de leitura que associa essas reformas educacionais ao neoliberalismo (LAVAL, 2019). É também importante para esta pesquisa analisar as “guerras de narrativas”, em torno do currículo de História (LAVILLE, 1999), para investigar os conflitos e as concepções de ensino de História, trazidas no bojo dos debates sobre as reformas e o conceito de código disciplinar (FERNÁNDEZ, 1997) para pensar mudanças e permanências no ensino de História. Foi feita uma investigação da documentação que instituiu as reformas, como a Lei nº 13.415/2017 (reforma do ensino médio), textos da 1ª, 2ª e 3ª versões da BNCC e o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará). A pesquisa foi realizada a partir de metodologia quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionário, com 50 respostas, e realização de 6 entrevistas, com professores (as) de História do Ensino Médio da rede estadual do Ceará. Dentre os resultados, foi encontrado que as reformas estudadas atingem os professores de maneiras distintas, dependendo do modelo da escola, da estabilidade do (a) professor (a) na rede de ensino e na escola. 92% responderam que percebem mudanças no ensino de história, provocadas pela diminuição da carga horária, que leva a necessidade de recortes cada vez maiores pelos (os) professores (as), pela falta de uma organização dos conteúdos por série, pela organização dos conteúdos por competências e habilidades, pela ausência de um livro de História. Mas os (as) professores (as) também afirmam que sentem mais autonomia para escolher os conteúdos após as reformas (18%) e 78% afirmaram que embora sintam impactos negativos, conseguem manter a autonomia em suas práticas docentes.

Palavras-chave: Ensino de História; BNCC; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This research investigates the changes and the continuation in History teaching after the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Reform called New High School (NEM). The research starts from the reading key that associates these educational reforms with neoliberalism (LAVAL, 2019). It is also important for this research to analyze the “narrative warfare” around the History curriculum (LAVILLE, 1999), to investigate the conflicts and conceptions of History teaching, brought to the midst of debates about reforms and the concept of disciplinary code (FERNÁNDEZ, 1997) to think about the changes and the permanencies in History teaching. An investigation was carried out into the documentation that instituted the reforms, such as Law No. 13,415/2017 (High School reform), texts from the 1st, 2nd and 3rd versions of the BNCC and the DCRC (Ceará Reference Curricular Document). The research was carried out using quantitative and qualitative methodology, using a questionnaire, with 50 answers; 6 interviews with High School History teachers from the Ceará state schools network. Among the results, it was found that the reforms studied affect teachers in different ways, depending on the school model and the teacher's stability in the education network and at the school. 92% responded that they notice changes in history teaching, caused by the reduction of the workload, which leads to increasingly larger cuts by teachers, the lack of organization of content by grade, the organization of content by skills and abilities and the absence of a History book. However, the teachers also state that they feel more autonomy to choose the contents after the reforms (18%) and 78% stated that although they feel negative impacts, they are able to maintain autonomy in their teaching practices.

Keywords: History Teaching; BNCC; High School Reform.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Modelo da escola (EEEP, EEMTI ou Regular)	75
Gráfico 2	Há quanto tempo leciona no ensino médio	76
Gráfico 3	Quantos componentes leciona ou já lecionou, além da História, após a Reforma do Ensino Médio	77
Gráfico 4	Quantas disciplinas ou componentes já lecionou antes da Reforma do Ensino Médio	78
Gráfico 5	Quantos planejamentos diferentes precisa fazer semanalmente	79
Gráfico 6	A Reforma do Ensino Médio impactou as condições de trabalho	80
Gráfico 7	Impactos da Reforma do Ensino Médio nas condições de trabalho dos professores (as)	80
Gráfico 8	Utiliza o livro didático do atual PNLD?	81
Gráfico 9	Cobrança da gestão para o uso do livro do atual PNLD	82
Gráfico 10	Concorda com a organização da BNCC, por área, sem especificar as disciplinas	83
Gráfico 11	Fez formação sobre o NEM e BNCC	83
Gráfico 12	Considera que o ensino de História teve mudanças significativas, após as reformas?	84
Gráfico 13	Mudanças no ensino de História	85
Gráfico 14	Houve mudanças na prática docente?	88
Gráfico 15	Estudantes ficaram mais desmotivados?	89

LISTA DE SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE -CE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CNDCH	Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEM	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCHE	Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
PCA	Professor Coordenador de Área

PDT	Professor Diretor de Turma
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do material Didático
SEDUC CE	Secretaria de educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TD	Trabalho Dirigido
TPE	Todos Pela Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: UMA HISTÓRIA DE TRADIÇÃO, CRISES E LUTAS.....	20
2.1	Disciplina escolar: Uma breve introdução à problemática.....	20
2.1.1	Disciplinas escolares e acadêmicas: De cima para baixo, ou de baixo para cima?.....	21
2.1.2	Disciplinas escolares: Fruto da cultura escolar?.....	23
2.2	A História da história ensinada.....	26
2.2.1	O Código disciplinar da História.....	28
3	CURRÍCULO: SELEÇÃO, CONFLITOS E PODER.....	33
3.1	A “palavra-chave” currículo.....	33
3.2	O currículo de história, as “guerras de narrativas” e a BNCC.....	39
3.2.1	“Em terra, em cinza, em pó, em sobra, em nada”: a História nas três versões da BNCC	43
4	TRABALHO DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO: A REFORMA TRABALHISTA DA EDUCAÇÃO?.....	54
4.1	BNCC e NEM: “Alguma coisa está fora da ordem”.....	54
4.2	Novo ensino médio	60
4.2.2	O Novo Ensino Médio <i>na prática</i> no Ceará.....	64
4.3	Resistência às Reformas: Uma análise a partir de documentos e posições assumidos pela ANPUH e ABEH.....	70
4.4	Análise da pesquisa, qualitativa e quantitativa realizada com professores (as) da rede estadual do Ceará.....	74

4.4.1	Análise das respostas ao questionário.....	75
4.4.1.1	Análise comparativa entre os modelos de escolas diferentes no Ceará: Escolas Profissionais, Tempo Integral e Escolas Regulares.....	90
4.4.2	Análise das entrevistas com professores.....	96
4.4.2.1	Ensino de história: tradição, resistência e criação.....	106
5	CONCLUSÃO.....	114
6	PRODUTO.....	118
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE A - PROFESSOR A	149
	APÊNDICE B - PROFESSOR B.....	159
	APÊNDICE C - PROFESSOR C.....	168
	APÊNDICE D - PROFESSOR D.....	180
	APÊNDICE E - PROFESSOR E... ..	190
	APÊNDICE F - PROFESSOR F.....	203
	APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA	213

1 INTRODUÇÃO

As memórias mais detalhadas e que ficam sempre acessíveis para mim da minha infância, são relacionadas à escola. Num caldeirão de imagens difusas, pessoas que conheço o nome e não lembro o rosto ou o contrário, aparece eu mesma com pouco mais de 7 anos indo para a escola pela primeira vez. Lembro que vestia uma blusa verde e um short preto, feitos pela minha mãe para a ocasião especial. Normalmente só ganhávamos roupas novas para a festa da quermesse em agosto. Mas minha mãe fez uma roupa para aquele momento. Levava comigo apenas 1 caderno pequeno, 1 lápis e 1 borracha. Pouco tempo depois que a aula havia começado minha mãe apareceu na sala com uma caixa de lápis de cor. Lembro da minha felicidade ao olhar aquelas cores, com as quais desenharia um sol, minha primeira atividade na escola.

Meus pais já tinham me ensinado a escrever meu nome, números e um pouco de soma e subtração. O meu primeiro dia na escola foi como o meu nascimento para mim mesma. A partir dali eu comecei o processo de saída da vida predestinada de “Maria”. Certamente naquele dia eu não poderia intuir isso. Mas ir para a escola era um sonho. O que nutria esse sonho era a negação desse direito aos demais membros da minha família. Meus pais concluíram apenas a 4ª série, três dos meus irmãos mais velhos até a 7ª série.

Quando fiz 6 anos meus irmãos mais velhos já não estudavam, pois não havia além da sétima série na minha comunidade, nem havia transporte público para levar os estudantes para a sede do município, medida que passaria a existir apenas depois do ano 2000. Diante dessas condições, o assunto “escola” era sempre tratado na minha casa. Nesse ano, uma professora foi à minha casa tentar convencer minha mãe a me colocar na escola, o que foi recusado pela minha família. Preocupações válidas considerando a distância que teria que percorrer a pé e não tinha ninguém mais velho da minha família que poderia me levar. Lembro de ter insistido, implorado, mas meus pais não eram pessoas que mudavam de ideias.

Essa deve ter sido a primeira contradição que percebi na vida. Meus pais viviam angustiados pelos filhos que não podiam ir à escola e não matricularam a filha que tinha a possibilidade! Diante do exposto, é possível entender a minha felicidade ao ir para a escola. A escola apesar de toda a precariedade estrutural e da formação dos professores, me possibilitou sonhar com outros futuros, além de formar um grupo de amigos, exercer liderança, desenvolver projetos e autonomia. Claro, nada disso estava no currículo daquela escola.

Hoje me pergunto como poderia eu gostar daquela escola? Nas aulas, os alunos não tinham direito à fala, sentávamo-nos na fila e fazíamos as tarefas. Não tinha merenda, não tinha biblioteca, não tínhamos livros didáticos. No recreio brincávamos na praça, pois dentro da

escola não havia espaço. Apenas nas sextas feiras, afastávamos as carteiras e podíamos brincar na sala de aula.

A partir da sétima série, ano 2000, as coisas começaram a mudar. Eu diria que os ventos da escola Nova começaram a chegar com 80 anos de atraso no meu município. Mudou a gestão da escola, vieram professores de outros lugares. Mudou a gestão da sala de aula, ideias de protagonismo, desenvolvimento de projetos. Para mim, a melhor parte foi o acesso a livros e aos projetos que desenvolviam a escrita.

Certamente minha vontade de ser professora foi se desenvolvendo a partir da importância que a escola teve na minha vida, tanto da escola que eu *pude* frequentar, quanto da escola que *gostaria* de ter frequentado. Por isso fiz licenciatura. Mais que isso. Sempre tive um grande interesse na pesquisa em ensino de História e história da educação. No período que estava na graduação, sempre buscava participar de eventos e discussões sobre ensino de história e educação. Como professora recorro sempre, inconscientemente às vezes, às minhas experiências da escola. Como aluna, eu gostava deste conteúdo? O que eu entendia? Que perfil de professores (as) eu gostava mais? Quais aulas eu gostava mais? O que meus colegas comentavam sobre professores (as)? Minha prática é muito marcada por essas vivências.

Estar no ProfHistória é uma oportunidade de poder refletir de uma maneira metódica e sistemática sobre as minhas práticas docentes e conseqüentemente também sobre as minhas memórias escolares. Essa experiência é muito potente e transformadora, pois estamos constantemente repensando, revisando e refazendo nossas metodologias, em diálogo sempre profícuo com os colegas e professores.

Quando iniciei as aulas do mestrado eu não conseguia definir exatamente sobre o que gostaria de pesquisar, mas as grandes questões que me agitavam e incomodavam uma grande parte dos professores (as), não somente de história, diziam respeito às mais recentes reformas, que começavam seu processo efetivo de implementação: Base nacional Comum Curricular (BNCC) e o chamado Novo Ensino Médio (NEM). As reformas tiveram muitos impactos para mim, sobretudo em relação à minha carga horária. Em 2022 e 2023, a minha lotação estava com poucas turmas de História, apenas no 3º ano. Tenho lecionado muitos componentes diferentes, inclusive fui lotada no centro de multimeios, para permanecer na mesma escola. No ano de 2024 não fui lotada no centro de multimeios, mas minha lotação é composta de diversos componentes e séries diferentes: História (2º e 3º no), sociologia (2º ano), Filosofia (3º ano), Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social (NTPPS – 1º), Trilha para o ENEM (3ºano), Diretor de Turma (PDT 1º) e 1 hora aula que ficou sem lotação oficial, fui colocada para orientar um clube, que, em tese, é protagonismo estudantil e deveria ser uma organização dos alunos.

Fiz a escolha por um clube de leitura, já que passei dois anos na biblioteca, conheço o acervo e as possibilidades. Essa lotação equivale a 8 planejamentos semanais diferentes, 24 horas em sala de aula, porque o PDT é composto de 4 horas-aula, sendo 1 em sala e 3 para organização, planejamento e acompanhamento da turma.

As reformas tiveram, portanto, impactos muito significativos e negativos, mas minhas condições de trabalho desde que iniciei na rede estadual em 2010 têm sido difíceis: sempre tenho em média de 4 a 6 planejamentos semanais diferentes, muitas turmas e nunca lecionei apenas História. Então, por mais que reconheça o potencial de precarização e tenha sentido isso, é importante deixar evidente que as condições sempre foram ruins. Muitas questões que procurei trabalhar na dissertação, não apareceram agora por causa das reformas, mas desde que comecei a lecionar. Afinal, qual é o papel da escolarização nessa sociedade? Qual é a função da escola? Quais os objetivos de se ensinar história? Partindo de considerações de Goodson (2018) sobre o currículo, podemos pensar essas questões mais fortemente em períodos de reformulações, uma vez que os conflitos se tornam visíveis, prováveis, de certa forma.

Esta pesquisa busca contribuir procurando entender as reformas, BNCC e NEM, dentro da chave de leitura que as associa ao neoliberalismo, e em especial entender as mudanças ensejadas pelas reformas, no ensino de história e na formação e carreira docente, além de investigar as resistências dos professores (as), as mudanças e as permanências nas práticas de ensino. A pesquisa analisou os conflitos e as “guerras de narrativas” (Laville, 1999) no momento da produção dos documentos legais, sobretudo na primeira versão da BNCC.

Os principais objetivos que se buscou com esta pesquisa foram analisar os documentos legais das reformas: Texto das três versões da BNCC, Lei nº 13.415/2017 (reforma do ensino médio), DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará), DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 3/2018), Portaria CNE nº 2.167/2019 (formação inicial), RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1. /2020 (Formação continuada) e Parecer CEE 479/2021 (aprovação DCRC). Também foram analisadas notas e cartas, assinadas pela associações Anpuh e Abeh, como a Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017) e Carta aberta de apresentação da CNDCH (Campanha em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica), para compreender a organização das entidades de História em relação às reformas. Também foi estudada a organização dos conteúdos de História no livro didático: Conexões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora Moderna.

Um objetivo central da pesquisa é compreender se houve mudanças significativas no ensino de História e nas práticas dos professores. Por isso, é necessário compreender a história

da História ensinada, para analisar essas possíveis mudanças e permanências nos documentos e nas respostas dos (as) professores (as) ao questionário e nas entrevistas. Entender as reformas na prática, no estado do Ceará é também um objetivo, já que os (as) professores (as) ouvidos (as) atuam na rede estadual.

Em relação à metodologia, qualitativa e quantitativa, constituiu-se de 2 processos: entrevista semiestruturada, com 6 professores (as) da Rede Estadual do Ceará, alunos ou egressos de Mestrado Profissional em História. E questionários com perguntas fechadas, mas com possibilidade de resposta aberta pelos professores(as). Essa metodologia foi escolhida, pois o principal objetivo da pesquisa é avaliar o impacto das reformas, BNCC e NEM, para o ensino de história. Desse modo, ouvir professores(as) era fundamental¹, mas também era necessário um instrumento que permitisse a obtenção de dados quantitativos, para se fazer a análise das tendências no estado do Ceará.

O método de análise das reformas teve uma contribuição muito relevante da abordagem “Ciclo de Políticas”, no sentido de entender os contextos de influência, produção dos documentos escritos, prática e resultados. Nessa chave, tentou-se identificar nos documentos escritos os diferentes atores envolvidos e como os documentos incorporaram ou não as diferentes demandas; também entender como os textos oficiais demonstram uma consensualização artificial; na análise das entrevistas e questionário, perceber o modo como os (as) professores (as) enxergam o que era mostrado como os objetivos das reformas e como eles de fato atuaram: resistência, acomodação, criação, relação com a tradição da disciplina e luta.

O referencial teórico fundamental para a pesquisa são os autores Ivor Goodson (2018), Circe Bittencourt (2004, 2009), André Chervel (1990), Cuesta Fernández (1997), Christian Laval (2019), Christian Laville (1999), Ball (2001, 2009) e (Mello (2021, 2014)). Esses autores atravessam toda a dissertação e foram fundamentais para a problematização, para a conceitualização do que são disciplinas escolares, da relação entre disciplinas escolares e as ciências, do currículo e as relações de conflito e poder, da cultura escolar, reformas educacionais e reforma neoliberais, dentre outras questões.

A dissertação está organizada do seguinte modo: Introdução; capítulo 1: História como disciplina escolar: uma história de tradição, crises e lutas; capítulo 2: BNCC e DCRC: currículo de história e “guerras de narrativas”; capítulo 3: Trabalho docente e o Novo Ensino Médio: a

¹ Não foram colocados nomes dos(as) professores(as) nem das escolas. Os(as) professores(as) foram nomeados como Professor A, B,C,D,E,F. As escolas foram nomeadas com nomes de pessoas reais já falecidas, do Ceará que tiveram importante atuação na educação e ou movimentos sociais: Gilmar de Carvalho, Simone Simões, Geraldo Tapeba, Rosa da Fonseca, Zé Maria do Tomé e Lívio Xavier. Nota de rodapé da página 96 apresenta algumas informações sobre cada um.

reforma trabalhista da educação? Conclusão; Produto: cartilha com o objetivo de sistematizar o processo de reformas, tomando como referência a abordagem “Ciclo de políticas”: Construção da política - prática - resultados.

No capítulo 1, faz-se uma discussão sobre as disciplinas escolares, sua história, suas relações com as chamadas ciências de referências e com a cultura escolar. É apresentada uma breve história da história ensinada e faz-se uma discussão sobre o código disciplinar da História, para se pensar as mudanças e permanências no ensino de História, após as reformas.

O capítulo 2 apresenta uma discussão em torno do conceito de currículo, pensado a partir das relações de poder e conflitos, e especialmente do currículo de história após a BNCC, a partir do conceito de “guerras de narrativas”. Faz-se uma análise das três versões da BNCC, do DCRC, do livro didático Conexões ciências humanas e sociais aplicadas da Editora Moderna, na perspectiva dos conteúdos e métodos da História.

O capítulo 3 tem como principal objetivo analisar a pesquisa com professores (as): as entrevistas e as respostas ao questionário para perceber os impactos das reformas na prática docente. Também será feita uma discussão teórica sobre as reformas neoliberais e será apresentada uma pesquisa a partir da análise de documentos assinadas pela Anpuh e Abeh, como a Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017) e Carta aberta de apresentação da CNDCH (Campanha em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica), no sentido de entender a luta coletiva a partir das organizações.

O produto é um repertório contendo os documentos, textos, análises e pesquisas sobre as reformas. O objetivo é sistematizar o processo de reformas, com foco no ensino de História. As reformas foram estruturais e estavam em conexão com outras reformas, como a da previdência e trabalhista, num processo de aprofundamento do neoliberalismo, marcado pela austeridade, autoritarismo e precarização do trabalho. Desse modo, foi alterada a legislação que garantia um mínimo estado de direito (LDB, previdência, CLT, entre outras) e criou-se também uma série de nova legislação. Assim, a quantidade de documentos legais, livros, artigos, pesquisas feitas nesse momento, é muito grande. O objetivo, então, desse instrumento é facilitar o acesso aos documentos e também apresentar autores e textos que fazem críticas fundamentais ao processo, em paralelo com os resultados da pesquisa com os (as) professores (as).

2 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: TRADIÇÃO, CRISES E LUTAS

“A escola ousaria construir uma nova ordem social”?²

Um dos grandes debates do século XX e ainda muito atual em relação à educação foi a sua possibilidade de transformação social. Afinal, a escola é uma instituição conservadora, reprodutora da ideologia dos grupos dominantes, ou ela também pode ser um agente de transformação para os oprimidos?

Será que é possível construir uma nova ordem social a partir da escola, mesmo considerando todos os condicionantes sociais, econômicos e culturais? De toda forma, um começo para tentar responder a essa pergunta, é conhecendo a escola. E conhecer a história das disciplinas escolares é fundamental para entender a dinâmica do funcionamento das escolas e aproximar-se desse campo que também pode ser fértil que é a cultura escolar.

2.1 Disciplina escolar: Uma breve introdução à problemática

O interesse pelo estudo da história das disciplinas escolares ganhou ânimo a partir da década de 1970 e, desde então, tem aumentado seu espaço nos setores acadêmicos. No caso da História, o campo “ensino de História”, têm crescido muito nos últimos anos. A criação de um mestrado como o ProfHistória³ (Mestrado Profissional em Ensino de História) certamente é ao mesmo tempo prova e expectativa de maior crescimento ainda para o campo. Com isso, no entanto, não necessariamente aumente o interesse pela História da disciplina, mas outras áreas podem ganhar maior destaque, como dos conteúdos ou metodologia.

Conhecer a história da disciplina, como ela se constituiu enquanto tal, é importante ou não para o futuro da História? Quais aspectos da disciplina foram mantidos desde a sua constituição? Quais aspectos foram mais alterados? Quais interseções entre as diversas disciplinas?

André Chervel ao estudar o termo “disciplina” no sentido de diferentes “conteúdos” ou “matérias” escolares, constata que o termo era atribuído até finais do século XIX, apenas como sentido de “disciplinar”. Mas ainda no referido século, começou-se a pensar a ideia de

² George Counts, 1932, *apud* (Goodson, 2018)

³ O ProfHistória abriu sua primeira seleção no primeiro semestre de 2014, contando com 12 instituições associadas. Desde então têm se expandido, são 39 instituições em todas as regiões do país, com doutorado previsto para o segundo semestre de 2024. <http://site.profhistoria.com.br/historico/>

“disciplina do espírito”, que ainda andava de mãos dadas com a ideia do verbo, mas que apresentava propostas de mudanças no sentido da escolarização. “Até aí, inculcava-se. Desejava-se, de agora em diante, disciplinar.” (Chervel, 1990, p 179)

Neste sentido, por “disciplina intelectual, ginástica do espírito, entende-se o desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção”. Essa ideia surge no contexto da renovação pedagógica de 1880 e representava uma ideia geral, no singular. Segundo Chervel o termo disciplina aparece apenas depois da Primeira Guerra no ensino secundário em razão da ideia de que a formação dos espíritos era realizada através do estudo das humanidades clássicas. Mas após a Primeira Guerra, o termo “disciplina” perde a sua ideia de “formação dos espíritos” e passa a significar as matérias, os conteúdos, de modo que passa a ser usado no plural, as disciplinas. (Chervel, 1990, pg 180)

2.1.1 Disciplinas escolares e acadêmicas: de cima para baixo, ou de baixo para cima?

Outra questão importante é a relação da disciplina escolar com a disciplina acadêmica, ou seja, a produção das universidades. Alguns autores defendem que a escola faz parte de uma rede e que seu papel seria o de vulgarização do conhecimento científico, produzido nas universidades ou outras instituições acadêmicas. É o caso de Yves Chevallard, autor francês que defendeu a ideia a partir do conceito de “transposição didática”. Neste sentido haveria uma hierarquização dos saberes, os escolares como inferiores, e a legitimidade da disciplina escolar viria do conhecimento científico. Haveria também uma separação entre os conteúdos e métodos, os primeiros viriam a partir do conhecimento científico, e os métodos a partir das “técnicas pedagógicas”, ou seja, da didática (Yves Chevallard *apud* Bittencourt, 2009, p 36, 37).

O historiador francês Henri Moniot, ao debruçar-se sobre a História enquanto disciplina escolar, pondera sobre suas especificidades e conclui que seu ensino, no fim do século XIX, assegurou a existência da História em grandes períodos - Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea -, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das ‘cadeiras’ ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa (Bittencourt, 2009, p 48).

Goodson (1990, p. 249) também avalia, ao estudar a história de diversas matérias escolares⁴, que “o processo de evolução das matérias escolares pode ser visto não como um padrão de disciplinas “traduzidas” para baixo ou de dominação para baixo, mas muito mais

⁴ Goodson prefere o termo matéria escolar. Para ele, a ideia de disciplina estaria mais vinculada à tradição acadêmica. Argumenta que algumas matérias escolares não têm uma ciência de referência e recebem múltiplas interferências, desde professores (as) à administração e demandas da sociedade. (Bittencourt, 2009, p 45)

como um processo de aspiração para cima”. O autor avalia que as disciplinas são amálgamas, construídos historicamente a partir de grupos, seus conflitos, poder e tradições. Este autor analisa três tradições em disputa na história das matérias escolares: a acadêmica, a utilitarista e a pedagógica.

Goodson investiga que a história das disciplinas na Inglaterra, iniciou com as tradições utilitarista e pedagógica, na medida em que o currículo era definido pelos próprios professores a partir das necessidades encontradas. Com o tempo inverteu-se a lógica e há a predominância da tradição acadêmica, percebida, por exemplo, na observação de que os currículos são definidos nas universidades e administrações e não mais pelos professores. Nas pesquisas realizadas pelo autor sobre a história das matérias do ensino secundário na Grã-Bretanha, observou-se “como os professores foram estimulados a definir o seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais, e eruditos em troca de status, recursos, territorialidade e credenciais” (Goodson, 2018, pg 136). Isso o leva a se contrapor à ideia de que as matérias escolares sejam fruto de uma vulgarização do conhecimento produzido nas universidades, de cima pra baixo, pois “está claro que quando se outorga a uma disciplina o prestígio de nível avançado e é aceita como uma disciplina universitária, a sua “manutenção” está assegurada (Goodson *apud* VINÃO 2008, p. 156)

Para Goodson (2018, p. 138, 139), a história social das disciplinas escolares é fundamental para entendermos questões em torno da escolarização na atualidade. O autor se dedicou ao estudo de diversas disciplinas e concluiu que, em primeiro lugar, as matérias são “amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições”; em segundo, que ao se constituírem como disciplinas, a comunidade deixa de ser aquela que promove “objetivos pedagógicos e utilitários” para se conectar aos estudiosos e à universidade; e, em terceiro lugar, a relação que existe entre status acadêmico e alocação de recursos. Este ponto é sobretudo importante em relação aos sistemas de avaliação. Ou seja, aquelas disciplinas das quais os estudantes fazem testes tendem a receber mais recursos.

O estudo de Goodson é sobre o sistema secundário inglês, onde inclusive o autor foi professor das matérias que não estavam atreladas aos “exames”, e mesmo que se considerasse o grau de valor que os estudantes atribuíam a estas disciplinas, elas não tinham status, conseqüentemente menos recursos e territorialidade. Essa experiência faz com que Goodson questione: “se as matérias escolares são opostas à educação, para que estão aí? A que propósito sociopolítico estão servindo as matérias? Com certeza servem para que alguns triunfem e muitos fracassem” (Goodson, 2000, p. 198 *apud* VINÃO, 2008, p. 180)

A ideia de que as matérias escolares são adaptações do conhecimento científico para o universo escolar é amplamente difundida e sustentada, tanto entre professores, da educação básica e acadêmicos, como setores da burocracia estatal e mídia. Goodson chama a atenção para o fato de que é preciso estudar o processo histórico de constituição das matérias escolares:

Uma vez que uma disciplina estabeleceu uma base acadêmica, é persuasivamente auto-profetizável argumentar que aqui está um campo do conhecimento do qual uma matéria escolar “acadêmica” pode receber contribuições e orientação geral. Essa versão dos eventos simplesmente celebra um *fait accompli* na evolução de uma disciplina e da matéria escolar associada. O que deixa de ser explicado são os estágios de evolução em direção a esse padrão culminante e as forças que empurram as matérias “acadêmicas” aspirantes a seguir rotas similares. Para entender a progressão ao longo da rota em direção ao status acadêmico é necessário examinar as histórias sociais das matérias escolares e analisar as estratégias empregadas na sua construção e promoção. (GOODSON, 1990. p.234)

É importante entender que as matérias escolares têm processos específicos, por isso não se pode atribuir um único caminho de desenvolvimento para todas. No entanto, há processos similares, como por exemplo, muitas disciplinas, surgiram cronologicamente antes na escola, que nas universidades, e se constituíram enquanto disciplinas acadêmicas, pela “aspiração de baixo” como afirma Goodson.

2.1.2 Disciplinas escolares: Fruto da cultura escolar?

André Chervel e Goodson se opõem à ideia de transposição didática, ou os conteúdos escolares como fruto de uma vulgarização do conhecimento científico. Para estes autores, a pesquisa sobre a história das disciplinas revela como esses conhecimentos foram sendo constituídos na comunidade escolar, a partir das disputas de poder, de objetivos específicos na cultura escolar, e demonstram diferenças complexas entre o conhecimento escolar e a ciência de referência, ou não havendo um conhecimento acadêmico de referência.

Esses autores são importantes para pensarmos a cultura escolar, a especificidade dos conteúdos escolares e entendermos os processos históricos de cada disciplina. André Chervel é defensor da ideia de que os conteúdos escolares são *sui generis*, ou seja, são frutos de elaborações “da própria escola, na escola e para a escola”. Chervel, oferece como exemplo o seu estudo sobre a gramática francesa, que não é uma vulgarização de um conhecimento científico, mas que foi produzida na própria escola (Chervel, 1990. p. 181).

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (...) Quando a escola recusa, ou

expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir sua missão. (Chervel, 1990. p. 182)

Essa discussão colocada por Chervel da escola como atrasada, resistente às mudanças, é reiterada constantemente. Essa mesma imagem é feita também dos professores da educação básica: que não aceitam repensar suas práticas, que não aceitam mudar os conteúdos, e, portanto, a escola seria uma instituição conservadora, de manutenção da sociedade:

o estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à “transposição didática” não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais. (Bittencourt, 2009. p. 38)

Essa questão é muito importante para ser pensada no atual momento. Um dos principais questionamentos em relação à Lei 13415/2017, é justamente porque tirou tempo das disciplinas que representam o conhecimento científico, que, por sua vez, é o conteúdo do ENEM. Quando conversamos com os jovens que iniciaram o ensino médio com a reforma e, portanto, não têm critérios para comparação com o ensino médio de antes, um dos pontos centrais é a questão do ENEM, como foi abordado em uma matéria do *O globo*:

a jovem, no 3º ano do ensino médio, teve aulas de Tópicos de Cidadania, Histórias Contadas por Imagens, Cultura e Trabalho, Eu Consumidor, Cidadania e as Políticas Públicas na Desigualdade, além de Português, Matemática, Artes e Educação Física. Isso significa que ela não cursou Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Essas são todas as disciplinas cobradas nas provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que, juntas, representam metade das questões objetivas do Enem.⁵

Interessante que na matéria do jornal como na fala da aluna entrevistada o ponto é se o aluno foi preparado ou não para o exame. Não se discute a relevância das disciplinas cobradas no ENEM ou das não cobradas para a formação geral dos jovens, para o entendimento de si mesmos e do mundo. Há uma naturalização do processo de escolarização e das desigualdades no acesso ao ensino superior no Brasil. Fica evidente que uma reforma que retira da grade

⁵ Reportagem do O globo Enem 2023: aluna do novo ensino médio fará a prova sem ter tido Química, Física, Biologia, Sociologia, História e Geografia no 3º ano. Por Bruno Alfano 12/11/2023. <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/noticia/2023/11/12/enem-2023-aluna-do-novo-ensino-medio-fara-a-prova-sem-ter-tido-quimica-fisica-biologia-sociologia-historia-e-geografia-no-3o-ano.ghtml> Acesso em: 30/03/2024

obrigatória as principais disciplinas cobradas no exame de acesso ao ensino superior, sobretudo para os estudantes das escolas públicas, não tem interesse em diminuir as desigualdades. Mas o ponto é: ficamos limitados pelo discurso da defesa das disciplinas através da argumentação do processo que garante a exclusão, sem fazer uma crítica mais profunda aos mecanismos de acesso ao ensino superior no Brasil.

Sobre a questão da importância que os estudantes atribuem às disciplinas, o professor E apontou:

quando tem o nome eletiva, o estudante, pelo menos aqui, né? Ele não trata do mesmo jeito. Era o mesmo professor: Tinha uma eletiva de ciências humanas para as olimpíadas, 2 aulas, e tinha 50 minutos de História. O rendimento do aluno nos 50 minutos de história era diferente das 2 horas-aula de eletivas. Problemas: Não tem material didático. (..) O professor, tem que sentar e, além de planejar as aulas, ele tem que desenvolver um material didático. É um desafio enorme. Os alunos, eu não vou dizer que eles preferem, mas eles vêm muito mais sentido. A história tem nota, vai cair na prova, então é isso, né? Eu tenho a impressão que nas eletivas eles relaxavam mais. Então eles não se sentiam obrigados a fazer atividades, “estavam nem aí (Professor E)

A professora conclui que a importância que os estudantes atribuem às disciplinas é a sua relação com os processos avaliativos, no caso aquelas que podem reprová-los, ganham maior relevância do que aquelas que não estarão no seu boletim. Interessante um dado de uma pesquisa realizada a partir do PIBIC, onde “quase metade dos estudantes entrevistados (49,7%) afirmou que nas eletivas conseguem aprender algo diferente e importante para suas vidas”⁶ (LOPES, 2024. p 12). Ou seja, os estudantes atribuem um valor positivo às disciplinas, mas entendem que elas são “inúteis” do ponto de vista mais prático e urgente para eles, qual seja, a sua aprovação na escola ou nos exames externos. Cabe destacar aqui, que se os estudantes avaliam as eletivas de maneira positiva, isso se deve ao esforço mencionado pela professora do trabalho realizado pelos professores, esforço e dedicação para levar aos estudantes algo importante e interessante, mesmo diante de todo cenário de caos provocado pela Reforma do Ensino Médio.

2.2 A História da história ensinada

Quando refletimos sobre o ensino e a aprendizagem de História na escola, quase automaticamente vem a nossa cabeça a famosa frase com a qual Marc Bloch (Bloch, 2001) começa seu incrível livro *Apologia da História*, e que nós, professores, sempre escutamos de

⁶ Pesquisa realizada com 181 estudantes da 1 série do ensino médio, em uma em uma escola de Tempo Integral no município de Caucaia. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio (PIBIC/EM). A pesquisa foi realizada em 2022, ano do início da implementação no Ceará (LOPES, 2024.)

nossos alunos: Para que serve a História? Por certo, esta frase sempre nos causa algum estremecimento, pois sintetizar em uma frase curta, compreensível a uma criança ou jovem a importância da História, sobretudo nas nossas sociedades ocidentais, não é uma simples tarefa.

Muitos pesquisadores do ensino de História têm se dedicado a esta questão, de modo que nos facilita a ponderação sobre o problema. Embora apresentem diferenças e algumas divergências, é certo que há uma relação entre a história e a política. Esta relação marca a própria origem da História, enquanto campo disciplinar, e aproxima a escrita da história da história ensinada. Isso se dá em razão da dimensão política “subjacente a essa forma de uso do passado” (ABUD, 2017. p. 17).

A história, como disciplina escolar autônoma, na França do século XIX, em meio a movimentos de laicização da sociedade e constituição das nações. É nesta perspectiva que François Furet afirma que a história de então é marcada por duas “imagens gêmeas”: genealogia e mudança. Pois, só teria sentido a investigação das origens a partir das sucessivas etapas de transformação das sociedades contemporâneas (Furet, *apud*, NADAI, 1992/1993, p. 144.).

No Brasil, a constituição da história escolar é marcada também por processos de laicização e data de 1838, quando aparece no primeiro regulamento do Colégio Pedro II os “estudos históricos” no currículo. A história passa a ser associada à “Nação” e “civilização”, “pedagogia central” do cidadão, pois era entendida como fundamental no processo de conformação de uma identidade comum. Priorizava-se, assim, a “História Universal” e aplicava-se os conteúdos a partir de tradução de compêndios franceses. (NADAI, 1992/1993, p. 149).

A história da Pátria foi contada a partir do colonizador europeu, com contribuições de negros e indígenas, criando-se, assim um discurso de colaboração, de harmonia e “silenciando” sobre a violência extrema do processo de colonização sobre os grupos indígenas e dos africanos escravizados.

Pensando no ensino de História no Ceará, a partir da Primeira República, buscou-se contar a “História” do estado em articulação com a História nacional. Para tanto, utilizou-se dos recortes e narrativas criados pelo Instituto Histórico do Ceará, marcados pela ideia da “Colonização Tardia”, aparentando uma frustração com as “tentativas” malsucedidas da presença colonizadora no espaço cearense. Almir Leal de Oliveira analisa que há diferenças a partir da década de 1930 na elaboração dos manuais didáticos. Analisando o livro de Cruz Filho, o pesquisador verifica que um maior interesse antropológico nos indígenas, bem como o livro deixa de ser apenas uma cronologia e busca ser mais aprofundado e mais atraente:

de qualquer modo, seja na definição do mito fundador, seja na consideração das motivações econômicas da conquista, o elemento racial predominou nesta literatura: Os parâmetros positivos ou negativos da História do Ceará Colonial estiveram ligados ao lugar que o indígena ocupou no processo histórico, seja cedendo aos desejos do conquistador, seja resistindo a esta ação. A formulação de uma história metódica, justificada pela pesquisa documental, não abriu mão de um mito fundador que conviveu pacificamente com o indígena, Martin Soares Moreno, e não deixou de lado a explicação racialista da História. (OLIVEIRA, 2008. p. 275)

Interessante notar que a memória histórica, seja do estado, seja da nação, não se dá apenas em ambiente escolar. Se pensarmos que na Primeira República poucos brasileiros tinham o direito de frequentar a escola, estes outros “lugares” se fizeram ainda mais importantes. Também na esteira do civismo que marcou a educação, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, percebemos que a escola buscava atingir além dos seus próprios alunos: seja através de desfiles, revistas, programas de rádio, etc. A tarefa da História, neste contexto seria então “criar e referendar várias imagens de passado”, no intuito de inventar as “tradições nacionais” e criar um sentimento republicano na população brasileira (BITTENCOURT, 2021. p. 68).

Certamente, muito foi mudado na escrita da História: temas, conteúdos, fontes, métodos. No Brasil, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 90, muito se avançou em pesquisas e propostas de uma História ensinada que trouxesse também novos temas, novos sujeitos, novos métodos e objetivos de aprendizagem, aproximada às pesquisas acadêmicas.

No contexto da redemocratização das instituições, em especial a partir de 1983, quando os governadores foram eleitos pelo voto direto, temos uma rearticulação dos movimentos sociais, sobretudo as lutas pela valorização dos profissionais de educação. O ensino de História vai ser discutido em espaços criados em organizações acadêmicas, como a ANPUH e SBPC. Também se iniciam as lutas pelo fim das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSPB), Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, instituídos pela Ditadura civil-militar. (FONSECA, 1995, p. 86).

Com o fim da ditadura, muitos movimentos sociais vão se organizar ou reorganizar, e assim começam a reivindicar direito à memória e à história. É o caso das lutas das mulheres, negros, indígenas, trabalhadores urbanos e do campo, que não se encontram nas narrativas sobre o passado nacional. “Essa forma de pensar as relações de sociedades com o seu próprio passado e o de outras, atualizado no presente de forma que seja utilizável nas lutas políticas e simbólicas, pode ser traduzido pela categoria “passados práticos” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017. p. 31).

Assim, passou-se a repensar o papel do ensino de história e a sua dimensão ética. E, neste sentido, é possível afirmar que existem consensos entre os historiadores e, mais

especificamente, entre os pesquisadores da área de ensino. Um deles, é que a história ensinada é sempre fruto de um recorte do passado, de leituras, de interpretações – seja o currículo “produto das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos elaborados pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula” – expressam visões e escolhas, revelam tensões e conflitos”. (SILVA; FONSECA, 2010. p. 16).

Outra dimensão importante atribuída ao ensino de história é a sua contribuição para a formação de indivíduos críticos que possam exercer plenamente a sua cidadania. Uma contribuição do ensino de história se daria através do “letramento”, entendido como um processo plural relacionado às interações com todas as formas de escrita para além da própria escola. A história além de contribuir no esforço coletivo para o letramento com as demais disciplinas escolares, “visa provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações” (ROCHA, 2020. p. 283).

2.2.1 O Código disciplinar da História

O conceito de Código disciplinar foi proposto por Raimundo Cuesta Fernández, ao estudar a história da História como disciplina escolar na Espanha. O autor trabalha com uma ideia de genealogia para compreender as conexões da disciplina com as suas origens e entender as mudanças e permanências na disciplina. (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997)

O autor trabalha com a história das disciplinas escolares, entendo que elas fazem parte de uma tradição, que são fruto de convenções culturais, em diálogo com o Goodson, que as disciplinas escolares são conhecimentos *sui generis*, a partir do pensamento de André Chervel. O autor também trabalha com a ideia de saber-poder e discursos de legitimidade, inspirado em Foucault. (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 8)

Em síntese, a ideia de código disciplinar integra discursos, valores, regulamentações, conteúdos e práticas, que interagem e se transformam a partir dos usos e objetivos de escolarização em diferentes contextos. Esse conjunto de ideias cria a legitimidade atribuída ao ensino de História, modelos do que é ser professor, conteúdos e valores que devem ser ensinados. Nesse sentido é importante também analisar os elementos que permanecem ao longo do tempo, como a História *quadripartite* e uma noção de tempo evolutiva. (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 9)

Portanto, o conceito de código disciplinar é uma visão histórica ampliada, genealógica, que permite analisar as permanências da disciplina, mas também as suas mudanças, pois embora a longa duração histórica, o código pode sofrer transformações parciais ou totais:

o código disciplinar não é uma realidade estática, embora seja duradouro. Como toda tradição social que atua sobre as camadas conscientes e inconscientes da vida social, tende à conservação, porém, como toda realidade social, é uma criação histórica e em si mesma contém a possibilidade de mudança. (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 57. Tradução minha)

O autor avalia que para construir uma História social da História ensinada é preciso recorrer a uma variedade de fontes, para perceber os discursos “visíveis”, nos documentos, e os “invisíveis” nas práticas de ensino. Para compreender os “invisíveis” teria que ampliar e diversificar as fontes, como: arquitetura escolar, desenhos, depoimentos orais, regimentos, etc. (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 9)

Uma característica marcante da construção do código disciplinar é o elitismo. No século XIX, embora se falasse de uma educação para as massas, analisando o caso brasileiro, por exemplo, percebe-se mais o discurso, ou quando muito uma educação primária, mas ainda assim excluindo muitos cidadãos. “Porque uma coisa é a intenção de universalizar a educação primária e outra bem diferente é democratizar o acesso à cultura” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 60. Tradução da autora)

Portanto, conhecer a história da educação e das disciplinas escolares é muito importante para entender como os sistemas de ensino são instrumentos que produzem e reproduzem desigualdades e processos de ampliação de acesso, universalização não necessariamente levarão a transformações sociais, sem que haja compreensão mais ampla do processo, como refletiu Florestan Fernandes:

a democratização do ensino, hoje, já não se confunde com a universalização do ensino primário. Trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer um pólo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se universalizaram nas classes médias e altas. (Fernandes, 1989, p. 30)

Maria Auxiliadora Schmidt (2012), definiu uma periodização para pensar o código disciplinar no Brasil: Construção (1838-1931) - como marco a criação do Colégio Dom Pedro II, onde a disciplina História foi inserida no currículo, como características a forte influência europeia, francesa sobretudo, e a construção do Estado Nacional com o debate entre monarquistas e republicanos; Consolidação (1931-1971), como marco a Revolução de 1930. Esse período é marcado por uma maior institucionalização, renovação metodológica com influência da Escola Nova; ensino como um fator de coesão nacional (Abud, 1993, p. 163 *apud*

Schmidt, 2006, p. 715); Crise (1971-1984) - Foi instituído pela lei n. 5.692/71, durante a Ditadura Civil-militar, os estudos sociais, no 1º grau, ficando a História como disciplina apenas no 2º grau, atual ensino médio; Reconstrução: a partir de 1984 - redemocratização e luta pelo fim dos estudos sociais. Um marco legal importante no sentido de reposicionar a História são os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No contexto da redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990, o ensino de História esteve em disputa e diferentes propostas entraram em confronto (Schmidt, 2012, p. 88). A luta dos movimentos sociais, trabalhadores, minorias oprimidas, passaram a lutar por um ensino de história que trouxesse a memória e a história de outros povos, das mulheres, dos negros, dos povos originários. Que o ensino de História tivesse como objetivo a formação de um cidadão crítico, mas esse período foi marcado no Brasil pelo avanço das políticas neoliberais, que impuseram contrarreformas, levado a retrocessos muitas vezes similares ao ensino da época da Ditadura.

Circe Bittencourt (2009) faz uma contextualização sobre os estudos sociais, para entender quais os seus objetivos. A partir dos anos 1930 começaram a surgir propostas, baseadas no modelo dos Estados Unidos, onde o mundo seria explicado a partir da organização do “regime democrático americano, que favorece a ação individual e o espírito de competitividade como garantia de sucesso”. (Bittencourt, 2009, p. 74)

Na perspectiva dos estudos sociais os *métodos ativos* são fundamentais, pois o interesse maior é formar um indivíduo que seja útil ao sistema, onde a capacidade crítica seja aquela direcionada para corrigir as falhas e garantir a inovação. Na proposta de organização dos chamados “círculos concêntricos”, onde o conteúdo era organizado a partir de referência espacial, ou seja, a partir do que estivesse mais próximo à criança. Desse modo, os estudos históricos foram reduzidos a:

datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República” tornou-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais. (Bittencourt, 2009, p. 76 aspas da autora)

E assim, os estudos históricos foram associados a uma ideia de tradição, com um sentido de imutabilidade:

Alinhar a história com a tradição era, portanto, uma parte da estratégia política de educação no período do regime civil-militar. No entanto, esse posicionamento ia além da disciplinarização dos corpos e das mentes. Construía uma percepção

de História que a descaracterizava de seu próprio sentido: a mudança e a ideia de processo. (Irrff; Reis; Reis Jr, 2023, p. 11)

Interessante pensar como a lógica dos estudos sociais é parecida com as atuais reformas. Essa questão da diluição da História, que foi feita na BNCC e replicada nos livros didáticos, apontada pelos professores nas entrevistas e questionários como impossível de praticar em sala de aula; e também essa dimensão da perda do sentido da História como mudança e processo. Uma das questões mais apontadas também pelos professores foi a falta da dimensão do tempo: processos históricos completamente fragmentados,

Diante do processo de reformas iniciado em 2015 com a elaboração da Base Nacional e intensificado brutalmente a partir do governo Michel Temer com a Reforma do Ensino Médio, houve um intenso debate sobre o ensino de História. Primeiro, uma defesa da História no currículo, já que a Reforma do Ensino Médio retira a obrigatoriedade, restando apenas “estudos e práticas” da maioria das disciplinas. Segundo, tentar resistir ao processo não abrindo mão das características da disciplina.

A análise das entrevistas revela que os (as) professores (as) têm insistido na perspectiva de continuar seu trabalho ignorando as normas e recomendações, na medida em que 78 %, 39 dos 50 que responderam ao questionário, marcaram a opção “Apesar de considerar que as reformas tiveram impactos negativos, consigo manter minha autonomia e continuo trabalhando como sempre trabalhei”.

Percebe-se que os docentes têm utilizado estratégias como, utilizar livros de outros PNLD, elaboram seu próprio material, e evitam utilizar o livro atual, ou, se usam, o fazem pontualmente e em conexão com outros materiais. Os docentes ao não encontrarem a disciplina no livro, adotaram outras estratégias para continuarem ministrando suas aulas com as características da disciplina, de acordo com aquilo que entendem como fundamental: colocar os estudantes diante do contraditório, apresentar fontes para levar os estudantes a perceberem mudanças e permanências, a desenvolver empatia histórica, e assim desenvolverem o senso crítico e de estranhamento com o mudo.

Uma questão interessante que surgiu nas entrevistas e que podemos associar à ideia do código disciplinar da História, foi a discussão sobre a organização cronológica. Parece haver uma ideia entre os professores que essa organização é tradicional, alguns falaram “estamos acostumados”, “vício”, “é o jeito que eu sei fazer”, mas ao mesmo tempo entendem que é uma forma de sistematização que facilita a compreensão dos processos históricos. Então, se por um lado as respostas poderiam sugerir uma longa duração daquela ideia que existia no momento de

construção do código (Cuesta Fernández, 1997), como uma noção de tempo evolutiva, a ideia de progresso, por outro lado, é patente nas falas dos professores ideias que poderíamos identificar com as lutas do processo de redemocratização: outros sujeitos, senso crítico, estranhamento, lidar com diferenças, movimentos sociais e populares, dentre outros.

Há também a dimensão do acesso à universidade. Professores(as) entendem que é preciso orientar os estudantes para as provas do ENEM. E entendem que se trata, de democratizar o acesso à universidade, garantindo a entrada de estudantes das periferias e de segmentos da população historicamente marginalizados. Professores(as), tanto nos questionários quanto nas entrevistas, concluem que as reformas visam dificultar o acesso à universidade a esses segmentos, e por isso também se colocam ideologicamente contra. A ideia do Anísio Teixeira, de que a educação não pode ser um privilégio, continua atual (Fernandes, 1989).

3 CURRÍCULO: SELEÇÃO, CONFLITOS E PODER

3.1 A “palavra-chave” currículo

Goodson (2018. p. 35) afirma que “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização”. Em outras palavras, o currículo evidencia os conflitos e disputas dos diversos grupos que existem na sociedade. Segundo a maioria dos autores, os currículos evidenciam um caráter “dual”: Há o currículo escrito, formal e o currículo da prática, que muitas vezes ignora o próprio currículo escrito. O autor sustenta que a prescrição dos currículos não se mantém porque haja uma necessidade inerente à atividade educacional, mas porque mantêm vivos mitos sobre o poder e o controle da escolarização por parte dos governos, das burocracias educacionais e da comunidade universitária.

Goodson aponta algumas contradições do discurso da prescrição, como, por exemplo, garantir um espaço para uma “transgressão” mínima. Interessante, sobre isso, a colocação do CEE “Sensível aos anseios e receios das universidades públicas estaduais do Ceará no que se refere às mudanças provocadas pela Resolução citada, o CEE, a partir de um diálogo com as IES, baixou normas complementares”, entretanto adverte: “Sem, no entanto, ausentar-se da responsabilidade de cumprir e fazer cumprir as normas nacionais” (CEARÁ, 2021). Outra contradição apontada por Goodson é que uma forma de professores (as) garantirem alguma autonomia ou possibilidade de "ascensão" é endossando a lógica da prescrição.

É claro que existem “custos de cumplicidade” na aceitação do mito da prescrição; esses custos envolvem, sobretudo e de várias maneiras, a aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder. Talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente aliados do “discurso da escolarização” (Goodson, 2007. p. 242).

Assim, professores (as) e outros sujeitos envolvidos no cotidiano da escola negam seu próprio poder em relação à escolarização, aceitando e reiterando a ideia da prescrição. A invenção e manutenção do currículo prescrito está intimamente ligada a uma estratégia de combater a possibilidade de uma atuação livre por parte dos docentes. E, portanto, o currículo é uma forma de controle e de reprodução das relações de poder existentes.

Isso fica muito evidente quando notamos a participação de professores (as) que atuam nas secretarias de educação e nos Institutos vinculados a interesses privados ou empresariais. Existe uma quantidade considerável de professores (as) de todas as áreas do conhecimento

atuando em defesa das atuais reformas. Porque essa é também uma forma de cooptação, uma vez que as possibilidades de ascensão profissional de docentes estão em larga medida condicionadas à participação em gestão de escola e cargos na burocracia. Não necessariamente significa ganhos salariais, embora também possa ter, mas existe o capital social e político que pode ser almejado vinculando-se a esses cargos ou grupos.

É importante ressaltar que existe uma relação de falta de transparência entre a burocracia, governos e os institutos, no sentido que foge ao interesse público. Materiais disponibilizados para as escolas, feitos pelos institutos, com logos e símbolos das fundações. Formações de professores ministradas por pessoas que trabalham para os institutos. Pessoas deixam cargos na secretaria para ocupar empregos dentro destes institutos. Certamente, há toda uma rede de contatos e dados que possui um funcionário de um alto cargo dentro de uma secretaria e isso tem grande valor para estes institutos “sem fins lucrativos”.

O controle privado sobre a esfera educacional é incompatível com o conceito de escola pública, gratuita, laica, universal e comprometida com a formação omnilateral das crianças e jovens da classe trabalhadora. É refratário à autonomia das instituições e dos sistemas públicos de ensino. É hostil com a liberdade de cátedra dos docentes. Daí, o modus operandi para alcançar tal objetivo é conhecido: desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional. Em resumo, o controle privado somente é possível com o encolhimento e a descaracterização da educação pública (Da Motta; Leher; Gawryszewski, 2018, p. 315)

As reformas atuais pretendem reconfigurar estruturalmente o Estado brasileiro no que diz respeito à política educacional, incidindo justamente no currículo. Ler considerações como as de Goodson (2018), que o currículo prescrito é antes de qualquer outra coisa um mito, uma “tradição inventada⁷”, causa muita estranheza em nós professores(as), que estamos tão acostumados com essa ideia de uma lista de conteúdos, planejamentos, procedimentos, sempre revestidos de um discurso científico e técnico. Para nós, todos esses procedimentos parecem naturais da nossa atividade. Mas nem sempre foi considerado óbvio assim. Como toda atividade humana, o currículo também tem sua história:

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

Com a industrialização, novas demandas são exigidas da escola. É esperado que ela ensine os alunos a “lidar” com os novos problemas gerados pelas transformações da sociedade.

⁷ Goodson analisa o currículo como uma “tradição inventada”, a partir do conceito de Hobsbawm

É exigido que os conhecimentos e experiências vividas na escola tenham uma “utilidade” cada vez mais imediata (LOPES; MACEDO, 201; pg 21). Mas pensar sobre o que é “útil”, como definir, como selecionar conteúdos, todas essas questões têm gerado diferentes teorias curriculares.

Exatamente por isso, não é simples uma definição de currículo, embora seja possível apontar o que as diferentes teorias trazem em comum: “a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula”. (LOPES; MACEDO, 201; pg 21)

Logicamente, o conceito de currículo está diretamente relacionado aos objetivos da escolarização, por isso, a noção de currículo varia a depender das teorias curriculares. Um aspecto central na definição do currículo é o que tange ao conhecimento. Uma visão comum de currículo o coloca apenas como uma lista de conteúdos, equivalente a um “programa”:

Williams⁸ ainda salienta que a educação tende a ser tratada como se fosse uma abstração e o currículo como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Usualmente, não se problematiza a seleção de conteúdos do currículo, apenas sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, em que série. O conteúdo da educação, no entanto, é sujeito a grandes variações históricas. Como seleção, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, há uma relação estreita entre seleção e distribuição de conteúdos, pois os conteúdos selecionados têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática. (Lopes; Macedo, 2011. pg. 83)

Portanto, a seleção de conteúdos, expressa e silenciosa, de acordo com os grupos hegemônicos e relações de poder, pois é uma forma de fazer circular aquilo que é de interesse para a manutenção dessas relações de poder. Embora também essa seleção seja marcada por conflitos e lutas entre os grupos que compõem a sociedade.

Um autor que tem contribuído para pensar o conhecimento no campo do currículo é Dermeval Saviani. Ele tem apresentado os princípios da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida como crítica fundamental às teorias instrumental e progressivista (Lopes; Macedo, 2011.p. 87). Saviani entende como pedagogias críticas, as teorias que “postulam não ser possível compreender a educação, senão a partir de seus condicionantes sociais” (Saviani, 2012. P. 15). Sua questão central é a possibilidade de articular a escola aos interesses dos dominados. Nessa direção é que defende a escola como tendo a função de “transmissão/assimilação” da cultura letrada, dos saberes sistematizados:

⁸ WILLIAMS, Raymond. Education and british society. IN: WILLIAMS, Raymond. The long revolution. London: Harmondsworth Penguin Books, 1961. p. 145 apud (LOPES; MACEDO, 2011)

pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isso não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se na verdade de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas de forma alguma são excluídas. (SAVIANI, 2016.p.58)

Para Saviani, os dominados precisam dominar aquilo que os dominantes dominam, como condição para se libertarem da dominação. Por essa razão, para este autor, a escola será democrática na medida em que desenvolva a função de permitir o acesso à cultura letrada, aos saberes sistematizados. Assim, Saviani defende o currículo como

o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola. Um currículo, é portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (Saviani, 2016. p. 57. Grifo do autor)

Essa definição, em primeiro lugar, está relacionada à concepção já apresentada acerca da função da escola, segundo a pedagogia histórico-crítica. Mas também se relaciona com outras dimensões. Com a crítica que Saviani faz a determinadas noções de currículo, que o relacionam a todas as atividades que acontecem na escola, e, portanto, atribuem funções outras à escola. E essa crítica está relacionada ao “esvaziamento” dos conteúdos que nessa visão seriam próprios à escola. Assim, democratizar a escola, ou seja, escolarizar segmentos da população historicamente marginalizados, esvaziando a escola da cultura letrada, não significa de fato democratizar, posto que a chamada cultura erudita continuaria sendo um privilégio para os que dela se apropriam (Saviani, 2016. p. 58).

Outra dimensão importante para pensar o currículo é a dicotomia entre o currículo escrito (formal) e o currículo da prática (vivido). Essa chave de compreensão pode levar a equívocos, como o de julgar que o currículo escrito é irrelevante para a prática, ou naturalizar e tomar como “pressupostas” determinados aspectos do currículo que são resultantes de longos conflitos. A relação entre currículo formal e currículo vivido é complexa:

não significa sugerir um vínculo direto ou facilmente perceptível entre a fase pré-ativa e a fase interativa. Nem significa que, ocasionalmente, a fase interativa não possa subverter ou transcender a fase pré-ativa. Mas serve para demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. (Goodson, 2018, 42)

Partindo desse ponto, ou seja, o modo como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio foram escritas, e o que trazem de “currículo invisível” e de referências, podemos problematizar

como professores(as) irão vivenciar, como resistirão ou se adaptarão às diretrizes. Em outras palavras, o modo como o currículo foi elaborado e pensado nos fornece elementos para pensarmos como este currículo será vivenciado nas escolas. Goodson cita como exemplo uma pesquisa sobre a relação entre teoria e prática no período de 1880 a 1900 na Inglaterra: “graças a uma perfeita concatenação de razões e com base em uma variedade de motivos, pensava-se que as massas deviam ser educadas, ou pelo menos, escolarizadas - e o foram” (SIMON, 1985 apud GOODSON, 2018, 42). A partir desse exemplo, podemos pensar a relação dicotômica entre teoria e prática em outros termos. Embora não possamos afirmar que ela não exista, também é preciso pensar que aspectos da prática, por mais que pareçam vinculados à uma “autonomia”, à “competência” de uma determinada escola ou sala de aula, podem estar inebriados de valores, como por exemplo:

isto faz parte da história da “boa” sala de aula ou da “melhor” escola, pois esta é a história de como esta determinada série de objetivos foi estabelecida e inserida no currículo como uma espécie de relíquia. Em síntese, houve anteriormente uma luta para fazer crer que determinada versão de escola deveria ser considerada “boa”. (GOODSON, 2018, 46)

Os conceitos relativos a essa caracterização dicotômica do currículo são variados e não serão aprofundados aqui. Mas essa discussão aponta para algumas questões importantes: como as orientações da BNCC vão ser de fato implementadas nas escolas? Quais estratégias de resistência serão adotadas por professores (as)? Como a noção de protagonismo estudantil será entendida ou apropriada pelos (as) estudantes? Como a interdisciplinaridade será vivenciada no cotidiano das salas de aula?

Interessante analisar a orientação da Resolução nº 479/2022 do Conselho Estadual de Educação do Ceará para professores (as):

estamos vivendo a quebra de paradigmas, a escola terá outra cara a partir da BNCC e do NEM, seus rumos serão alterados, seus objetivos ampliados e ‘esse novo’ será realizado por professores que vão se reinventar, aninhar novos e diversos saberes, fazer-se flexível, buscar metodologias desafiantes, adequadas e inovadoras para mobilizar pessoas para as aprendizagens. Essa não será tarefa fácil e somente será exitosa se professores estiverem abertos às mudanças, uma vez que implicará na adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada para a docência.

Partindo da chave de leitura, onde a relação ou a não-relação entre teoria e prática “depende da natureza da construção pré-ativa” (Goodson, 2018. 42), o que podemos inferir de uma orientação como essa? O que percebemos aí, dito com todas as palavras, é que professores (as) terão que “fazer-se flexíveis”, ou seja, ministrar diversos componentes curriculares, trabalhar em várias escolas, buscar cursos de “novas metodologias”. Conhecemos já muito bem

a estreita relação, sinonímia, no que se refere ao mundo do trabalho, entre flexibilidade e precarização. O documento afirma que a tarefa somente será “exitosa” se professores(as) “estiverem abertos às mudanças”, colocando então a grande responsabilidade de garantir as reformas na atuação dos docentes.

Importante pensar na natureza dessas reformas, neoliberais, no sentido de que buscam adequar os indivíduos ao mundo da flexibilidade, que aprendam a lidar de maneira naturalizada com formas de trabalho e de sociabilidade cada vez mais fluidas e, portanto, rebaixam a formação, tanto de docentes, quanto de estudantes da educação básica à apenas competências e habilidades para essa forma de vida.

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

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática não é de dicotomia ou estranhamento, pois, de certa forma, a atual legislação regulamentou práticas já existentes e abriu as portas da institucionalidade para a aceitação de formas de trabalho e práticas de escolarização precárias, ampliando essa condição também para os setores que ainda não estavam em condição de precariedade. O historiador Antônio Simplicio de Almeida interpreta a relação dos institutos de direito privado na educação a partir do aforismo “Leopardos” de Kafka⁹:

Tomaram de assalto a educação pública brasileira e financiaram diversas campanhas, reformas educacionais e propostas curriculares, sendo a mais notória a que deu origem à Base Nacional Comum Curricular. Por financiamento, entenda-se desde custear suas próprias equipes gestoras até manter campanhas de desqualificação da educação pública (Almeida Neto; Mello, 2021, p. 64)

Para concluir este tópico, é importante retomar a ideia de que as políticas curriculares têm uma “mística”, reproduzem relações de poder, autorizam certos grupos e desautorizam outros. Além disso, geram uma série de outros textos, normas e movimentam toda uma indústria cultural: Livros didáticos, materiais paradidáticos, cursos etc:

em um outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O

⁹ "Leopardos irrompem no templo e bebem até o fim os jarros de sacrifício; isso se repete sempre, sem interrupção; finalmente, pode-se contar de antemão com esse ato e ele se transforma em parte da cerimônia" Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2011/06/os-aforismos-reunidos-de-franz-kafka/2/> Acesso em 03/05/2024

currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar (...) O currículo também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. (Silva, 2010, pg 12)

Podemos dizer que a atual política desautoriza professores (as). Primeiro, a carreira docente se fragiliza na medida em que os profissionais se afastam da sua formação base, ao lecionar diversos componentes curriculares. Em relação aos cursos técnicos, aceita-se o “notório saber” no lugar de ampliar a formação docente para esta modalidade de ensino¹⁰. Segundo, docentes estão desautorizados em práticas de planejamento e avaliação, diretamente vinculados às avaliações externas. Portanto, a noção de “sucesso” e “fracasso” das escolas, dos docentes e estudantes será verificada a partir de instrumentos elaborados pelos mesmos polos de poder de onde partiram as propostas de reforma.

3.2 O currículo de história, as “guerras de narrativas” e a BNCC

Pensando sobre o campo da História, quando se trata de discussões curriculares, é privilegiado em polêmicas, pois ao tratar da memória coletiva nacional desperta interesse geral e a partir daí os diversos grupos colocam suas demandas em relação ao passado, o que geralmente causa muitas disputas e conflitos:

enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo (Laville, 1999, P. 135).

Laville chama atenção para este paradoxo. Enquanto se discute amplamente que o significado do ensino de história está na formação de cidadãos críticos, capazes de “ler” o mundo, ainda se tem a ideia de que o ensino de história serve à inculcação de certos valores nacionais. Laville demonstra, inclusive, que esta ideia no mais das vezes não passou de mera ilusão. No entanto, diante de reformas curriculares que “mexam” com determinados conteúdos sensíveis, assistimos a verdadeiras “guerras de narrativas”.

Este foi o caso da BNCC. Percebemos diversos sujeitos e posições conflitantes na elaboração do documento, entre 2015 até sua versão final para o Ensino Médio, aprovada em

¹⁰ Nota técnica REPU (Rede de Escolas Públicas e Universidade). O documento apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em São Paulo, um dos primeiros estados a implementar o NEM. Os dados da pesquisa apontam para um aumento das desigualdades escolares e, em decorrência, sociais. Disponível em: https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8, acesso em 03/05/2024

2018. Como as associações de profissionais de História, historiadores públicos, digamos assim, Todos pela Educação, governo, em debates em diferentes esferas, como grande mídia e redes sociais. Como diz Laville, “em história todos se acham competentes” (LAVILLE, 2011, p. 187).

A necessidade de haver uma base comum curricular no Brasil está consolidada na documentação educacional, há duas décadas, e há divergências sobre o que de fato ela significa e sobretudo como ela deve ser, como ficou evidenciado nas discussões em torno da base de História, em 2015. (CAIMI; OLIVEIRA, 2017. p. 67) Para alguns pesquisadores, a própria discussão em torno da base da História evidencia a necessidade de termos uma base comum, dado o interesse geral que despertou, além das próprias organizações da disciplina. (PEREIRA; RODRIGUES, 2017. p. 27) Mas muitos pesquisadores do campo da educação, como Dermeval Saviani, destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, já cumpriam o que estava previsto na LDB (Saviani, 2016). Luís Carlos Freitas questionou o modo como o MEC estava conduzindo o processo, sobretudo porque descartava todo esforço e debate acumulado que havia sido construído com o MEC e demonstrava um “profundo vazio teórico” do grupo que foi levado ao MEC, tendo Cid Gomes como ministro e Manoel Palácios na Secretaria de Educação Básica¹¹. (Freitas, 2015 apud Mello, 2021)

Flávia Caimi (2017) defende que sem uma base que sirva de referência para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, o mercado editorial é que acaba por pautar a matriz de conhecimento, fato que já acontece no Brasil, segundo ela. Ao estudar os Guias de livros didáticos do PNL D foi constatado que diversos livros de autores e editoras diferentes seguem matrizes de conteúdos muito semelhantes, fazendo uma espécie de “currículo editado”. (CAIMI; OLIVEIRA, 2017. p. 68)

Importante frisar que essa defesa pelos pesquisadores não se trata de um currículo “nacional”, engessado, a ser seguido igualmente em todo o país, a despeito das marcantes diferenças regionais, sociais, étnicas, dentre outras. Quando a base foi colocada como estratégia para atingir metas pelo PNE (Plano nacional de Educação) em 2014, o seu objetivo era qualificar a formação inicial e continuada de professores e melhorar os materiais didáticos, segundo Renato Janine Ribeiro, então ministro da educação. Neste sentido, a base é entendida como um elemento norteador, e não como uma proposta de prescrição curricular. Norteadora, inclusive também de políticas públicas, uma vez que o seu fundamento estava na garantia do direito à aprendizagem (MARTINS, 2017, p. 49).

¹¹ Manoel Palácios, fundador do Centro de políticas públicas e avaliação da educação (CAED) ligado à universidade Juiz de Fora. O Caed orienta avaliações em diversos estados, inclusive o modelo do Ceará. Palácios opera dentro da lógica da “gestão por resultados”.

A primeira versão foi construída a partir dos primeiros meses de 2015 e se tornou pública em 23/09. Durante este período, a sua elaboração ocorreu no âmbito interno, entre a comissão encarregada e o MEC. A comissão formada para a escrita do texto de História teve a seguinte composição:

o grupo então, ficou formado por catorze especialistas, sendo sete representantes de universidades (UFG, UFMG, UFPA, UFRN, UnB, Unifap e USP), cinco representantes indicados pelo Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) – Alagoas, Amapá, Maranhão, Minas Gerais e Paraíba, dois representantes da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) – Rio Grande do Norte e Roraima (Silva; Meireles, 2017, p. 13)

Houve críticas à formação da comissão, pela falta de transparência do MEC em relação aos critérios de escolha dos membros e por não terem sido escolhidos de acordo com áreas - Antiga, Moderna, América, etc. (Mello, 2021)

O MEC passou por 3 ministros diferentes de março a outubro: Cid Gomes, Luiz Cláudio Costa e Renato Janine Ribeiro, que renegou a 1ª versão de História. A partir de 23 de setembro de 2015 a 03 de maio de 2016, deu-se a elaboração da 2ª versão sob gestão de um quarto ministro da educação, Aloizio Mercadante. (MELLO, 2021)

A primeira versão da BNCC foi lançada em 16/09/2015 sem o componente de História, o que evidencia os dissensos dentro da comissão, entre a comissão e o MEC sobre o que deveria constar no documento. (Mello, 2021) Os embates dentro da comissão ocorriam entre os defensores de uma maior diversidade e aqueles que defendiam uma história mais próxima da tradicional. Havia divergências também entre os que defendiam organização cronológica e que eram contra. O MEC exigia uma diminuição dos conteúdos relativos à questão de gênero e de conteúdos afro-brasileiros (Meireles; Silva, 2017, p. 14)

A ausência da História no documento publicado causou imensa controvérsia, a princípio houve uma tentativa de negar os conflitos e fazer parecer que se tratava de algo técnico, burocrático. Mas Renato Janine, um dia depois de sair do MEC, divulgou uma mensagem no facebook, em 08/10/2015:

a base nacional comum. Não sou mais responsável por ela, mas preciso esclarecer um fato sobre a base de História. Primeiríssimo de tudo, deixei claro como água que o texto inteiro da Base que foi divulgado NÃO era um documento oficial do MEC, mas uma proposta elaborada a convite dele. Portanto, quem o quiser criticar que o faça, mas sem atribuí-lo ao MEC. Banal, isso. Mas o fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. Mesmo assim, com o enfático alerta de que não era um documento oficial, acabei autorizando sua publicação (Mello, 2021)

A postagem do ex-ministro gerou uma série de debates, tanto nas redes e imprensa quanto entre historiadores e o público em geral. Também houve debate entre a comunidade de historiadores, a partir da ANPUH nacional e seção regionais e grupos de pesquisa, em especial das áreas de Antiga e Medieval.

Desse modo, a exposição da 1ª Versão gerou amplos debates ou “guerras”, tanto em esfera pública, como internamente no MEC. Na esfera pública, evidencia-se três espaços distintos: redes sociais e grandes jornais impressos, diversidade de públicos, mas contando com a participação de historiadores e os embates com o então já ex-ministro Renato Janine Ribeiro; outro espaço é o das associações e entidades de historiadores, notadamente a ANPUH; e por fim o espaço criado pelo MEC da consulta pública. (MELLO, 2021). Isso nos faz lembrar de Laville, quando ele afirma: “quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis”. E acrescenta: “Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999. p. 30).

Entre os historiadores e professores de História, as disputas se deram em torno de questões como os objetivos do ensino de História, visando a relação escola-sociedade, ou ainda a escola como o lugar da aprendizagem da História, focando na relação escola-academia, ou o debate sobre os conteúdos: havia uma crítica de que a abordagem da 1ª versão saía de um “eurocentrismo” para um “Brasilcentrismo”¹². No sentido da crítica aos conteúdos, Gilberto Calil avalia que a 1ª versão tinha uma perspectiva empobrecedora:

“mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros” (1º ano do ensino médio); “Mundos americanos (2º ano); e “Mundos Europeus e Asiáticos” (3º ano). A distribuição, no entanto, é enganosa: dos 19 conteúdos propostos para o 3º ano do Ensino Médio, supostamente dedicados aos “Mundos Europeus e Asiáticos”, a grande maioria remete à história brasileira, buscando nexos, vínculos e consequências de processos europeus ou asiáticos na História brasileira. Esta perspectiva é empobrecedora, pois processos como deslocamentos humanos ou a emergência do liberalismo são estudados sob uma lente redutora que procura basicamente fazer comparações ou identificar suas consequências para a história brasileira¹³.

Isso colocava a questão: como sair da lógica *quadripartite* eurocêntrica, de conteúdos cronologicamente agrupados numa lógica evolutiva, fundamentando-se a partir de uma história mais brasileira/africana/ameríndia, sem romper com a lógica disciplinar? De toda forma, o que se percebe é que o debate girou em torno da ideia do currículo como seleção de conteúdos, que

¹² Expressão usada pelo professor Ronaldo Vainfas, da Universidade Federal Fluminense, que questionou duramente os trabalhos da Comissão em artigo assinado para o jornal O Globo, intitulado “Nova face do autoritarismo”, publicado em 06/12/2015 (Meireles; Silva, 2017, p 15).

¹³ Gilberto Calil. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3328-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc> acesso em 03/05/2024

é uma visão muito estreita. Também se perdeu de vista que a base não se definia como um “currículo” prescrito, mas como um elemento norteador para a elaboração dos currículos, de políticas públicas e materiais didáticos. (MARTINS, 2017, p. 50)

Importante salientar o contexto desses debates. Estávamos no processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff (PT), processo recebido em 02 de dezembro de 2015 e concluído com a decisão pelo impedimento em 31 de agosto de 2016. Este processo foi marcado por intensas agitações da extrema direita, que elegeu o campo da educação como um *locus* de atuação ou seria melhor dizer perturbação. Uma destas foram os projetos de lei, apresentados, em câmaras de vereadores, assembleias legislativas e no Congresso pelo Escola Sem Partido, que é um movimento fundado desde 2004, mas que encontrou ressonância naquele contexto. Este movimento tenta limitar ou acabar a liberdade de expressão e de cátedra, defendendo um ensino “neutro”, para combater o que eles chamam de “doutrinação”. Na prática, embora o projeto não tenha passado no congresso, tem servido como um instrumento de perseguição aos setores mais críticos da educação, sobretudo em relação às políticas de gênero e étnico-raciais, ou aquilo que eles acharem que está dentro do larguíssimo entendimento que têm por “comunismo”.

Esse contexto foi traçado para pensarmos o debate do currículo de história na BNCC. “O fato de o processo transcorrer em meio a grandes disputas expressou, também, o dissenso no qual a sociedade e as instituições brasileiras estiveram imersas no período” (MARTINS, 2017, p. 51). O ano de 2016 é certamente um ano que entrou para a história do Brasil e em especial para a história da educação. Será que enfim podemos dizer que 1968 acabou e temos 2016 como o *atual* ano que não acaba? Foram desferidos golpes em diversas direções no sentido de uma demolição do pouco de concreto que havia sido construído no país no que tange à ideia de Estado democrático de direito.

3.2.1 “Em terra, em cinza, em pó, em sobra, em nada¹⁴”: A História nas três versões da BNCC

Quando acessamos a página na internet da BNCC, tem um histórico que começa em 1988 com a Constituição. Isso é uma maneira de legitimar a BNCC, porque faz parecer que o

¹⁴ Gregório de Matos. A Maria dos povos, sua futura esposa. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000119.pdf> Acesso em 03/05/2024

documento é uma reivindicação histórica absolutamente necessária para a educação brasileira. Interessante pensar sobre isso a partir da música “valsa brasileira” de Chico Buarque e Edu Lobo: “Vivia a te buscar porque pensando em ti, corria contra o tempo. Eu descartava os dias em que não te vi (...) Rodava as horas pra trás, roubava um pouquinho (...) Chegando assim, mil dias antes de te conhecer”¹⁵.

Essa música é interessante para pensar sobre esse tema porque apresenta uma relação bem conflituosa com o tempo. Um tempo que muitas vezes parece um tirano implacável, mas também uma dimensão do múltiplo, da possibilidade de ressignificação, de reelaboração. A música tem uma construção melódica que avança e recua. E parece ser uma forma de analisar a educação brasileira, em que muitas vezes as mudanças são pensadas para conter avanços. Mas essa dimensão do recuo, de “rodar as horas pra trás”, também pode ser interessante, se pensarmos na perspectiva das lutas, da organização em torno de uma educação para a emancipação e para “lutar para que a história, nos dois sentidos da palavra, seja outra”. (LE GOFF apud MICELLI, 2021 p. 49)

Se é um fato que a constituição expressa que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”, parece que o documento atual viu apenas “conteúdos mínimos” e ignorou a “formação básica comum”, sobretudo no ensino médio. Posteriormente, a LDB colocou a necessidade de uma base nacional comum, mas naquele momento, as discordâncias eram muito profundas e não se concretizou o documento, mas sim os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que não tinham imposição de lei, portanto não eram obrigatórios (PENNA, ALMEIDA, 2018). Também podemos dizer que uma grande articulação para a construção da Base começou a partir de 2010, sobretudo a partir do grupo “Todos pela Educação”, que construíram o movimento “Todos pela base”. Fernando Penna faz uma importante pesquisa sobre essas articulações, inclusive destacando a participação de setores empresariais vinculados à reformas em secretarias de educação, sobretudo no Rio de Janeiro e Ceará (PENNA, 2016). Certamente, isso é o histórico implícito da base.

¹⁵ "Valsa Brasileira", parceria de Chico e Edu Lobo, encomenda do Ballet Teatro Guairá para o espetáculo "Dança da meia lua", em 1988. Foi gravada e lançada originalmente por Edu Lobo no disco homônimo com a trilha sonora do espetáculo. Disponível em : <https://www.jobim.org/chico/handle/2010.2/2180#:~:text=Abstract%3A,a%20trilha%20sonora%20do%20espet%C3%A1culo>. Acesso em 03/05/2024

Quando analisamos as 3 versões¹⁶ da BNCC em relação à história, percebemos uma redução até a quase extinção na versão aprovada. Primeiro, porque a 1ª e a 2ª versões apresentam o conhecimento em áreas, mas dentro de cada área recorta os componentes específicos, o que desaparece da 3ª versão. Outras alterações significativas são a mudança do nome da área, que nas 1ª e 2ª versões aparece apenas “Ciências Humanas”, enquanto na 3ª versão aparece “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, e também se substituiu o termo “objetivos de aprendizagem” (1ª e 2ª) por “competências e habilidades” na 3ª versão.

Na 1ª versão aparecem os objetivos de aprendizagem da área de humanas e posteriormente cada disciplina também tem seus objetivos especificados. Os objetivos de aprendizagem da história são apresentados da seguinte maneira: Primeiro a Série, posteriormente o foco de estudo da série, por exemplo, “Mundos americanos”, e em seguida cada objetivo dividido em 4 eixos: Procedimentos de pesquisa; Representações do tempo; Categorias, noções e conceitos; e Dimensão Político-cidadã. O código dos objetivos era formado primeiro pela área, depois pelo componente, depois a série e por fim o objetivo, por exemplo, CHHI3MOA056, no total 56 objetivos de aprendizagem de história no Ensino Médio.

Em relação aos conteúdos, a proposta da 1ª versão para o Ensino Médio, era que se partisse da história do Brasil:

- 1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros
- 2º ANO – Mundos americanos
- 3º ANO – Mundos europeus e asiáticos

Esse foi um dos grandes alvos das críticas à 1ª versão, acusada de substituir o eurocentrismo pelo *Brasilcentrismo*. As críticas ocorreram tanto no âmbito de historiadores profissionais e associações, como também houve um intenso debate público nas redes sociais e mídia tradicional. O próprio ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, rechaçou a 1ª versão (MELLO, 2021).

Na 2ª versão, os objetivos de aprendizagem da área aparecem vinculados a 4 eixos de formação: Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social; Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade. Após são apresentadas unidades curriculares de cada componente da área.

Apresenta-se 3 unidades curriculares para a história, não distribuídas por série, cada uma com respectivos conhecimentos históricos. A unidade 1 é “Escravidismo, liberalismo,

¹⁶ 1ª versão da BNCC apresentada em 16 de setembro de 2015 (a versão de História apenas dia 23/09); 2ª versão da BNCC apresentada em 3 de maio de 2016; 3ª versão, apenas educação infantil e fundamental homologada em 20 de dezembro de 2017; 3ª versão (Ensino Médio) homologada em 14 de dezembro de 2018.

autoritarismos e democracia nas Américas”; A Unidade 2 é “Da queda dos impérios europeus ao processo de globalização”; A Unidade 3 é “Brasil: República, modernização e democracia”. Dentro dos conhecimentos históricos também é colocado uma seção Linguagens e procedimentos de pesquisa.

O código de cada objetivo é apresentado da seguinte maneira: Primeiro a etapa EM, segundo um número que corresponde à disciplina, no caso da história é o 2, depois o número que corresponde à Unidade Curricular, do 1 ao 3, depois o código da área CH, e por fim o número de cada objeto de conhecimento, indo a partir do 1 em cada Unidade Curricular: EM21CH01.

Na 3ª versão, vigente, a área de humanas é apresentada como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. No começo do pequeno texto introdutório são listadas as 4 disciplinas que integram a área, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, e uma sugestão de trabalho a partir de algumas categorias, como Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Em seguida são listadas 6 competências para a área, cada uma com suas habilidades, não organizadas por séries. Portanto, para discutirmos sobre o conhecimento histórico, temos que buscá-lo nas competências e habilidades. Esse modo de organizar o conhecimento certamente tem relação direta com a Reforma do Ensino Médio, que tirou a obrigatoriedade da grande maioria das disciplinas, substituindo-as por “competências e habilidades”.

Portanto, não há no texto objetivos de aprendizagem, nem objetos de conhecimento específicos para cada disciplina. Apresenta-se a competência, embaixo um pequeno texto, e em seguida apresentadas em um quadro, as habilidades. Para cada habilidade há um código formado primeiro pela etapa, no caso Ensino Médio, após as séries, 1 ao 3, depois o código da área, CHS, por fim, o número correspondente à competência e o número que corresponde à habilidade, como por exemplo: EM13CHS104. Essa organização em códigos enfrenta muitas críticas na área da educação, pois entende-se que cria um engessamento:

o caráter dinâmico do ensino de História, que opera na ponte temporal presente/passado, é ameaçado, pois o professor, ao submeter-se a um código, pode ver limitada sua autonomia intelectual, assim como as demandas dos alunos. Como exemplo, temos o estudo do Segundo Reinado, onde a habilidade EF08HI14 restringe a questão da terra ao período imperial. Esse condicionamento retira, portanto, espaço para que o professor promova outras reflexões a partir da Lei de Terras (1850), como o latifúndio, a questão indígena, tampouco relacionando-se à contemporaneidade com temas da reforma agrária dos movimentos sociais rurais e dos confrontos no campo. (PENNA; FERREIRA, 2018. p. 120)

Essa forma de organizar o currículo, tem relação com as avaliações externas e já vinha sendo implementada pelas Secretarias de Educação para preparação dos(as) alunos (as). No Ceará, as disciplinas português e matemática já vem tendo seu planejamento orientado para os descritores nos quais os estudantes estão em defasagem, na avaliação do estado, o SPAECE. É com certeza uma forma de padronização, que até pode conduzir os alunos a uma melhor nota, mas é entendida por diversos autores, como uma forma de reduzir à educação ao “básico”, e básico entendido como aquilo que as avaliações cobram. (FREITAS, 2014)

Um outro exemplo é a competência 2: “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações”. Em nenhuma parte do texto desta competência, seja na explicação que vem logo abaixo à competência, seja nas habilidades, aparecem palavras como “imperialismo”, “colonização”, “guerra”, “genocídio” “Revolução”, “globalização”. É uma característica de todo o texto da BNCC:

pressupondo-se que a narrativa veiculada na BNCC se constitui por ambivalências, característica que evidencia negociações entre diferentes projetos na tentativa de hegemonização de sentidos, torna-se importante observar que este movimento institui formas particulares de relação entre o conhecimento histórico e o ensino de História. (SANTOS, 2022. p. 158)

A BNCC, então, é constituída de uma espécie de conciliação de discursos, postos de maneira não problematizadora. Razão pela qual professores (as) a enxergam como abstrata, confusa, difícil de ser compreendida ou ainda a compreendem como um documento muito positivo em razão da reiteração de palavras como “diversidade” e “crítico”. Um exemplo é o texto que explica e orienta sobre a competência 2:

Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. (BRASIL, 2018)

Ao usar uma expressão como “atores sociais” passa-se uma ideia de horizontalidade entre todas as pessoas, de capacidade de construção de territórios e responsabilização equiparados também. Os “atores” constroem territórios, e nesses territórios se desenvolvem “negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão”. Caberia perguntar: Quais “atores” constroem desigualdade? Quais “atores” são vítimas de desigualdade? Há desigualdade em todos os territórios? Quais “atores” são excluídos? Especuladores, grileiros, latifundiários, camponeses, “Sem-Terra”, “Sem-Teto”, empresários, políticos, enfim, têm a

mesma responsabilidade na construção dos territórios? Com “atores” o texto da BNCC tenta parecer não comprometido politicamente.

Para pensar a dificuldade de se colocar isso na prática da sala de aula, pega-se o exemplo a partir do modo como foi organizado pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). O DCRC tece algumas críticas à BNCC, embora sejam pontuais:

Nesse contexto, a versão cearense da Base Nacional Curricular Comum – DCRC –, respeitando a LDB (Art. 35, 35-A e 36), *atentasse em corrigir algumas imprecisões que angustiam docentes dos componentes das ciências humanas*. A maior mudança, mesmo que sutil, foi a criação dos objetos de conhecimento e das habilidades específicas. Desse modo, hierarquicamente, a DCRC se organiza por: competências gerais, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento e objetos específicos. O conceito de objetos de conhecimento se refere aos temas, problemas, conceitos, narrativas, fontes etc. que, de modo geral, devem ser trabalhados nas aulas de cada componente. Os objetos específicos tratam-se do detalhamento dos objetos de conhecimento, entendidos como direitos de aprendizagem dos alunos/os cearenses à luz da BNCC, devendo ser trabalhados com os discentes do Ensino Médio. O Estado do Ceará, assim, orienta que as escolas privadas e públicas observem, ao construir suas propostas curriculares, os objetos de conhecimento e objetos específicos que, diretamente relacionados às competências e habilidades, todas/os alunas/os devam aprender, já que são os seus direitos de aprendizagem. (CEARÁ, 2021. p. 226. Grifos meus)

O DCRC, retoma algumas expressões e a forma de organização das versões anteriores da BNCC, como “objetos de conhecimento” e “direitos de aprendizagem”. Assim, o documento para a área de Humanas fica organizado, pelas competências da área, habilidades, e para cada habilidade, foram elencados objetos de conhecimento, e estes são especificados para cada disciplina. Por exemplo, para a habilidade 2 da competência 1:

HABILIDADE 2	(EM13CHSA102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	<p>A formação do estado-nação e a construção do mundo globalizado; Renascimento cultural e científico (Antropocentrismo e humanismo); A constituição do Antropocentrismo, do humanismo e suas relações com as bases filosóficas oriental e africana; Formação do Estado Moderno, mercantilismo, teses absolutistas e processo de ocupação e dominação dos continentes americano e africano; Surgimento de religiões protestantes (Luteranismo, Anglicanismo e Calvinismo), Concílio de Trento e Inquisição; As rotas marítimas; As ocupações territoriais e o colonialismo; O fortalecimento do capitalismo comercial; As relações culturais e o processo de dominação e aculturação dos diversos povos ameríndios e africanos; A instituição da escravidão e o comércio de humanos; A diáspora africana; A construção do estado nacional no Brasil; Configuração das unidades regionais e locais no Brasil Colônia; Cosmologias (africanas, povos originários do Brasil, europa/ocidental e orientais); Etnocentrismo e Eurocentrismo; A construção conceitual do etnicismo, racismo, antirracismo e evolução; Nascimento das diversas Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) Filosofia antiga; Filosofia medieval; Filosofia moderna; Filosofia contemporânea; Conceitos evolutivos geográficos; Paradigmas e princípios geográficos; Correntes conceituais da Nova Geografia e evolução do pensamento geográfico; A evolução das paisagens e as mudanças climáticas.</p>

Fonte: Ceará, DRCR

Embora possa ser entendido como uma organização positiva por ser mais operacional, há algumas questões. Primeiro, o documento não organiza os objetos de conhecimento por série, apenas elenca conteúdos para as habilidades. Segundo, o conteúdo de história dessa forma, não está organizado nem por temas, nem por cronologias. Terceiro, os conteúdos trabalhados na escola em larga medida é o que está no livro didático. E aqui encontra-se um dos maiores problemas apontados por professores (as) de História. É mais interessante refletir a partir de um exemplo:



Fonte: livro conexões Moderna

Os livros são organizados para a área de Humanas, não existe livro de História, em 6 volumes, cada um para um semestre. Os (as) professores (as) decidem a ordem que a coleção será utilizada na escola. A imagem acima é do livro “Populações, territórios e Fronteiras” da coleção Moderna Conexões, da Editora Moderna. O livro utiliza a urbanização como uma espécie de fio condutor, que vai interligando os conteúdos, e optou por temas mais atuais e com mais conteúdos de geografia. Isso é um bom exemplo para demonstrar a dificuldade de trabalhar com esse livro. Parece que o livro foi escrito com a ideia de que seria trabalhado pelo mesmo professor (a) ou que os estudantes ficariam com os 6 volumes e cada professor (a) definiria qual iria ser utilizado naquele semestre. Uma ideia ou outra é impraticável.

O DCRC elencou conteúdos mais relacionados à Idade Moderna, muito embora alguns coincidem entre o documento e o livro. A página colocada acima, é o conteúdo de colonização

na América que tem neste livro. No primeiro capítulo também é separada menos de uma página sobre a formação do território brasileiro. E é tudo que tem sobre colonização brasileira neste livro. É outro grande problema. Os conteúdos são sempre apresentados de maneira muito reduzida e com um tipo de organização que é difícil de caber dentro da forma que é organizada a escola. Professores de História no Ceará, terão 2 horas aulas semanais no 1º ano e apenas 1 hora/aula nas séries seguintes. Então, é difícil imaginar uma lógica de ensino de História sem uma continuidade, não necessariamente cronológica.

Diante desse cenário, muitos(as) professores(as) estão organizando suas aulas em slides, que depois são disponibilizados para os alunos, preparando TD's ou também utilizando livros de antigos PNLD, como relatado nas respostas ao questionário e nas entrevistas. Isso tem levado a uma dificuldade a mais, considerando que o tempo de planejamento não foi aumentado, o que foi apontado pelos professores como um dos principais impactos sentidos depois das reformas, que tem aumentado a carga de trabalho e a carga horária, pois aumentou o trabalho realizado em casa. Além disso, a maioria dos professores (as) estão tendo que ministrar diversos outros componentes curriculares para preencher a carga horária.

No texto introdutório, explicita-se que a BNCC da área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” tem como objetivo tematizar e problematizar algumas categorias da área: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Ao falar da categoria Tempo e Espaço, fala-se sobre a História. Supõe-se que se trata da disciplina, pois anteriormente está escrito “O tempo é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber”:

na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado (BRASIL, 2018).

O que percebemos é uma instrumentalização do conhecimento histórico, também apresentado de formas muito abstratas. “Não basta destacar que existiram outros calendários em outras culturas. Importa localizar o aluno no seu tempo e espaço, criando condições de reflexão sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço”(NADAI, BITTENCOURT, 1992. p. 112). Uma dimensão fundamental que tem sido chamada atenção por diversos autores da área de história, que é a dimensão das mudanças e permanências, aparece no texto apenas no início, da seguinte maneira:

Tempo e Espaço explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos, sendo categorias difíceis de se dissociar. No Ensino Médio, a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas. (BRASIL, 2018)

No texto explicativo à “categoria Tempo e Espaço”, não situa referenciais de tempo, nem espaço. Não aparecem as palavras passado, presente e futuro, como não aparecem sugestões de lugares e territórios. Apenas insiste que a noção de tempo é para além da cronologia e que a noção de espaço é para além da cartografia e reforça a dimensão da compreensão das diferenças: as palavras “diferença”, “diferenças”, “diferente” ou “diferentes” aparecem 8 vezes. “Variadas” ou “variados”, 3 vezes; “Diversas” 3 vezes e “diversidade” 1 vez e “dimensões”, 3 vezes, todas sinônimos de diferenças ou diferentes, poderíamos dizer então 18 vezes, porque é reiterada em cada parágrafo:

portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Aqui percebemos uma referência ao espaço “no interior da sociedade ou no contexto mundial”, mas ainda assim abstrata, pois de que sociedade está se falando? E “contexto mundial” também pode ser interpretado de variadas formas, logicamente também tendo relação com a “sociedade”, pois as comunidades humanas têm relações diferentes, entre si, e entre as nações do mundo. Sobre essa questão, um seminário “Outros futuros possíveis para o ensino de História no Ensino Médio¹⁷”, organizado pelo GT Ensino de História e Educação da ANPUH definiu no seu texto, aprovado em plenária:

houve a indicação de uma história escolar pautada em diferentes centros espaciais e temporais (local, regional, nacional e mundial; do presente, do passado anterior ao capitalismo e posterior ao capitalismo), tendo a História do Brasil como referência principal de espaço e a contemporaneidade como referência principal de tempo. Isso significa partir do presente histórico e do Brasil, considerar as referências espaciais e temporais determinantes para os temas em estudo e concluir no Brasil e no presente histórico. Nesse sentido, não se propôs fazer uma leitura (anacrônica) do passado pelo presente, mas convocar o passado histórico (mais ou menos recuado) de acordo com o clamor dos temas do presente, buscando melhor compreendê-los à luz da história. Destaca-se ainda a importância da história local, no jogo de escalas macro e micro de estudos (ANPUH, 2023).

¹⁷ Outros futuros possíveis para o ensino de História no Ensino Médio, que ocorreu entre os dias 30 e 31 de maio de 2023, de forma remota (no canal do YOUTUBE), com a presença, em média, de 200 pessoas em cada sessão.

Portanto, nesse texto pensando a questão Tempo e Espaço, apresenta-se concretamente uma proposta. Situa claramente os referenciais de tempo e espaço, aponta a complexidade entre passado e presente, destaca, afinal de contas, a escolha que se faz: Trabalhar tendo como referência espacial o Brasil, e temporal o tempo presente. Isso não significa dizer que não serão trabalhados outros espaços e outras temporalidades, mas sim que estes serão pensados a partir das suas relações com o recorte que foi feito.

Portanto, é muito importante que se trabalhe com os estudantes uma noção de tempo que supere uma lógica apenas no sentido da cronologia. Por outro lado, é preciso considerar que “o tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história” (PROST, 2015. p.96). Se há uma intenção de romper com uma lógica de representação linear do tempo, precisaria fazer uma proposta que estivesse comprometida “em inventar novos recursos discursivos no que se refere ao tratamento da temporalidade, com possibilidades regressivas, alternâncias diversas, descrições simultâneas, avanços e recuos, tempos psicológicos a partir dos vários agentes” (BARROS, 2005). Assim, a base como um documento obrigatório deveria apresentar uma proposta com mais concretude. “Lembrando que a vida cotidiana não se desenrola ao sabor de ideias e conceitos abstratos -, como lidar, na prática, com palavras ou ideias que compõem o vocabulário acadêmico, mas permanecem distantes dos ambientes escolares”? (MICELI, 2021. p.40). Atualmente, temos muitas pesquisas nos mestrados profissionais, o que tem sido uma excelente oportunidade para aproximar universidade e escola, mas parece que na produção de currículos ainda permanece as mesmas “místicas” de que fala Ivor Goodson, onde os profissionais que trabalham diretamente na escola, dificilmente são convocados para a elaboração, e quando o são, apenas em espaços consultivos.

Ainda sobre a “categoria Tempo e Espaço”, podemos comparar, por exemplo com a construção feita na 1ª versão da BNCC:

uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade e de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades (BRASIL, 2015. pg 241)

Nesse texto, percebemos as diferentes dimensões relativas ao tempo histórico, como mudanças e permanências, usos do passado, diferentes maneiras de representar e lidar com o tempo, com a complexidade, mas apresentado de maneira mais concreta. É evidente que quando

se ensina, busca-se que os estudantes aprendam determinadas questões. No entanto, reduzir todo o conhecimento produzido pela humanidade apenas ao que ele pode ensinar de desenvolvimento de habilidades para lidar com os problemas do mundo atual, não pode ser uma proposta pedagógica séria nem comprometida com a emancipação humana, como a BNCC quer fazer parecer que é.

Um exemplo dessa perspectiva reducionista e que busca formar habilidades para lidar com os problemas do mundo é quando sugere ao falar sobre Política e Trabalho, o seguinte:

há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo. (BRASIL, 2018)

Certamente é importante que os estudantes entendam de educação financeira, empreendedorismo, sistema financeiro. No entanto, o modo como está aí colocado é simplesmente na perspectiva da adaptação, muito embora apareça a palavra crítica, ela está vazia de significado. O texto trata de trabalho na lógica do empreendedorismo, numa perspectiva neoliberal, onde cabe aos indivíduos lutarem sozinhos, num sistema de competitividade sem limites e que têm levado a um adoecimento sobretudo mental das pessoas em todo o mundo.

Para finalizar, além da relação entre passado e presente, há uma outra dimensão fundamental do tempo histórico: “De fato, a realidade da percepção e divisão do tempo em função de um antes e um depois não se limita, a nível individual ou coletivo, à oposição presente/passado: devemos acrescentar-lhe uma terceira dimensão, o futuro”. (LE GOFF, 2003). O ensino de história numa dimensão ética, deve colocar diante do estudante algo que lhe faça pensar sobre o mundo, que lhe faça questionar o poder, as desigualdades, as injustiças. Nas palavras de Boucheron, “a história é a ciência da mudança (...) Ela deve primeiro ensinar os jovens a jamais desistir, quando tudo ao redor parece indicar que não há saída possível. Se ela tem valores a transmitir, são valores de emancipação, e não de resignação” (BOUCHERON, 2018. p. 17)

4 TRABALHO DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO: A REFORMA TRABALHISTA DA EDUCAÇÃO?

4.1 BNCC e NEM: “Alguma coisa está fora da ordem”

Se os tubarões fossem homens, construiriam no mar grandes gaiolas para os peixes pequenos, com todo tipo de alimento, tanto animal quanto vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca e tomariam toda espécie de medidas sanitárias (...)

Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nessas escolas os peixinhos aprenderiam como nadar em direção às goelas dos tubarões. Precisariam saber geografia, por exemplo, para localizar os grandes tubarões, que vagueiam descansadamente pelo mar. O mais importante seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos.¹⁸

A partir dessa fábula de Brecht (2013) podemos problematizar sobre os objetivos de escolarização das sociedades e mais especificamente sobre poder, sobre ideologia, sobre as relações entre a escola e a economia. Poderíamos dizer que a fábula se aproxima de uma leitura da escola que faz as pedagogias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2012). Ou seja, pensam a escola na sua dinâmica com as determinações sociais e econômicas, mas enxergam pouca possibilidade de atuação dos sujeitos, no caso os peixinhos, que nela atuam. E, nesse sentido, anulam a própria história. Por outro lado, a escola, assim como todas as instituições que existem na sociedade, é atravessada por relações de poder que tentam se manter a partir de mecanismos, no caso da escola, como o currículo e sua lógica de organização.

No título, um trecho da música “Fora da ordem” de Caetano Veloso dialoga com as contradições e os problemas gerados pela chamada “Nova Ordem Mundial”. “Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína”, um tempo cada vez mais acelerado, marcado por desigualdades e degradação das condições de vida. Uma “Ordem” “fora da ordem”¹⁹. Ou uma ordem da desordem, do caos. Nesse sentido, as reformas estariam dentro dessa ordem, e ao mesmo tempo está dentro da ordem é gerar caos e desordem, por isso “fora da ordem”. Um trecho dessa música fala em “ruína de uma escola em construção”, seria uma boa metáfora se não fosse tão literal para as condições das escolas no Brasil, provocado em larga medida pela austeridade, provocada pelo sequestro do Estado pelo neoliberalismo.

Essa música é um mote para pensarmos em algumas características da globalização e seus impactos para a educação. Laval chama a atenção para dois aspectos importantes para

¹⁸ Fábula de Bertolt Brecht “Se os tubarões fossem homens”, escrito na década de 1950. IN: BRECHT, Bertolt. Histórias do sr. Keuner. São Paulo, Editora 34, 2013.

¹⁹ Canção de Caetano Veloso intitulada “Fora da ordem”. O título dialoga com o trecho “alguma coisa está fora da ordem / Fora da nova ordem mundial” LOPES, I. C.; TATIT, Luiz. (2004). Ordem e desordem em “Fora da Ordem”. Teresa revista de Literatura Brasileira [4 | 5]; São Paulo, p. 86-107 1- 87

analisar as reformas neoliberais da educação: a importância da inovação para a acumulação do capital e a globalização da economia, que fortalece ainda mais o primeiro aspecto. Nesse sistema de competição entre as nações, a educação se tornou um “fator de atração” de capitais e um “indicador de competitividade” do sistema econômico e social (LAVAL, 2019, p. 18).

A partir daí a educação é pensada e definida em políticas globais através de organismos internacionais, como OCDE, BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF²⁰, sobretudo quando se trata da educação em países pobres (LIBÂNEO, 2012). O processo é financiado pelo Banco Mundial, que tem atuado no sentido de garantir o acesso das pessoas no mundo ao mínimo em saúde, educação, lazer:

desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO, 2012, p.18).

Assim, as políticas globais para educação têm buscado criar elementos comuns em diversos países, sobretudo na lógica das avaliações de desempenho. Ball chama a atenção para que as ações dos organismos internacionais não anulam ou inviabilizam programas nacionais de educação. Analisa um documento da OCDE, em que se afirma que “não existe uma tradição forte de gestão de desempenho nos países nórdicos”. Ou seja, países que tem políticas educativas e de bem-estar social não seguem as chamadas “políticas globais”. (BALL, 2021, p. 112). Ao contrário, Libâneo afirma que o Brasil segue as políticas dos organismos internacionais, como cartilhas (LIBÂNEO, 2012, p.15).

Também sobre essa questão Goodson analisa a situação da Inglaterra:

então eu estruturei a discussão com o governo assim: eu mostrei de um lado todas as narrativas sistêmicas, eu mostrei que a Inglaterra era líder na conformidade com o neoliberalismo. Tínhamos produzido mais políticas que estavam de acordo com o Banco Mundial e o FMI e que na parte inferior da tabela classificatória estava a Finlândia, que basicamente ignorou tudo o que o FMI orientou e seguiu uma política de investimento na autonomia profissional dos professores. Eles tinham um lema do governo, e isso é interessante, o lema de “confiar nos professores” - e na Inglaterra, o governo estava satisfeito por estarmos no topo da escala neoliberal. Mas, em seguida, mostrei a tabela do PISA (PISA é uma avaliação de desempenho em várias disciplinas) e o que foi mais estranho era que a Inglaterra estava lá em baixo, ou seja, o país que foi o mais neoliberal apresentou o pior desempenho educacional e o líder na tabela foi a Finlândia, o menos neoliberal. Em vez de começar a dar lição para eles, eu perguntei:

²⁰ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento; UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

“Por que será que é assim? Será que isso não deve fazê-los pensar que o neoliberalismo tem alguns problemas? (GOODSON, 2014, p. 43)

Interessante analisar a partir das pesquisas apresentadas, que as reformas neoliberais em matéria de educação não têm desenvolvido uma melhoria na qualidade e que tem significado uma redução do direito a uma educação ampla, gerida por órgãos públicos, com interesse público e com objetivo de fato na igualdade entre as pessoas. Além disso, a ideia de gerir a administração pública a partir da lógica de mercado, e com isso, a centralidade das avaliações como definidoras de políticas e como forma de “classificar” redes, escolas, profissionais e de definir recursos públicos a partir da lógica de resultados, tem se mostrado mais uma forma de manter a desigualdade. Ball utiliza o conceito de “performatividade” para pensar esse processo:

No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espço (sistema de produção fabris ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados. (BALL, 2001, p. 110)

Ou seja, os indivíduos passam a ser responsabilizados por sua formação profissional e dar conta dos meios de atingir resultados, tendo que a todo momento mudar, adaptar-se a incertezas, questionar-se se está fazendo o certo, se está fazendo o suficiente. Níveis de cobrança e controle de resultados cada vez maiores, que levam a adoecimentos tanto físico quanto mental.

No Brasil, a implementação das chamadas “contrarreformas” educacionais tem acontecido desde os anos 1990. Elas concentram-se em três grandes áreas: Currículo, formação de professores e educação. (MELLO, 2014). É importante salientar que muitas políticas não foram implementadas de maneira mais efetiva por causa da luta de professores (as) organizados em diversas entidades e associações, que têm feito o enfrentamento a essas políticas.

Esse trabalho tem como objeto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, chamada Novo Ensino Médio (NEM). Dermeval Saviani comenta que a ideia de uma “base comum nacional” começou a aparecer em movimentos de professores no final dos anos 1970 e materializou-se na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, mais pela negação do que pela afirmação. Ou seja, “o entendimento, segundo o qual, a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo antes, um

princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país”. (SAVIANI, 2016. p. 74)

Ainda segundo Saviani, o encaminhamento sobre a base exposto na LDB teria sido resolvido com as Diretrizes Curriculares Nacionais, resolução do CNE de 2012 (SAVIANI, 2016. p. 75). Então, por que a discussão sobre a base ganhou centralidade no debate educacional? Uma importante pista para essa questão está nas avaliações externas e na atuação do Movimento Todos Pela Educação (TPE)²¹ e seu desdobramento, Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC), em 2013.

O poder econômico das empresas que mantêm o TPE garante uma capilaridade dentro das instituições, governos e organizações como CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), além da sua constante aparição na grande mídia. Assim, projetos e campanhas defendidos por esse grupo tendem a ganhar um grande respaldo e não, raro, serem implementados. (PENNA; FERREIRA, 2018).

Esses grupos de “reformadores”, expressão usada por Luís Carlos de Freitas veem a escola “como culpada por não garantir o padrão “básico” necessário ao novo momento vivenciado pelos processos produtivos” (FREITAS, 2014. p. 1091). A frase repetida à exaustão que a “escola é uma instituição do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI” vai bem ao encontro das ideias dos “reformadores”. Sobretudo, porque desautoriza docentes e gestores públicos para amplificar a ideia de que apenas os próprios valores do “mercado” irão salvar a escola. Além disso, essas reformas não discutem qual sociedade se quer construir, muito pelo contrário, qualquer debate nesse sentido é interdito, pois se apresentam como “suprapartidários”, “nacionais”, “sem ideologia” (FREITAS, 2014. p. 1091). As reformas são “um elemento imposto com a única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à “inovação” pela “inovação” dissociada de qualquer implicação política clara”. (LAVAL, 2019 p. 16)

Uma boa definição do que seria esse tipo de escola nos fornece Christian Laval:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (LAVAL, 2019 p. 17)

²¹ Movimento surgiu em 2006, defende uma educação que capacite os estudantes para as relações de trabalho do século XXI. Grupo se define como apartidário, mas é constituído por fundações e Institutos vinculados a bancos e empresas. (PENNA; FERREIRA, 2018)

Nesse sentido as funções da escola mudam. Inclusive na perspectiva de que as famílias passam a ser pensadas como “clientes”, daí porque é preciso cada vez maior “flexibilidade” para pensar escolas diferentes para públicos diferentes, escolas “à la carte”. É comum que os reformadores até exijam “mais investimentos” para a educação, que “defendam” cada vez mais a democratização da escola. Mas muitas vezes decidem *a priori* que as escolas das classes populares devem se concentrar em “habilidades” e “saberes úteis” (LAVAL, 2019, p. 50). Ou seja, democratizar o acesso à escola, mas tirando dela o seu “conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado” (SAVIANI, 2016. p. 58).

Atualmente, não é politicamente interessante manter setores da população fora da escola, até porque a “acumulação de capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra” (LAVAL, 2019. p. 18). A questão é que isso não significa de fato um combate nem mesmo às desigualdades educacionais. Como diz, Luís Carlos Freitas, “trata-se de ajustar a altura da vara” que regula a exclusão, permitindo que mais gente consiga saltar, mas mantendo e controlando os mesmos mecanismos de exclusão (FREITAS, 2014. p. 1091).

Freitas (2014. p. 1091) também chama a atenção para a noção, que se por um lado se culpabiliza a escola, numa ideia de que ela não dá conta dos desafios do século XXI, por outro, se culpabiliza o indivíduo: então os alunos passam a ser considerados a partir dos critérios “abaixo do básico, básico, proficiente e avançado”, ou “pós-básico”, nesse sentido, o esforço, a meritocracia “ocultando a própria dinâmica do sistema social causadora das diferenças originais”. Ball também discute essa “mercantilização” dos estudantes, no sentido que se importam agora com “indicadores de desempenho” e “custos”, e não com os “interesses e necessidades” dos estudantes: “Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma ‘economia do valor do/a estudante’” (BALL, 2021. p. 108). Nessa direção é que caminha a noção de Base Nacional Comum Curricular:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014. P. 1090).

Essa relação do “básico” atrelado às matrizes das avaliações externas é algo com que já estamos lidando há um tempo. No Brasil, as chamadas reformas neoliberais começaram na

década de 1990. Mas foi em 2007, com a criação do IDEB e “com o Termo de Adesão, dos entes federados ao Compromisso “Todos pela Educação”, assinado por todos os estados da federação, Distrito Federal e municípios do país” (MELLO, 2014, p. 4), que essa política, onde as avaliações definem “o que” e “como” ensinar se tornou hegemônica no Brasil:

O fato é que, a atuação das secretarias, a partir da implementação dos índices e sistemas avaliativos, se concentrou na busca por melhorar o desempenho de suas escolas nas provas nacionais, estaduais ou locais. Ganhou prioridade nas políticas curriculares e de formação de professores as adequações necessárias nos currículos prescritos e interativos para atender as demandas de um currículo avaliado, deixando de inseri-las no âmbito de um currículo mais amplo, discutido, elaborado e organizado democraticamente com seus docentes a partir de pressupostos formativos. (MELLO, 2014, p. 5)

Os resultados das avaliações são utilizados numa lógica perversa, onde os melhores índices são premiados e os piores, punidos. Laval, alertava em 2003 para isso, ao expor como não infundado o receio de que essas concepções “ultrautilitaristas” pudessem levar a um sistema de ensino onde “os alunos mais ‘rentáveis’ recebem mais investimentos que os destinados aos alunos que têm “desempenho pior” (LAVAL, 2019, p. 54). Embora não seja possível comprovar de uma forma tão simples essa relação entre os recursos e os alunos, temos alguns exemplos. Algumas escolas que se destacam nessas avaliações, conseqüentemente passam a ter relações de privilégio com a secretaria de educação: conseguem mais coordenadores (as) escolares, ônibus para realização de aulas em campo, passam a ter mais autonomia para organizar os trabalhos, o que leva muitas vezes a organizarem critérios de seleção para alunos (as) e professores (as). Isso por sua vez garante a elas manter ou melhorar os índices. Ao contrário, escolas que não conseguem atingir bons índices, recebem uma vigilância da secretaria, sobretudo no que se refere ao planejamento, cada vez mais orientado para as avaliações, que não repercute em melhorias, no mais das vezes, o que se dá é a manutenção de ciclos viciosos. Como observado por Freitas:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola. (FREITAS, 2014, p. 1093)

É pertinente pensarmos sobre o novo léxico da escola, rebaixado por termos advindos do mundo empresarial, que ampliam para baixo os horizontes da escola. Inclusive, cada vez mais com materiais de estudo “prontos”, ou “estruturados”, com termos, slogans ou símbolos que associam a escola ao mundo corporativo. “A razão de ser da instituição escolar não se

encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado”. (LAVAL, 2019. p. 68)

Laval (2019, p. 69) chama a atenção para que essa concepção da escola como uma empresa foi realizada no fim da década de 1970, por meio de colóquios entre administradores e especialistas, em países onde o processo estava mais avançado e que as terminologias prepararam o terreno para as reformas educacionais. O importante é entender o tipo de indivíduo, ou melhor de trabalhador que se pretende para o atual mundo do trabalho ou forma de vida preconizados pela sociedade neoliberal. A ideia de “uma aprendizagem ao longo da vida”, associada às noções de “eficiência, desempenho e competência” ganha centralidade. Isso porque cabe ao trabalhador ser capaz de se reciclar e lidar com um mundo do trabalho cada vez mais fluido, com a troca de empregos, com a possibilidade de trabalhar em áreas para as quais não teve formação, aprender novas tecnologias e naturalmente lidar com o desemprego:

o que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho. Criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base são as condições necessárias para essa capacidade permanente. (LAVAL, 2019. p. 72)

Não à toa, a BNCC se organiza em razão de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, mas evidentemente a todo momento, isso é também exigido dos docentes. O termo conhecimento é substituído por competências. Competência traz em si uma noção de algo concreto, um conhecimento em ação. “Tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores”. (LAVAL, 2019, p. 77)

4.2 O Novo Ensino Médio

A verdade é que essa política de choque e fim de padrões mínimos de solidariedade social só poderia ser sustentada pela doutrinação estatal de uma nova moral. No fundo, é isto que o neoliberalismo sempre foi: mais do que uma doutrina econômica de resultados miseráveis, um discurso moral capaz de fundamentar novas formas de sujeição social. (Safatle, 2022, p. 30)

Michel Temer assumiu a presidência da República em 31 de agosto de 2016, após o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Processo entendido por amplos setores da sociedade brasileira como um golpe parlamentar. Em diversas ocasiões após a posse, Temer admitia não ter apoio amplo da população e colocava isso como algo positivo: “Um governo com popularidade extraordinária não poderia tomar medidas impopulares (...). Estou

aproveitando a suposta impopularidade para tomar medidas impopulares”²². Ou seja, não tinha problema em encaminhar “reformas” de austeridade, como eles costumam chamar, mas que na prática eram um ataque às populações mais pobres. Ainda como presidente interino, em 15 de junho de 2016, encaminhou para o Congresso a PEC 241, conhecida como “lei do teto de gastos” ou PEC da morte”, que foi aprovada como Emenda 95 no senado, em 15 de setembro de 2016. Essa medida congelava o investimento público, pois determinava, para controlar os “gastos públicos”, 20 anos sem aumentar os gastos, apenas corrigindo a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).²³ E como se pretendia “aproveitar” essa impopularidade: as metas do governo, além do teto de gastos, eram a Reforma da Previdência e Reforma Trabalhista. A reforma Trabalhista, Lei 13.467 foi aprovada em 2017 e flexibiliza a CLT, na prática, retira direitos dos trabalhadores na lógica de “simplificar”, colocar o subemprego e a terceirização até de atividade-fim, dentro da legalidade

A outra grande reforma na lógica da flexibilização, foi a Reforma do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio. O então presidente Michel Temer e o ministro da educação Mendonça Filho apresentaram a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2016, em 23 de setembro de 2016. O próprio mecanismo escolhido pelo governo já chama a atenção para o caráter desta reforma. Uma medida provisória encurta ou impossibilita o debate e a construção de uma reforma que pudesse ser trabalhada com os diversos setores e organizações da sociedade. Para se ter uma ideia, o prazo para acrescentar sugestões ou mudanças no texto terminou 6 dias depois, no dia 29/09. No dia 30 de setembro havia 568 emendas ao texto, o que dá a dimensão das controvérsias da proposta de reforma:

o assunto que mais concentra emendas, de parlamentares de diferentes partidos, é a retomada da obrigatoriedade das disciplinas educação física, arte, filosofia e sociologia nos currículos do ensino médio. A MP determina apenas que matemática, português e inglês são obrigatórias e remete a inclusão de outras disciplinas à Base Nacional Comum Curricular, ainda em discussão. Emenda do deputado Angelim (PT-AC) busca reestabelecer as 13 disciplinas obrigatórias hoje. (HAJE, 2016)

A medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Os pontos centrais da Reforma, que se apresenta como essencialmente curricular, são a flexibilização do currículo em Formação Geral Básica e parte diversificada, flexível, composta por Itinerários Formativos, que podem ser com base nas áreas do conhecimento, ou profissionalizante. Outro ponto importante é a ampliação da carga horária, (prevendo chegar

²² <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/temer-e-o-paradoxo-da-impopularidade-entre-popular-e-necessario>

²³ Fonte: Agência Senado. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos> (acesso em 13/07/2023)

em 1400 horas anuais) e também cria um fomento para ampliar as escolas de tempo integral. A reforma apenas prevê aumento de recursos para as escolas de tempo integral. (BRASIL, 2017)

Alguns pontos polêmicos, como a falta de obrigatoriedade de muitas disciplinas, dentre elas a história, foram revistos, no entanto, não completamente superados, pois no Art. 35, é assim grafado: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. (LEI nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, Art. 35). Isso se deu porque a base para o Ensino Médio ainda não tinha sido concluída, o que aconteceu apenas em 14 de dezembro de 2018, quando foi homologada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares. Assim ficou o texto da base:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;
III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)

Desse modo, a base diz não eliminar as disciplinas, embora agrupe os conteúdos por áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) na formação geral básica. Porém a própria palavra disciplina é substituída por “componentes curriculares”. Além disso, na Lei 13415/17 a “grande reforma” é justamente a divisão do currículo em Formação Geral Básica e Parte diversificada, “flexível”. E aqui se encontra um dos aspectos da ordem do inacreditável em legislação: A carga horária da formação básica, segundo a reforma do ensino médio, *não poderá ser superior* a 1800 horas, ao longo dos 3 anos. Por que isso é tão inacreditável? Primeiro, o normal em legislação é se estipular o mínimo e não o máximo; Segundo, A LDB previa 2.400 horas no mínimo; Terceiro, a reforma prevê a ampliação da carga horária e retira um tempo muito considerável às disciplinas, ou seja, literalmente “amplia para baixo”; Quarto, a reforma também pretende aumentar as escolas de Tempo Integral, que podem

chegar a 5200 horas ao longo dos 3 anos. E mesmo nessas escolas o tempo destinado à base não pode ser superior a 1800 horas!

Além disso, a ideia de “estudos e práticas” é por demais vaga. Não garante carga horária específica para as disciplinas, ou para os (as) professores (as) nas redes de ensino e escolas, por isso mesmo, a reforma é apontada como um fator a mais de vulnerabilidade para os (as) trabalhadores (as) da educação. Vulnerabilidade em relação à própria gestão da escola, uma vez que o currículo é flexível, e, portanto, pode ser montado de maneira tal que professores (as) de uma escola podem ficar sem carga horária para serem lotados.

Na prática, a reforma é para que todas as vulnerabilidades e desigualdades da educação brasileira possam caber dentro da lei. Por exemplo, se uma rede de ensino tem carência de professores (as) de física, por exemplo, essa rede não se ver obrigada a fazer concursos, ela agora pode colocar “os estudos e práticas” de física com um professor que componha a área de natureza, química ou biologia, por exemplo. Por isso a reforma pode precarizar ainda mais as escolas, as redes, os trabalhos docentes, uma vez que não propõe corrigir os problemas estruturais da educação brasileira.

Outro ponto interessante é que são colocados os problemas da desigualdade, da evasão do ensino médio à ideia de um currículo “inchado”, “descontextualizado”. Relatos após a implementação demonstraram uma quantidade enorme de “novas” disciplinas, algumas levantaram polêmicas em notícias pelo Brasil, como “O que rola por aí”, “como se tornar um milionário”, e os exemplos são imensos. Estima-se que em todo o Brasil foram ofertadas aproximadamente 1526 disciplinas diferentes²⁴.

No Ceará, a arquitetura curricular de uma escola regular, com 6 tempos de aula ficou composta pelas disciplinas da base (13, porque o Ceará manteve a língua espanhola), 4 componentes da Trilha, que são organizados por eixos, sendo trabalhado cada eixo em um semestre, projeto de vida e mais duas disciplinas eletivas, totalizando 20 disciplinas diferentes. Numa escola de Tempo Integral a quantidade de disciplinas aumenta consideravelmente.

E não se pode esquecer da “lei do teto de gastos” comentada no início deste tópico. Esta lei apresentada com o objetivo de “equilibrar” as contas públicas, na prática congela o investimento público em 20 anos, pois determina que o orçamento do ano seja acrescido apenas da inflação acumulada nos últimos 12 meses. Diante deste cenário, uma proposta de reforma,

²⁴ **Matéria da folha** “Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio” IN: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml> acesso em 14/07/2023

sem aumento de investimentos, poderia de fato ser para corrigir as desigualdades e garantir direitos, como era alegado pelo governo?

4.2.2 O Novo Ensino Médio *na prática no Ceará*

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta (...) É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (Ball, 2009)²⁵

Essa discussão sobre implementação é bastante pertinente, sobretudo porque quando os estudantes e professores começaram a denunciar as situações que estavam ocorrendo na escola, o discurso dos defensores da Reforma do Ensino Médio era que os erros tinham acontecido na implementação, mas que não havia nada errado com a política. A produção da política não vai acontecer na prática linearmente, como fala Ball na epígrafe. Mas há relações entre a produção e a política na prática, de modo que dependendo do modo como a política foi escrita: se foi democrático, autoritário, participativo, terá impactos no contexto da prática.

Após a reforma, o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Formação Geral Básica, definida a partir das competências e habilidades definidas pela BNCC e o itinerário formativo, organizado de acordo com as áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional. (BRASIL, Resolução CNE/CEB, 2018).

Como o objetivo maior da reforma é a flexibilização curricular, fica a cargo das redes estaduais organizarem suas arquiteturas curriculares, de acordo com suas possibilidades. O Conselho Estadual do Ceará definiu da seguinte forma:

Art. 5º O Ensino Médio poderá ser organizado em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Ceará, 2021)

Percebemos que o Conselho deixa a possibilidade de organização do Ensino Médio bastante variada. No documento, fala-se em “interesse do processo de aprendizagem”, mas será que essa é mesmo a razão? Quando estamos trabalhando em escolas, sobretudo da periferia,

²⁵ Entrevista de Stephen J. Ball concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

percebemos que existem uma série de demandas para as quais a escola não apresenta respostas ou são insuficientes. Uma delas é o ensino noturno, cada vez mais limitado, poucas escolas podendo ofertar, e sabemos que a geografia em certas áreas da periferia para algumas pessoas é bastante limitada. Temos também a questão da gravidez, que muitas vezes leva a aluna a ter que se ausentar da escola por longos períodos. Temos casos de alunos (as) com doenças graves que também os limitam a estar presentes nas escolas, ou doenças graves nas famílias. Temos o problema da violência, que por muitas vezes impossibilita o acesso dos estudantes à escola. Temos os estudantes que precisam trabalhar e não conseguem conciliar horários. Atualmente, com a proposta da ampliação de escolas de Tempo Integral temos novos problemas: Estudantes que jogavam futebol em categorias de base e não podem ficar o dia todo na escola, mas também não conseguem vaga em escola regular, estudantes que faziam cursos de idiomas, ou participavam de grupos de teatros ou dança e não conseguem conciliar essas atividades e a escola não promove essas atividades. Em outras palavras, é possível pensar numa escola que “acolha” as “diferentes” juventudes, mas sem renunciar à função que é própria à escola, ou seja permitir o acesso à cultura letrada, aos saberes sistematizados? (SAVIANI, 2016) Que parta das desigualdades existentes, mas que tenha como linha de chegada a igualdade?

Essas são questões muito pertinentes, já abordadas no tópico 4.1 “BNCC E NEM: “Alguma coisa está fora da ordem”, qual seja a discussão em torno das políticas definidas pelos organismos internacionais. Acrescentaria apenas uma discussão sobre “equidade”. Essa palavra tem sido muito utilizada pelos Institutos, inclusive o nome do centro da Fundação Lemann na cidade de Sobral no Ceará, é “Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação”. Ou seja, para eles a equidade é o ponto de chegada, não de partida. Afinal, como banqueiros e empresários bilionários poderiam falar em igualdade, sem renunciar a seus privilégios? Como já analisamos no tópico mencionado acima, esses institutos, baseados nas “políticas globais” têm definido as políticas públicas em educação.

Abaixo apresenta-se a arquitetura curricular do NEM no Ceará, para o ano de 2023:

FIGURA 1. Arranjo curricular dos Itinerários formativos na rede estadual do Ceará



Fonte: Secretaria de educação do estado do Ceará. Arquitetura, em 2023, para o 2º ano do Ensino Médio

O Ceará é um estado que iniciou um processo de reformas baseadas nas políticas dos organismos internacionais, sobretudo desde o começo dos anos 2000. O Ceará é pioneiro em criar um sistema de avaliação SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) em 1992. Em 2002, o Spaece passou às chamadas “avaliações de segunda geração”, pois passou a exigir alguma responsabilização dos agentes da escola e não apenas com a intenção de gerar dados²⁶, de transparência, ou orientação de políticas. Fato certamente que fez com que o estado venha se destacando nas avaliações externas nacionais. É preciso dizer que há aspectos qualitativos no Ceará a serem considerados também: Valorização salarial dos professores (as), reformas e construção de novas escolas, projetos de preparação para o ENEM, escolas de ensino profissionalizante, contratação de psicólogos. Evidentemente, que não temos aqui o objetivo de analisar o alcance dessas políticas no sentido de redução de desigualdades, nem analisar os dados do ensino médio para avaliarmos se essas políticas reduziram evasão e repetência. Mas também precisamos assinalar que há aspectos qualitativos.

Em relação às questões curriculares, também o Ceará foi pioneiro em disciplinas que trabalham “competências socioemocionais”, “projeto de vida”, ampliação de escolas de tempo integral, e nelas já havia uma espécie de currículo flexível, pois havia as disciplinas eletivas. Assim, alguns técnicos da secretaria de educação, desde os primeiros momentos da reforma do ensino médio tem se mostrado críticos pontuais. Na realidade é uma certa ideia de entender o que pode ser exequível ou não, ou seja, ter condições de “fazer” a reforma. As falas do Camilo Santana, atual ministro da educação, quando do fortalecimento da ideia de “revogação do

²⁶ Chama atenção o fato de ser anterior ao IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira, de 2007, que é feito a partir da combinação das médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb (prova de português e matemática realizada de forma censitária desde 2017 nas 5 e 9ª série EF e 3ª série EM), com as taxas de aprovação, reprovação e abandono,

NEM” são simbólicas para entender o processo. Ou seja, as críticas são da ordem da exequibilidade. Mas tem acordo com a proposta central que é a flexibilidade, a lógica da gestão empresarial, da educação voltada para resultados, de ofertar apenas o básico, o que significa um esvaziamento da escola e a possibilidade mesma de uma educação básica “fora da escola”, a partir de um currículo que pode ter disciplinas ofertadas por empresas, como temos visto vários exemplos.

O Professor A, que trabalha numa escola particular vinculada a uma fundação de um banco, fez um relato muito interessante.

Lá foi onde eu senti. Porque eu vi que lá a reforma foi aplicada de fato, né? Como se eles quisessem que a Escola Zé Maria do Tomé fosse um *case* de sucesso para o que eles estão querendo propor com esse novo currículo, né? E eles perceberam que deu errado, porque eles vão agora promover uma reforma do ensino médio, com a chegada do SAS, eles mesmo chegaram a essa conclusão. (Professor A)

Ou seja, parece que tem algo na ideia em si, que dificulta o processo de aprendizagem, e não apenas pela lógica de uma implementação errada, como os defensores costumam afirmar.

A reforma precariza a formação básica, a formação inicial de professores (as), a formação continuada e sobretudo as condições e o trabalho docente de formas variadas. Com a redução da carga horária da base e a possibilidade de ministrar aulas de outras disciplinas da área, professores (as) se vem tendo que se “flexibilizar”(CEE). Aqui no Ceará, houve uma tentativa de ampliar o tempo da base, o que é positivo, com as “Trilhas de aprofundamento” das áreas, dentro dos itinerários. Mas os relatos sobre as trilhas dos professores entrevistados foram bem ruins.

O problema é que o primeiro critério para ter interdisciplinaridade, é ter disciplinas. (BITTENCOURT, 2023) Como o NEM e a BNCC diluíram as disciplinas, as Trilhas de aprofundamento no mais das vezes criaram uma espécie de novos conteúdos, e, portanto, mais elementos e mais aulas a serem preparadas. Não há material para os alunos dessas trilhas, o que há são apenas uma espécie de planos de aula “enxutos”. Abaixo, um exemplo de trilha, com as unidades curriculares.

Bloco 1 - Trilha Integrada de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

TRALCH01 - Fala ai!

Nesta Trilha, as áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas unem-se para apresentar o tema: Fala ai!, aqui distribuídos nos quatro Eixos estruturantes. Serão discutidos os diversos aspectos que envolvem a linguagem, em suas mais diferentes formas de expressão, através de um olhar crítico-reflexivo sobre a sociedade e suas problemáticas. Por meio dessa abordagem, pretendemos auxiliar no desenvolvimento de habilidades e no aprimoramento da iniciativa e autonomia das/os estudantes, as/os quais poderão, a partir do protagonismo, experimentar práticas comunicativas diversas, adequando-se a cada intencionalidade da comunicação.

Eixo estruturante Investigação Científica - 2ª série - 1º semestre

UC01 - Soltando o verbo!

UC02 - Comunicar...pra quê?

UC03 - Ideias que se tocam: o intertexto na pesquisa.

UC04 - No balanço da rede.

UC05 - Coeduc- Ferramentas Digitais Contemporâneas - **CORINGA**

Avaliação final - O Eixo Investigação Científica tem como foco pedagógico avaliativo a realização de uma pesquisa científica. Como sugestão para avaliação final deste Eixo, propõe-se a construção de um Festival de Ciências, no qual serão apresentadas as pesquisas científicas sob diversos formatos, plataformas, mídias: blogs, sites, banners, vídeos autorais, aplicativos, páginas de redes sociais/padlets, artigos científicos. Cada UC, em suas próprias estratégias de avaliação, contribuirá para a construção e qualificação da pesquisa científica, colaborando para a elaboração do produto final.

Eixo estruturante Processos Criativos - 2ª série - 2º semestre

UC06 - LabArte: O corpo fala.

UC07 - Menino, tu vai fazer um arte!

UC08 - Comunicação no esporte: contextos, falas e gestos.

UC09 - O corpo fala: sinais corporais.

UC10 - Mundo Jovem: vivências e conectividades - **CORINGA**

Fonte: Catálogo Trilhas de aprofundamento, Ceará, 2023

Este exemplo é da trilha de aprofundamento em Ciências Humanas e Linguagens. Lendo rapidamente os títulos das unidades curriculares, percebe-se que há um predomínio da área de Linguagens. A trilha tinha 10 horas-aula semanais, cada semestre tinha 5 unidades curriculares, cada uma com duas horas-aula semanais. Um dos muitos problemas apontados pelos professores nas entrevistas, esses componentes eram distribuídos aleatoriamente entre professores das áreas, de modo que era possível um professor de História lecionar uma unidade que deveria ser de Linguagens.

Em 2024, como os parâmetros do ENEM, nos quais as trilhas eram baseadas, foram derrubados pela suspensão, ainda em 2023, do calendário de implementação²⁷ e após a enxurrada de críticas que esse modelo de trilha recebeu, a Secretaria de Educação manteve apenas “Trilha para o ENEM”, no 3 ano. Também com a apresentação do PL 5230/2023, em 02/10/2023 com uma proposta de reformar a reforma, na qual mantinha-se a carga horária anterior à reforma, 2400 para a base e retornava as disciplinas. Diante dessas alterações a secretaria tentou reorganizar a implementação, como se pode observar nas imagens abaixo:

²⁷ PORTARIA Nº 627, DE 4 DE ABRIL DE 2023 suspensão do calendário de implementação do novo ensino médio, pelo prazo de 60 dias após a conclusão da consulta

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - ESCOLA REGULAR E EEMTI			
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	2h/a	3h/a
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	1h/a	
	ARTE	1h/a	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1h/a	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2h/a	3h/a
CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	1h/a	2h/a
	FÍSICA	1h/a	2h/a
	BIOLOGIA	1h/a	2h/a
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	FILOSOFIA	1h/a	2h/a
	GEOGRAFIA	1h/a	2h/a
	HISTÓRIA	1h/a	2h/a
	SOCIOLOGIA	1h/a	2h/a
TOTAL		18h/a	

Fonte: Ceará, Novo Ensino Médio, 2024

Nossa proposta para 2024



ITINERÁRIO FORMATIVO - 3ª SÉRIE - EEMTI			
FORMAÇÃO PARA CIDADANIA (FC)	1h/a	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
NTPPS	4h/a	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
REDAÇÃO	2h/a	LINGUAGENS PARA O ENEM	2h/a
ESTUDO ORIENTADO	2h/a	MATEMÁTICA PARA O ENEM	2h/a
CD - TECNOLOGIA E SOCIEDADE	2h/a	CIÊNCIAS DA NATUREZA P/ O ENEM	2h/a
UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	2h/a
UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a	CARGA HORÁRIA SEMANAL	27h/a

Fonte: Ceará, Novo Ensino Médio, 2024

Na primeira imagem, apresenta a organização do tempo destinado para a Formação Geral Básica. Percebe-se que existem duas colunas com tempos diferentes: porque cada escola pode modificar se uma área vai ter mais ou menos carga horária, desde que não ultrapasse as 1800 horas, ao longo dos 3 anos, como está na Lei 13.415/17. Assim, a escola pode escolher quais disciplinas vão ter mais ou menos carga horária. Na prática, isso é determinado pelos recursos de que dispõe a escola, e não uma escolha. As áreas mais penalizadas têm sido Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As disciplinas dessas áreas, a História por exemplo, tinham 2 horas/aulas semanais em cada série. Agora na maioria das escolas, tem apenas uma série em

que tem 2 horas e nas demais apenas 1 hora/aula. Percebe-se que o tempo da base é o mesmo nas escolas regulares e nas de tempo integral (EEMTI). Assim, o estudante da EEMTI terá semanalmente 18 horas das disciplinas da base e 27 horas dos componentes atrelados ao itinerário formativo.

No segundo quadro, apresenta-se o itinerário formativo para a 3ª série, em 2024. Das 27 horas do itinerário, o estudante só pode escolher 8 horas: as 4 eletivas. No caso dos 1º e 2º anos, não tem as trilhas para o ENEM, sendo mais eletivas. Essa escolha é condicionada de diversas formas. Primeiro, os professores escolhem dentro do catálogo da Secretaria as disciplinas eletivas que irão ministrar. O modo como ocorre a escolha pelos alunos, varia muito de escola para escola, tendo escola que não oferece a possibilidade de escolha, e mesmo as que oferecem com pouca margem real.

Portanto, os itinerários são compostos de uma gama de disciplinas, como Competências Sócio-emocionais, Projeto de Vida, Cultura digital, eletivas, fazendo com que professores (as) sejam lotados em uma multiplicidade de disciplinas, o que dificulta e muito o trabalho. Isso porque não houve aumento de horário para planejamento e estudo. Na prática, tem significado muito mais trabalho levado para casa.

4.3 Resistência às Reformas: Uma análise a partir de documentos e posições assumidos pela ANPUH e ABEH

O quê? Você quer que eu agilize isso para você? Lamento, mas eu não sei agilizar nada. Nunca agilizei. Está lá no meu currículo: faço tudo, menos agilizar. Precisando, eu apresso, eu priorizo, eu ponho na frente, eu dou um gás. Mas agilizar – desculpe, não posso, acho que matei essa aula²⁸.

Esse texto dialoga com duas dimensões que entendemos como muito importantes para essa pesquisa. A primeira é a dimensão do próprio léxico, o que Laval chama de “novo idioma da escola”, já trabalhado no início deste capítulo (LAVAL, 2019) A segunda é a dimensão da resistência que pretendemos trabalhar neste tópico.

As reformas educacionais que vêm sendo implementadas desde a década de 1990, em diferentes lugares do mundo, orientadas por organismos internacionais como Banco Mundial, UNESCO, são caracterizadas pelas propostas flexíveis de currículo e com foco nas avaliações externas e na formação de professores. Entendidas como reformas que visam à adaptação e

²⁸ Complicabilizando. Texto de Ricardo Freire. O autor se insurge contra alterações em verbos do português a partir de “más traduções” do inglês de cartilhas de marketing.

sujeição dos indivíduos à sociedade neoliberal, formando para o empreendedorismo, a concorrência e com um discurso de meritocracia.

No Brasil, esse processo tem ocorrido desde a Constituinte. No entanto, a presença organizada de um setor que defende uma educação para a emancipação, têm conseguido impor freios ou retardar o processo e fazer uma disputa com os “setores empresariais”.

Faremos aqui uma análise a partir de documentos assinados e posições assumidas pela ANPUH e ABEH e a participação das entidades na “Campanha Nacional em defesa das Ciências Humanas na Educação Básica” (CNDCH) (30/09/2022) e “Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015”.

Os documentos analisados neste trabalho são: “CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)”, 08/06/2022, “CARTA ABERTA” de apresentação da CNDCH, “DEMANDAS DA CAMPANHA NACIONAL EM DEFESA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”, relatório entregue ao Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental, “MANIFESTO da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015”!

A Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) tem como objetivo congrega profissionais que atuem e/ou pesquisem ensino de história. A ideia para a formação da associação surgiu a partir dos eventos que reuniam os pesquisadores da área de Ensino de História, o *Perspectivas para o ensino de História* e o *Pesquisadores do Ensino de História*.

Essa associação teve sua primeira assembleia em 2009 durante o evento *Perspectivas para o ensino de História* e tem como objetivos:

- I – Congregar profissionais que atuem e/ou pesquisem ensino de História em todas as suas perspectivas e em todos os níveis de escolaridade;
- II – Apoiar a realização de eventos e fóruns de debates e, em especial, manter a continuidade da realização dos Encontros Nacionais do Ensino de História (Pesquisadores do Ensino de História e Perspectivas do Ensino de História), garantindo a essas reuniões científicas sua sequência bienal;
- III – Contribuir para todos os debates relativos à elaboração e implementação de políticas públicas para todos os níveis na área de ensino de História;
- IV – Promover o diálogo entre a ciência de referência, a área de educação e as demais ciências afins, estimulando a participação de seus membros em diferentes fóruns, associações científicas e eventos que tratem de questões relativas à História e seu ensino;
- V – Manifestar-se quanto aos usos públicos e sociais relacionados ao ensino de História;
- VI – Apoiar e atuar em atividades de formação no campo do ensino de História;
- VII – Estimular a pesquisa em ensino de História nas suas diferentes temáticas, âmbitos e abordagens;

VIII – Preservar e promover o levantamento, organização e acesso à história e à memória do ensino de História no Brasil e de seus sujeitos.

IX – Representar seus interesses e os interesses de seus membros tanto na via judicial quanto extrajudicial. (ABEH, ESTATUTO 2019)

Importante ressaltar o artigo III, pois coloca como função da associação contribuir para o debate relativo à elaboração de políticas públicas relacionadas ao ensino de história, bem como o artigo V que propõe que a entidade deve se manifestar sobre os usos políticos e sociais relacionados ao Ensino de História. Diante do contexto de reformas, a associação tem se organizado e se posicionado criticamente aos principais documentos: BNCC, BNC-Formação, BNC-formação continuada, Lei 13.415/2017.

A Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), assinada por mais de 300 entidades, dentre elas a ANPUH e a ABEH, teve sua fundamentação numa pesquisa realizada pela Rede de Escola Pública e Universidade (REPU). Essa pesquisa foi realizada no estado de São Paulo, que saiu à frente na implementação do “Novo Ensino Médio”, durante a pandemia. A REPU publicou uma nota técnica em que aponta sobretudo para o aumento das desigualdades com a implementação da reforma.

A carta aberta apresenta 10 razões para a revogação da reforma: 1 - Fragiliza o conceito de educação básica, uma vez que o ensino médio deixará de ser uma formação geral para todos; 2 - Amplia o tempo integral sem nenhuma medida para assegurar a permanência de jovens trabalhadores e em situação de vulnerabilidade; 3 - Jovens de escolas públicas serão induzidos a fazer cursos profissionais precários e em escolas sem estrutura; 4 - Coloca em risco o modelo de ensino médio integrado (adotado pelos IFs), uma vez que propõe uma arquitetura BNCC + Itinerários; 5 - Aumenta o número de componentes curriculares e aumenta a fragmentação; 6 - Desregulamenta a profissão docente, primeiro porque professores (as) lecionarão componentes curriculares diferentes da sua formação, e segundo a aceitação do profissional *notório saber*, sem formação docente para a educação profissional; 7 - Processo de desescolarização, pois terceiriza parte da formação para agente externos; 8 - Compromete a qualidade do ensino médio, por meio de uso massivo de EAD; 9 - Aprofunda desigualdades educacionais e sociais ao instituir uma diversidade de itinerários que privam os estudantes de conhecimentos necessários; 10 - Dificulta e torna mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, uma vez que delega aos estados a organização e até a escolha dos objetivos para esta etapa da formação básica. (CARTA ABERTA)

A Carta finaliza sugerindo que é “fundamental que o próximo governo do campo democrático REVOGUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica” (destaque no documento). Essa carta, pelo

volume de assinaturas, bem como as notícias que começaram a circular sobre as “novas disciplinas”, começou a dar corpo à campanha pela revogação do chamado novo ensino médio, sobretudo nos primeiros meses de 2023. Claro, que é importante considerar que o segundo semestre de 2022 foi marcado pelas eleições, e após a posse de Lula e a configuração do novo ministério da educação o debate ganha volume nas redes sociais e na grande mídia. Esse movimento foi consideravelmente interessante, pois setores progressistas pautaram o debate nacional, e forçaram o MEC a medidas, como a suspensão do calendário de implementação e a elaboração de uma consulta pública para avaliar e rever pontos da reforma.

As organizações que escreveram a carta²⁹, tem uma posição de que a “reforma é irreformável” e que ações do Executivo no sentido de corrigir distorções serão insuficientes, pois entendem que a lógica da reforma traz em si danos que a curto prazo podem agravar os principais problemas da educação brasileira.

A ABEH e ANPUH como signatárias da carta, defendem então a posição de que é necessária a revogação da Lei 13415/17. Para além disso, tem o entendimento que há outros documentos que foram feitos como desdobramento da referida lei, que também precisam ser revogados, como a RESOLUÇÃO CNE nº 2/2019, e a Resolução CNE nº 1|2020, que tratam respectivamente da formação inicial e continuada de professores (as).

A Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica (CNDCH) foi formada em 30 de setembro de 2022, por professores da educação básica e superior de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A executiva nacional é composta pelas entidades: Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), Associação Nacional de História (ANPUH).

A campanha apresentou um relatório “Demandas da campanha nacional em defesa das Ciências Humanas no currículo da Educação Básica”, relatório entregue ao Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental. O objetivo do relatório é apresentar uma proposta com base nas pautas da Campanha: Obrigatoriedade das Ciências Humanas no

²⁹ Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) Campanha Nacional pelo Direito à Educação Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) Rede Escola Pública e Universidade (REPU) Rede Nacional EMPesquisa – Pesquisas sobre Ensino Médio.

currículo da Educação Básica, revogação das políticas em educação a partir de 2017, defender o acesso ao conhecimento científico sistematizado pela humanidade, pelos estudantes:

É nesse sentido que reforçamos as denúncias realizadas ao longo dos anos de que as/os profissionais da Educação Básica se encontram diante de um processo de esvaziamento explícito dos conteúdos, saberes e conhecimentos da Área de Ciências Humanas. A Pedagogia das Competências, como também tem sido destacado há anos por especialistas, coloca como elemento central dos processos formativos e das práticas educativas um fazer tecnificado, que produz uma objetificação das relações humanas, secundarizando ou apagando o conhecimento científico. E, apesar disso, as competências foram alçadas tanto pelo NEM, quanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fundamento pedagógico do currículo nacional. Ao nosso ver, o mais grave é que, a serviço desse pragmatismo, os documentos formulados vêm promovendo o apagamento da dimensão política da função formativa das Ciências Humanas, concebida no interior da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e da BNCC, como um conjunto disperso de conteúdos/saberes sem identidade, subordinando-as ao projeto de cunho neotecnista ao dar centralidade a uma perspectiva pragmatista e mercantil na estruturação do currículo. (CNDCH, 2023. p. 6)

Para concluir, fica evidente a posição da ANPUH e ABEH pela revogação, não apenas do NEM, mas também de toda documentação educacional que apresenta uma proposta “utilitarista” ou “neotecnista”. As associações têm se posicionado, se articulado com outras organizações para fazer o enfrentamento a essas políticas. No momento, percebe-se alguns frutos dessas lutas: O amplo debate gerado sobre o NEM, com a consequente suspensão do calendário de implementação e a proposta de consulta pública do MEC, e a prorrogação da Resolução do CNE 02/2019, que prevê a adequação dos cursos de licenciatura à BNCC.

4. 4 Análise da pesquisa realizada com professores (as) da rede estadual do Ceará. Entrevista com 6 professores (as) e questionário com 50 respostas.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos (Bowe et al., 1992, p. 22 apud Mainardes, 2006, p. 53).

A metodologia da pesquisa, qualitativa e quantitativa, constitui-se de 2 processos: Entrevista semiestruturada, com 6 professores (as) da Rede Estadual do Ceará, e questionários com perguntas fechadas, mas com possibilidade de resposta aberta pelos professores (as). Essa metodologia foi escolhida, pois o principal objetivo da pesquisa é avaliar o impacto das reformas, BNCC e NEM, para o ensino de história. Desse modo ouvir professores (as) era fundamental, mas também era necessário um instrumento que permitisse a obtenção de dados quantitativos, para podermos analisar as tendências no estado do Ceará.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis (6) professores(as) do ensino médio da Rede Estadual do Ceará, que são mestres ou estejam cursando o ProfHistória. Estes profissionais se dispuseram voluntariamente, a partir de uma mensagem encaminhada em um grupo de WhatsApp, com o perfil requerido para a pesquisa. A escolha desse perfil foi pensada considerando que esses professores (as) estão atuando em sala de aula e que são pesquisadores, necessariamente refletem sobre a sua prática. Não importava nesse caso o quanto os profissionais conheciam sobre a reforma: documentos, legislação, etc. Mas sim, que necessariamente são profissionais que ministram aulas no Ensino Médio e pensam sobre essa atuação, porque os mestres profissionais são espaços por excelência de atuação de professores - pesquisadores - intelectuais. Por isso o recorte. Há também o elemento da horizontalidade. A universidade no Brasil ainda é um espaço considerado elitizado, e ainda mais a pós-graduação strictus sensus, porque o seu acesso continua sendo controlado, por mais que tenha havido expansão nas últimas décadas. Assim, o perfil permitia que as entrevistas fluissem com naturalidade, como uma conversa, o que possibilitou de fato uma ampliação das perguntas pensadas inicialmente e muitas questões que não tinham sido pensadas apareceram. As entrevistas foram realizadas de maneira online, através da plataforma Google Meet, entre os meses de novembro de 2023 e fevereiro de 2024, com duração média de 40 minutos. Os(as) entrevistados(as) são professores(as) da rede estadual do Ceará, de diferentes modelos: Escolas Profissionais, regulares, Escola de Tempo Integral, Colégio da Polícia Militar e professores com atuação da rede privada. São estudantes ou egressos do ProfHistória da UFC, URCA e UFRN. Atuam nos municípios de Fortaleza, Jijoca e Crato.

A entrevista semiestruturada foi pensada a partir de dois eixos: O primeiro, currículo e reformas, tinha como objetivo escutar os(as) professores(as) sobre as questões da elaboração de currículo e refletir sobre as reformas. O segundo, prática docente como professor de História, tinha como objetivo entender as práticas dos(as) professores(as), metodologias, conteúdos, os seus principais objetivos ao lecionar, e refletir sobre os impactos das reformas na sua prática.

4.4.1 Análise das respostas ao questionário

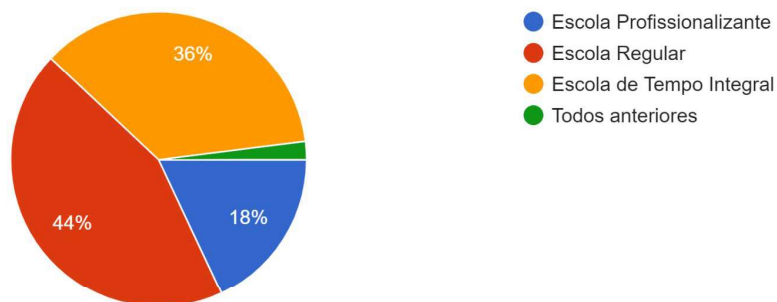
O questionário foi elaborado após as entrevistas. Foi feito a partir de um formulário do Google, com 22 perguntas, sendo 21 de múltipla escolha, algumas com a possibilidade de marcar mais de uma e com possibilidade de acréscimo de resposta. Uma última foi aberta, para críticas, sugestões ou algo que quisessem acrescentar. As perguntas foram elaboradas a partir de questões trazidas por professores (as) nas entrevistas, com o objetivo de entender as

principais alterações na prática de sala de aula e os impactos das reformas para o trabalho docente e perceber como os profissionais avaliam o impacto. O questionário foi disponibilizado em grupo de professores de história do whatsapp, entre os dias 13/03/2024 e 02/04/2024. 50 profissionais da educação responderam ao questionário, sendo 49 com formação em história e 1 com graduação em filosofia e pós-graduação em História.

Os (as) professores (as) que responderam a pesquisa trabalham em diferentes municípios do estado do Ceará, a maioria, 40, têm vínculo efetivo (80 %) e 10, têm vínculo temporário (20%) e atuam em escolas regulares (EEM), de tempo integral (EEMTI) e de ensino profissional (EEEP), conforme o gráfico 1:

Gráfico 1³⁰ Modelo da escola (EEEP, EEMTI ou Regular)

Qual o modelo da sua escola?
50 respostas



Em relação ao tempo de atuação no ensino médio, 34% (17) atuam há mais de 10 anos e 9 (18%) há mais de 15 anos, então 26, mais da metade dos respondentes trabalham há mais de 10 anos. 22% (11) tem menos de 3 anos, e 4 (8%) tem entre 3 e 5 anos, então 15 respondentes trabalham no ensino médio, há menos de 5 anos. Essa informação é muito relevante para a nossa

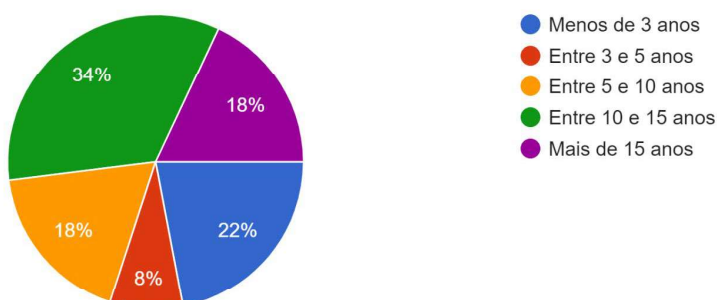
³⁰ O Estado do Ceará tem atualmente 3 modelos principais de escola de ensino Médio. EEEP Escola Estadual de Educação Profissional, criadas em 2008 com o objetivo de ofertar cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio. São escolas de tempo integral, onde o estudante tem um turno de base e o outro turno de curso técnico e ao final, no 3 ano, faz estágio remunerado. Atualmente são 123 escolas em 101 municípios do estado. Um dado interessante, é que nos primeiros 10 anos (2008-2018) foram criadas 119 escolas. A partir de 2016, o estado iniciou a implantação das EEMTI Escola de Ensino Médio em Tempo Integral. O Plano Estadual de Educação PEE, de 2016, tem como meta ofertar até 2024, 50% de escolas em tempo integral na educação básica. Em 2024, 49,1% dos estudantes do Ensino médio estão matriculados em escolas de tempo ampliado, sendo 75% das escolas estaduais. A meta do atual governador é chegar em 100%. As escolas regulares são aquelas onde os estudantes fazem o ensino médio em apenas 1 turno, mesmo sendo 25% das escolas, atendem a mais de 50% das matrículas de ensino médio.

<https://www.ceara.gov.br/2024/01/24/ceara-inicia-ano-letivo-de-2024-com-75-das-escolas-estaduais-em-tempo-integral-anuncia-governador/>

discussão, posto que o processo das reformas iniciou há 9 anos com a BNCC, e a implementação do “Novo Ensino Médio” completa 3 anos em 2024. Ou seja, 26 professores, dos que responderam à pesquisa, passaram por todo o processo e conheciam a situação anterior, mas 11 começaram a trabalhar já na realidade do Novo Ensino Médio, demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2 Há quanto tempo leciona no ensino médio

Trabalha como professor do ensino médio há quanto tempo
50 respostas



Em relação aos componentes ou outras disciplinas que os professores de História lecionam, além da história, antes e depois da Reforma do Ensino Médio.

Gráfico 3 Quantos componentes leciona ou já lecionou, além da História, após a implementação da Reforma do Ensino Médio

Além de História, APÓS a implementação do ensino Médio, leciona ou já lecionou quais outras disciplinas ou componentes (Pode marcar mais de um)

50 respostas

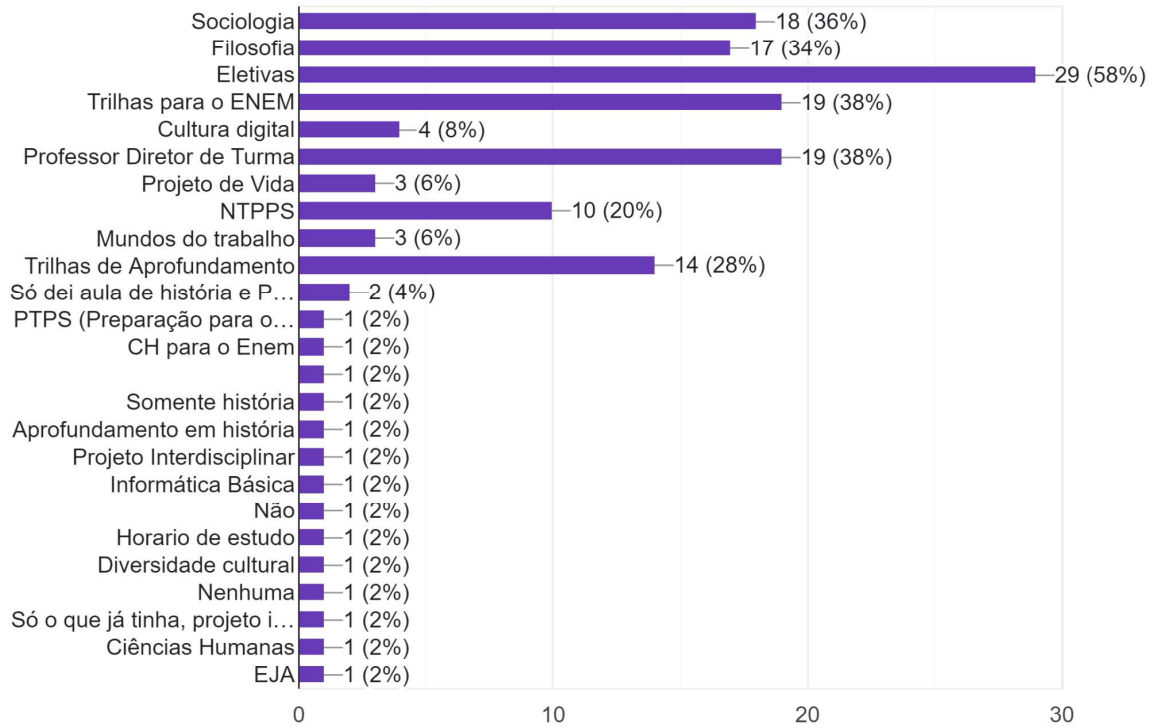
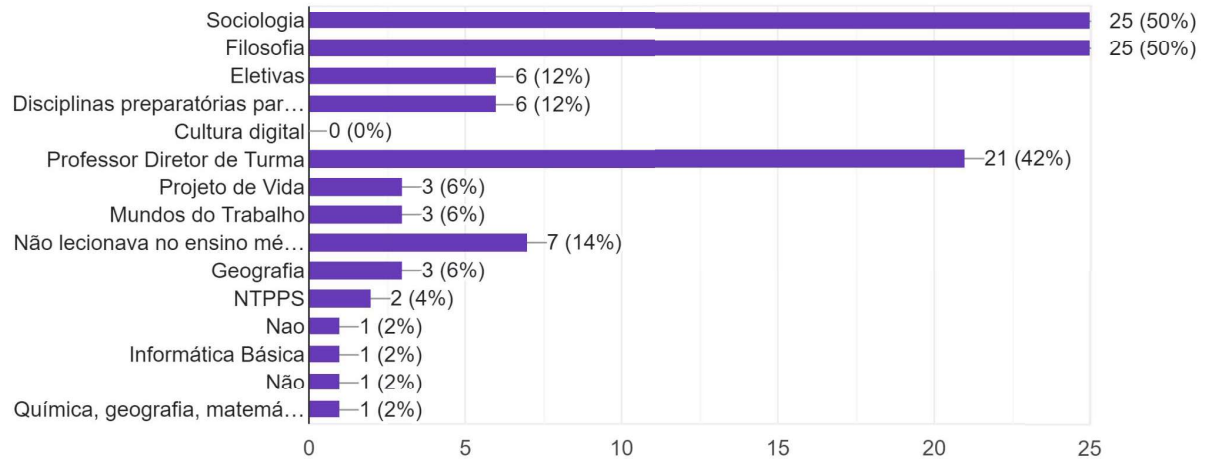


Gráfico 4 Quantas disciplinas ou componentes já lecionou antes da Reforma do Ensino Médio

Além de História, ANTES da implementação do Novo Ensino Médio, já lecionou quais outras disciplinas ou componentes (Pode marcar mais de um)

50 respostas



Quando comparamos o que os professores lecionavam além de história, antes da Reforma, percebemos que uma boa parte dos (as) professores (as) de História já haviam lecionado outras disciplinas, componentes ou projetos, mas basicamente se restringia a Filosofia e Sociologia, disciplinas que têm uma história de obrigatoriedade no currículo recente, 2008, e não houve concurso suficiente para adequar essa carga horária. Além das disciplinas, uma considerável parte dos professores também foram lotados no Projeto Professor Diretor de Turma, que consiste em 4 horas-aula, sendo 1 ministrada em sala e as demais para acompanhamento da turma. Tarefa que foge à atividade de professor, sendo, na verdade, gestão pedagógica. Mas que existe no Ceará desde a primeira década dos anos 2000.

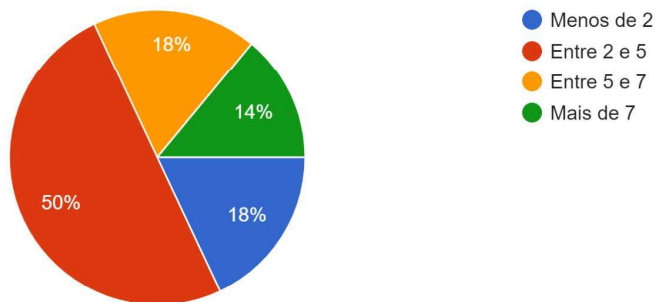
O que observamos após a implementação é que continua essa lotação em filosofia, sociologia, diretor de turma, mas acrescenta-se sobretudo eletivas, componentes da parte diversificada e que os professores podem lecionar várias eletivas diferentes ao longo do ano, posto que elas têm duração de 6 meses. Além desses, aumentou consideravelmente o número de professores que passaram a lecionar NTPPS, apenas 2 pessoas antes e 10 pessoas depois, de 4% para 20%. Este componente existe no Ceará desde 2012. Atualmente, apenas nas Escolas de Tempo Integral. Criado pelo Instituto Aliança, o Núcleo se propõe a ser um componente integrador das áreas, trabalhando com foco nas competências socioemocionais e com metodologia da pesquisa científica. Com isso foram acrescentados, de acordo com as respostas, pelo menos 8 componentes além dos 3 que já existiam como possibilidade de lotação. Não há como quantificar exatamente, pois a possibilidade de eletivas é muito grande, além disso

existem vários componentes novos que são obrigatórios para os estudantes, mesmo estando na parte diversificada, e que podem ser lecionados por qualquer professor, independentemente da sua formação: NTPPS, cultura digital, PDT, Projeto de Vida etc. E aqueles componentes da área, Projeto Integrador da área, Ciências Humanas para o ENEM, aprofundamento na área, ou em história, Trilhas de Aprofundamento, que foram colocadas para os estudantes do 2º ano em 2023, com base numa sugestão de alteração do ENEM, e que foram extintas, uma vez que ao que tudo indica o ENEM não mudará.

Esse dado dialoga com o gráfico que aponta a quantidade de planejamentos diferentes que os (as) professores (as) precisam fazer. 16 professores (as) responderam que fazem mais de 5 planejamentos diferentes, ou seja, a quantidade de aulas diferentes que os (as) professores (as) precisam lecionar semanalmente. Sendo que 7 (14%) são mais de 7.

Gráfico 5³¹ Quantos planejamentos diferentes precisa fazer semanalmente

Quantos planejamentos semanais precisa fazer (atualmente)?
50 respostas

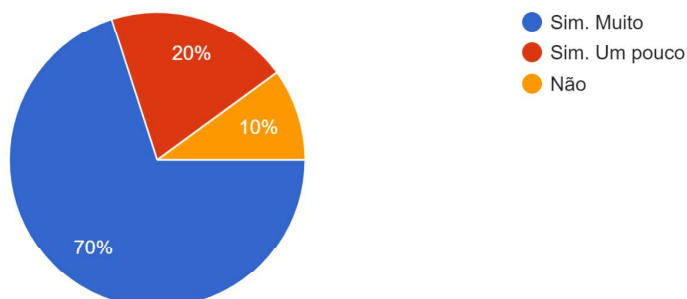


Em relação à pergunta sobre o impacto das reformas nas suas condições de trabalho, apenas 5 pessoas responderam que não houve impactos. Sendo que 35 responderam que houve muito impacto (70%) e 10 responderam que houve pouco impacto (20%)

Gráfico 6 A Reforma do Ensino Médio impactou as condições de trabalho

³¹ Um professor que trabalha em regime de 40 horas semanais, tem 27 horas em sala de aula. Antes da Reforma, era comum os professores lecionarem História nas séries 1, 2 e 3 e lecionarem 1 aula de filosofia ou sociologia, portanto teriam 4 planos diferentes. Isso depende muito do tamanho da escola, ou seja, do número de turmas, se o professor tem prioridade na lotação. Mas atualmente, como o tempo da História diminuiu, esse número tem uma tendência a aumentar, pois são muitos componentes diferentes da parte diversificada.

A Reforma do Ensino Médio, Lei 13415/2017, flexibilizou o currículo em base, no máximo 1800 horas, nos 3 anos, e parte flexível (Curso técnico...Ensino Médio impactou suas condições de trabalho?
50 respostas

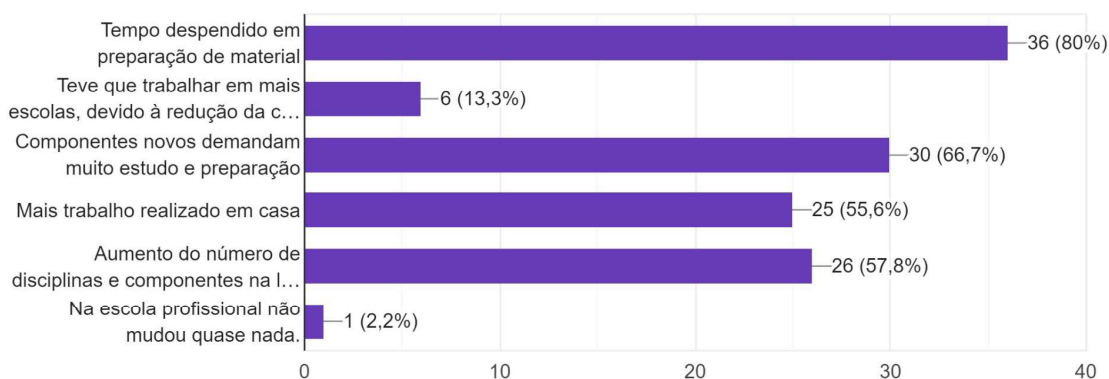


Os principais impactos sentidos pelos professores dizem respeito ao aumento do tempo necessário para a preparação das aulas, sobretudo de material didático; também em relação aos novos componentes e aumento da quantidade de componentes lecionados, o que levou ao aumento do trabalho fora da escola. Nessa pergunta os (as) professores poderiam marcar mais de 1 item. Uma pessoa respondeu que nas escolas profissionais não houve mudanças significativas.

Gráfico 7 Impactos da Reforma do Ensino Médio nas condições de trabalho dos professores (as)

Caso tenha havido impacto, o que mais impactou

45 respostas

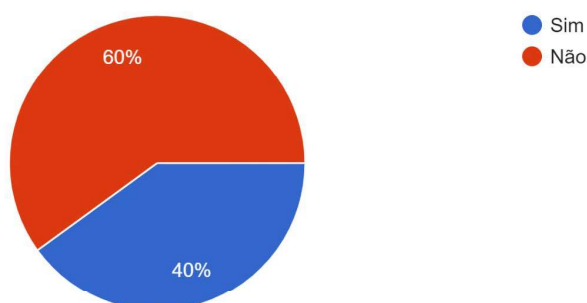


Interessante o dado sobre aumento do tempo para preparação de material, porque uma parte considerável, 30, dos (as) professores (as) não utiliza o material do atual PNLD, conforme o gráfico 8:

Gráfico 8 Utiliza o livro didático do atual PNLD?

Utiliza o livro didático do atual PNLD

50 respostas



Em relação ao que utilizam como material didático, 24 responderam, dos 37 que responderam a esta pergunta, que fazem uso de livros de antigo PNLD, sendo que 14 responderam que fazem o uso do PNLD antigo e, pontualmente, o atual. A pergunta sobre se são cobrados a utilizar o livro didático do atual PNLD, 26 (52%) responderam que a escolha é livre por parte do professor (a); 23 (46%) afirmaram que a gestão faz o reforço, mas que fica a critério do professor e apenas 1 pessoa respondeu que a gestão acompanha, controla e força o uso do livro atual. Isso pode revelar em parte porque professores (as) avaliam que as reformas não tiraram sua autonomia, na medida em que podem fazer escolhas de conteúdos, recursos e metodologias.

Gráfico 9 Cobrança da gestão para o uso do livro do atual PNLD

Você é cobrado (a) pela gestão da escola para usar o livro do atual PNLD?

50 respostas



80% dos(as) professores(as) responderam que a preparação de material é um dos maiores impactos provocados pela reforma do Ensino Médio. Ou seja, podemos inferir que mesmo fazendo uso de livros didáticos, do PNLD antigo ou atual, os (as) professores (as) sentem a necessidade de preparar outros materiais. Também tem os casos em que a escola não tem livros do antigo PNLD, ou não tem espaço para guardar esses livros, e não têm suficiente para entregar para os alunos, tendo que levar para a sala durante a aula. É possível inferir que esses materiais preparados pelos próprios professores podem ser da parte diversificada, eletivas, trilhas, ou outros componentes, já que 66,7% marcaram que componentes novos demandam mais estudos e preparação.

A crítica ao PNLD atual é constante, tanto no questionário como nas entrevistas. Como apontado no gráfico, onde apenas 5 pessoas de 50, responderam que concordam com a organização da BNCC, por área, sem especificar as disciplinas.

Gráfico 10 Concorda com a organização da BNCC, por área, sem especificar as disciplinas

A BNCC do Ensino Médio organizou o currículo por área do conhecimento, sem especificar objetos do conhecimento e objetivos específicos das disciplinas. Você concorda com essa organização?

50 respostas

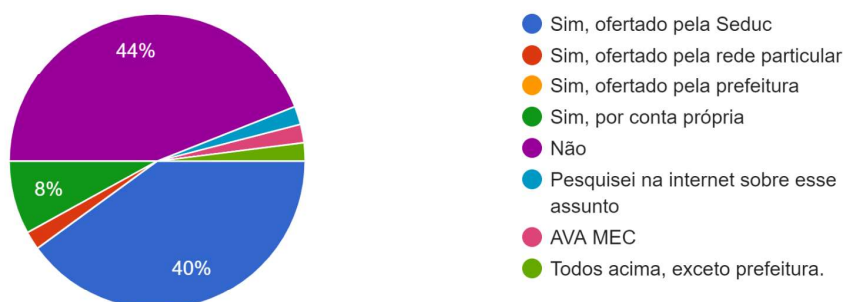


Em relação à formação sobre o NEM e BNCC, 22 responderam que não fizeram nenhum curso. 24 responderam que fizeram algum curso, sendo que 21 fizeram cursos ofertados pela SEDUC CE.

Gráfico 11 Fez formação sobre o NEM e BNCC

Fez algum curso de formação continuada sobre o Novo Ensino Médio ou BNCC

50 respostas



Não foi aprofundado com os professores no questionário sobre a qualidade desses cursos. Mas foi analisada a formação ofertada pela SEDUC, em 2021, que foi a formação elaborada pela plataforma Nosso Ensino Médio, idealizado pelo Instituto Iungo, Instituto Reúna, e Itaú Educação e Trabalho, que por sua vez tem relações com muitos outros institutos e Fundações, como a Lemann. Seria interessante uma pesquisa mais aprofundada sobre essas formações, tanto da iniciativa pública, como privada, mas não é o foco desta pesquisa.

Em relação ao ensino de História, percebemos que os (as) professores (as) identificam que os problemas mais sérios dizem respeito à perda de carga horária, que fragiliza as condições de trabalho na medida em que precisam lecionar muitos outros componentes para completar a carga horária e fragiliza a disciplina, pela não obrigatoriedade de um profissional formado em história para lecionar história. Além da formação dos (as) estudantes ficar superficial, devido ao pouco tempo e a variação de escola para escola em relação em qual série terá menos ou mais aulas. E criticam o livro por área, defendendo um livro específico para a disciplina. O Ceará optou por colocar todas as disciplinas em todas as séries, mas a quantidade de horas das disciplinas varia de escola para escola.

Os (as) professores avaliam que o ensino de História teve mudanças consideráveis após as reformas, de 50, apenas 2 responderam que não perceberam mudanças consideráveis.

Gráfico 12 Considera que o ensino de História teve mudanças significativas, após as reformas?

Após as reformas, BNCC e Novo Ensino Médio, considera que o ensino de história teve mudanças consideráveis?

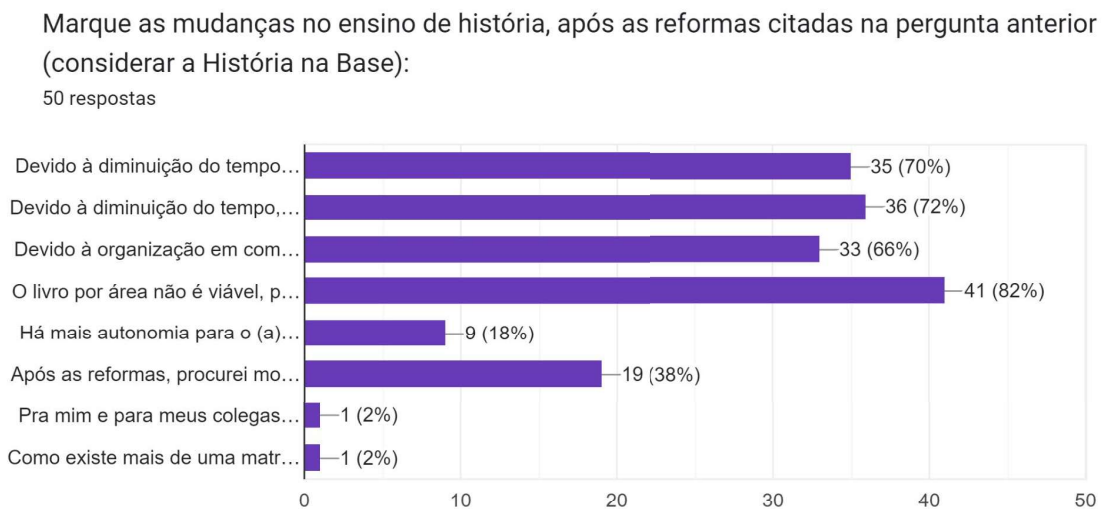
50 respostas



Quando perguntados sobre as mudanças para a História, considerando a base, responderam como os principais problemas: Livro por área não é viável (82%); Diminuição da carga horária obriga a retirada de muitos conteúdos (72%); Diminuição da carga horária obriga a uma aceleração (70%); Organização da BNCC (competências e habilidades) não há mais a organização dos conteúdos por série, e conseqüentemente saber o que estudantes viram no ano anterior (66%), que seriam mudanças totalmente negativas. Mas 19 (38%) professores(as) marcaram “após as reformas procurei modificar a maneira como ministrava minhas aulas. Tanto em metodologias, como em conteúdos”. Essa questão é ambígua, pois pode refletir um processo

positivo pelo qual professores repensaram suas práticas no sentido de melhorar a relação ensino-aprendizagem, mas também pode significar um aspecto negativo induzido pelas reformas, lecionando outros componentes, e terem se afastado dos conteúdos e métodos da disciplina. E 9 professores(as), 18%, consideram que as reformas aumentaram a sua autonomia para a escolha dos conteúdos.

Gráfico 13 Mudanças no ensino de História



Essa questão da autonomia, percebemos nas entrevistas, quando professores analisam que, já que não existe a regulamentação dos conteúdos, se sentem mais livres para escolher aqueles que consideram mais substantivos e que historicamente foram silenciados na disciplina, vinculados a grupos ou povos silenciados, como negros, indígenas, mulheres, dentre outros. Mas importante destacar que esses professores(as) entendem que embora possa significar uma relativa autonomia em sala de aula, significa num plano maior, a fragilidade da disciplina e conseqüentemente da sua carreira. É o famoso pode tudo, inclusive nada. Uma pessoa acrescentou que as mudanças não ocorreram na rede privada, ou seja, não houve diminuição de tempo e conteúdo. Outra pessoa acrescentou que existem diversas matrizes válidas, como avaliações externas, o ensino pode variar muito entre as redes e entre escolas, gerando muita confusão e causando uma formação fragmentada dos estudantes, que ao mudarem de escola, podem deixar de estudar disciplinas ou conteúdos importantes.

Em relação ao ensino de História na parte flexível, 27 (54%) professores(as) marcaram “Nas eletivas, procuro preparar aulas mais dinâmicas, mas com reforço dos conteúdos da série” e 23 “Nas eletivas procuro trazer temas que considero relevantes para os estudantes”; 19 marcaram “Na parte diversificada sempre utilizo metodologias mais dinâmicas, mesclando reforço de conteúdos e temas relevantes”. Isso demonstra uma grande preocupação dos (as) professores(as) em preparar aulas mais conectadas aos interesses dos estudantes. Não foi perguntado o porquê dessa diferença, mas confrontando com as entrevistas, professores (as) reclamam do baixo interesse dos estudantes nas eletivas. Isso em parte pode ser pelo fato da eletiva não reprovar, portanto não fica no boletim do estudante, como uma pessoa acrescentou ao final do questionário: “Os alunos normalmente reclamam muito das disciplinas eletivas, pois não as veem como disciplinas, elas estão lá apenas para cumprir carga horária. Por isso é muito difícil conseguir engajamento deles nessas eletivas, pois não são vistas como disciplina e não existe nota”.

Em parte também pode ser pelo cansaço, sobretudo dos (as) estudantes do tempo integral, que tem uma enorme quantidade de componentes diferentes, como um respondente acrescentou: “não há como implantar aulas dinâmicas numa sala de aula de 40 estudantes, passando mal de calor dentro de salas de aula com ventiladores que só fazem barulho, mas não são capazes de fato de amenizar o calor e na minha escola toda a parte flexível foi colocada no turno da tarde, então é calor, o cansaço do final do dia dos estudantes que são obrigados a ficar em uma escola de tempo integral sem estrutura, sem espaço de descanso, sem refeitório, sem banheiro para um banho, e assim fica complicado pensar em qualquer dinâmica diferente, metodologia. Fora que elaborar aulas dinâmicas, mesclando conteúdos ou com temas relevantes exige tempo de planejamento, que não temos, pois no pouco que temos que dar conta de cinco a sete disciplinas diferentes”. Em parte, também, pode ser um interesse do professor (a), já que normalmente é o próprio professor que escolhe a eletiva, prepara o material, monta o curso e desenvolve sobre um tema do seu interesse. 7 pessoas marcaram: “Ministro aulas de História como sempre lecionei, independente, se é projeto de vida, Eletivas etc.” e 10 marcaram que “Não há diferenças consideráveis no modo como leciono na base e na parte flexível”.

Essas respostas podem significar resistências, mas podem significar o pouco engajamento da escola com as reformas. Professores das escolas profissionais reiteram que praticamente não houve mudanças na carga horária e conteúdos. Basicamente o principal problema foi o livro da área. Uma outra pessoa acrescentou a sua experiência falando da disciplina de empreendedorismo: “na parte diversificada levo reflexões da História sempre que é possível fazer uma articulação. Por exemplo: em um ano tive que "lecionar" uma eletiva de

empreendedorismo para fechar a carga horária, e em diversos momentos eu acabava fazendo uma relação com História. Às vezes não era por querer (às vezes sim) já que a disciplina tinha um material a ser seguido com uma pessoa de fora da Seduc (da instituição que produziu o material) acompanhar o andamento da disciplina, assistindo aulas inclusive”. Essa questão de pessoas de “fora da SEDUC” é muito grave, e, infelizmente, é comum. Muitas vezes são disciplinas preparadas por fundações e institutos, que entregam um material pronto e os professores(as) são fiscalizados (as), ficando difícil pensar em autonomia como denunciou a pessoa que escreveu.

Em relação à avaliação da sua prática docente, 39 (78%) responderam que “apesar de considerar que as reformas tiveram impactos negativos, consigo manter minha autonomia e continuo trabalhando como sempre trabalhei”. Essa é uma questão complexa. Em todas as perguntas os (as) professores (as) reconhecem os impactos negativos das reformas, mas ainda assim avaliam que conseguem manter a autonomia e não mudaram significativamente sua forma de trabalhar. Isso revela em parte, que não houve uma intensa fiscalização do trabalho docente, e que os professores conseguiram buscar suas próprias formas de adaptação. Duas pessoas marcaram “considero que as reformas tiveram impactos positivos e potencializaram aspectos da prática que já desenvolvia”. Nessa questão, é possível inferir, cruzando com as entrevistas, que os (as) professores (as) estejam se referindo às propostas de um ensino mais próximo do interesse dos estudantes, buscando temas relevantes para os jovens.

Outras pessoas acrescentaram não ter sentido impactos, ainda outras acrescentaram críticas aos livros didáticos e uma pessoa acrescentou um depoimento muito sério: “que os impactos negativos da reforma são tão grandes que estão impactando não só diretamente nossa prática docente, mas também nossa saúde física e mental e assim desenvolver nosso trabalho tem sido cada vez mais difícil. Eu mesma só penso em desistir”. Alguém acrescentou que a pesquisa estava direcionando os dados, mas não explicou de que forma, então não ficou compreensível o que queria dizer.

Gráfico 14 Houve mudanças na prática docente?

Em relação à sua prática docente, considera:

50 respostas



A partir dessas respostas podemos pensar sobre muitas questões: Primeiro, a implementação das reformas varia muito, entre os modelos de escolas, regular, profissional e tempo integral, mas também de gestão, uma pessoa respondeu que a gestão induzia o uso do atual PNLD. Segundo, a localização geográfica também é crucial. Não foi um dos objetivos dessa pesquisa, mas uma pesquisa realizada na região metropolitana de São Paulo, mostrou o potencial da reforma do ensino médio de aprofundar as desigualdades³². Terceiro, o vínculo do professor: quanto mais o professor tem estabilidade na rede e na escola, tem mais capacidade de escolher a sua lotação, porém importante analisar que 80% dos que responderam a esta pesquisa são efetivos e 26, trabalham há mais de 10 anos; Quarto, o tamanho da escola, escolas maiores têm mais possibilidade de lotação; Quinto, há muita confusão nas reformas: muitos documentos, textos confusos, no geral professores entendem que as reformas são ruins, porque visualizam os impactos, mas às vezes acham que o problema foi a implementação, mas que a proposta pode ser positiva; Sexto, percebe-se uma defesa por parte dos professores dos conteúdos e das metodologias da disciplina História; Sétimo, Professores demonstram clareza ao perceber que se trata de uma reforma que pode piorar a desigualdade educacional, e consequentemente social: “O NEM foi feito pra manter o estudante de escola pública bem longe da universidade” ou “O Novo Ensino Médio claramente fragiliza os estudantes de escolas

³² Pesquisa REPU, junho de 2022. O estado de São Paulo começou a implementação do NEM em 2020, por isso os efeitos da reforma já eram observáveis. A pesquisa identificou pouca possibilidade de escolha pelos estudantes, falta de professores, estudantes ficaram sem muitas aulas. A conclusão foi que o NEM tinha o potencial de aumentar as desigualdades. Disponível :

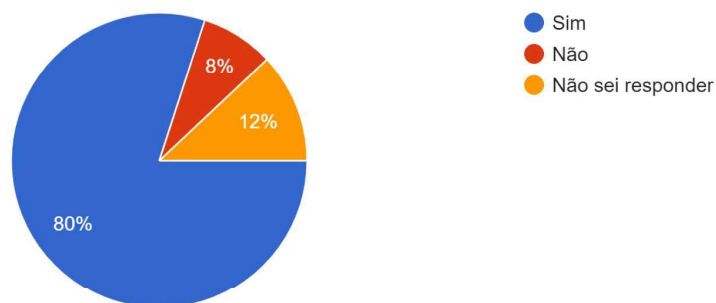
https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf Acesso em 04/05/2024

públicas. Trabalho em uma escola privada que atende um público de classe média-alta em Fortaleza e os estudantes não perderam aulas da base. Foi inserido alguns itinerários formativos como PROJETO DE VIDA e APROFUNDAMENTO”, que foram acrescentados ao final do questionário; Oitavo, a dimensão da saúde mental acrescentada por uma pessoa, é um ponto muito importante que precisa ser aprofundado em pesquisas com professores (as). As reformas, ao aumentar a carga de trabalho, conseqüentemente podem ser um elemento a agravar esse problema.

A pergunta em relação se “os estudantes ficaram mais desmotivados com o Novo Ensino Médio”, 40 (80%) professores(as) responderam que sim, o que é preocupante em relação à saúde mental também dos estudantes. Importante dizer que a implementação começou ainda na pandemia, muitas escolas ainda com ensino híbrido ou remoto. Então é preciso mais dados para avaliar se esse desânimo é em decorrência da reforma, ou também pode ser uma das sequelas da pandemia, sobretudo o uso exagerado de telas. 4 pessoas disseram que não e 8 não souberam responder.

Gráfico 15 Estudantes ficaram mais desmotivados?

Na sua opinião os estudantes ficaram mais desmotivados com o Novo Ensino Médio
50 respostas

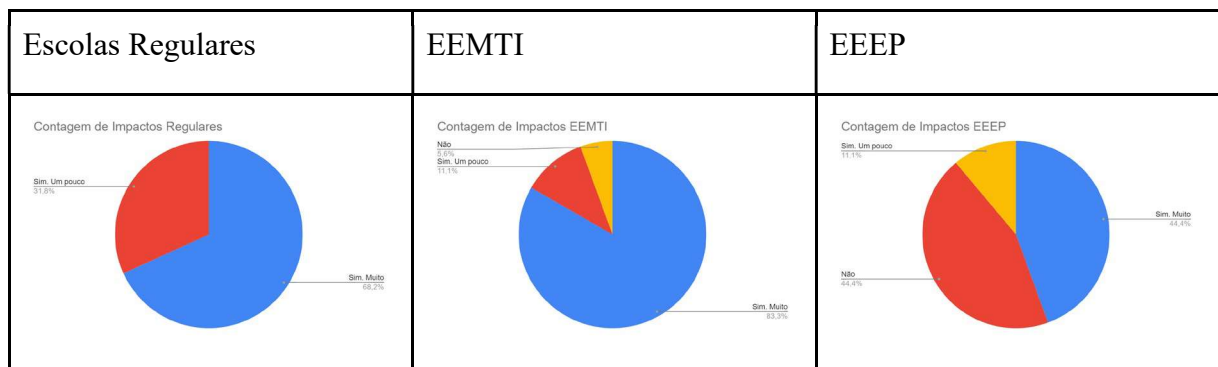


4.4.1.1 Análise comparativa entre os modelos de escolas diferentes no Ceará: Escolas Profissionais, Tempo Integral e Escolas Regulares

A partir das respostas dos(as) professores(as), tanto do questionário quanto das entrevistas, verificamos que existem diferenças significativas em relação ao impacto das reformas, de acordo com o tipo de escola, se regular, integral ou profissionalizante.

Na pergunta, “O Novo ensino Médio impactou suas condições de trabalho”. Do grupo EEEP, 9 pessoas responderam. 4 responderam que não houve impactos (44 %), 1 respondeu que houve pouco impacto e 4 que houve muito impacto (44%). Nas escolas regulares, de 22 que responderam, 15 responderam que houve muito impacto (68, 2%) e 7 que houve pouco impacto (31,8%). Ninguém respondeu que não houve impacto. Nas EEMTI de 18 que responderam, 15 responderam muito impacto, 83,3%; Duas pessoas responderam que houve pouco impacto (11, 1%) e uma respondeu que não houve. Ou seja, os professores das escolas de Tempo Integral e Regulares afirmam ter sentido mais impactos das reformas do que os da EEEP.

Tabela - Comparação dos impactos do NEM nas condições de trabalho



Em relação aos impactos que sentiram, nas EEEP 4 responderam em relação à preparação de material e que isso levou a um aumento do trabalho, 1 respondeu que na escola profissionalizante não houve muitas mudanças.

Nas escolas EEMTI, os professores também responderam que os principais impactos dizem respeito ao tempo despendido na preparação de materiais, mas também ao aumento do número de disciplinas na lotação, mais trabalho realizado em casa e dificuldades com os componentes novos.

Nas Escolas Regulares o resultado foi bastante parecido com os da EEMTI, mas teve uma pessoa que precisou se lotar em mais escolas, por causa da perda de carga horária. Percebemos que a sobrecarga de trabalho sentida pelos professores, nos três modelos de escolas, diz respeito à necessidade de um tempo de planejamento maior, que extrapola, e muito, a carga horária. Enquanto nas EEEP, isso aconteceu muito em decorrência da BNCC, que foi seguida

literalmente pelos livros do atual PNLD, mesmo a base dizendo que não se tratava de um currículo prescrito.

No caso das escolas regulares e EEMTI tem um agravante: Muitos componentes novos e o aumento da quantidade de planos semanais, completamente fora da realidade para os professores. Como podemos perceber no relato de um dos professores entrevistados, que é de uma escola regular:

eu passava mais de 4 horas, 5 horas para planejar uma aula dessa trilha, entendeu? É uma coisa que, claramente, não é o meu enfoque. Eu lembro que teve dias que eu estava tendo que estudar gramática. Né? Concordância verbal, orações coordenadas, assindéticas e sindéticas para poder preparar uma aula. Olha a distância disso para o nosso fazer, para o nosso ofício”. (professor C)

No quadro abaixo, podemos observar comparativamente, nos três modelos de escola, as disciplinas e componentes lecionados pelos professores, após a implementação do Novo Ensino Médio

Tabela - Disciplinas e componentes lecionados além da história

EEEP (9 responderam)	EEMTI (18 responderam)	Escolas Regulares (22 responderam)
		Trilhas para o ENEM (5)
	Trilhas para o ENEM (9)	Eletivas (7)
	Eletivas (14)	NTPPS (3)
	NTPPS (7)	Mundos do trabalho (1)
Aprofundamento em história (1)	Mundos do trabalho (2)	Trilhas de Aprofundamento (4)
Projeto Interdisciplinar (3)	Trilhas de Aprofundamento (5)	Sociologia (8)
Informática Básica	Sociologia (6)	Professor Diretor de Turma (4)
Horario de estudo	Professor Diretor de Turma (8)	Filosofia (8)
Professor Diretor de Turma (1)	Filosofia (5)	Cultura digital (1)
	Cultura digital (2)	Projeto de Vida (3)

Podemos observar que as disciplinas e componentes além da História, lecionados pelos professores das escolas Regulares e EEMTI, são muito semelhantes, enquanto os da Escola Profissionalizante são outros componentes, que não existem nos outros dois modelos. Apenas

o PDT se repetiu nos três modelos de escola. Todos os professores de escolas integrais lecionam componentes além da história, sendo que muitos lecionam mais de 3 componentes, alguns mais de 5. No quadro, o número ao lado da disciplina quer dizer a quantidade de vezes em que ela foi escolhida pelos professores que responderam. Importante dizer que a pergunta era em relação ao período depois da reforma, ou seja, de 2022 a 2024.

Na pergunta em relação às mudanças provocadas pelas reformas no ensino de História, poderiam marcar mais de uma opção. Não houve mudanças significativas entre os modelos de escola, sendo os principais problemas considerados a “diminuição do tempo, trouxe prejuízo, como aceleração ou incapacidade de trabalhar todo o conteúdo”; “O livro por área não é viável”; “a falta de uma organização dos conteúdos por série é um problema, sobretudo porque dificulta saber o que os estudantes viram na série anterior”, ou quando o estudante muda de escola, sendo possível o estudante ver o mesmo conteúdo várias vezes e não ver outros conteúdos.

Em relação à quantidade de planos semanais. Nas Escolas de Tempo Integral, em relação à quantidade de planejamentos: 3, responderam mais de 7; 5 responderam entre 5 e 7 planejamentos, 9 entre 2 e 5. Ninguém respondeu menos que 2. Nas Escolas profissionais 4 responderam, entre 2 e 5, 4 menos de 2 e 1 respondeu entre 5 e 7. Ninguém respondeu mais que 7. Nas escolas regulares, 12 responderam entre 2 e 5; 3 pessoas mais de 7; 5 menos de 2; e 2 pessoas entre 5 e 7.

Tabela - Comparação número de planejamento semanais



Em relação à pergunta sobre a sua prática docente após as reformas, dos 9 que responderam, 89% (EEEP), 8 marcaram a opção “Apesar de considerar que as reformas tiveram impactos negativos, consigo manter minha autonomia e continuo trabalhando como sempre trabalhei” e 1 acrescentou uma crítica aos livros atuais: “A qualidade dos livros didáticos é muito ruim: superficiais, poucas questões, poucas fontes, problematizações curtas, enfim, nada

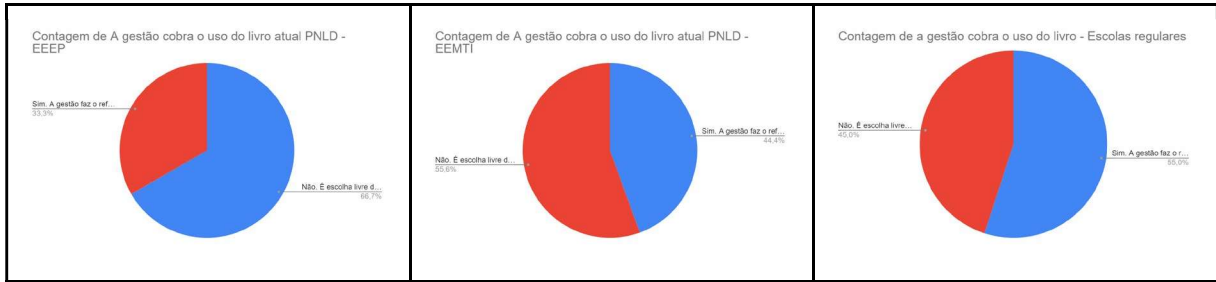
denso”. Na EEMTI, de 18 que responderam nesse grupo, 14 disseram que “Apesar de considerar que as reformas tiveram impactos negativos, consigo manter minha autonomia e continuo trabalhando como sempre trabalhei”, equivalente a 77%. Nas escolas regulares, 18 marcaram “Apesar de considerar que as reformas tiveram impactos negativos, consigo manter minha autonomia e continuo trabalhando como sempre trabalhei”, equivale a mais de 80%. Identificamos que os professores das escolas profissionalizantes sentiram menos impactos das reformas, mas os professores das escolas regulares e EEMTI, mesmo sentindo mais danos às suas condições de trabalho, ainda consideram que conseguem manter a autonomia no trabalho docente.

Interessante analisar as respostas à pergunta “A BNCC do Ensino Médio organizou o currículo por área do conhecimento, sem especificar objetos do conhecimento e objetivos específicos das disciplinas. Você concorda com essa organização?” Apenas 5 pessoas das 50 que responderam ao questionário disseram concordar com essa forma de organização. E 3 (dos 5) que responderam afirmativamente são de Escolas profissionalizantes. Talvez as pessoas tenham lido apenas a primeira parte da pergunta, uma vez que as mesmas pessoas que disseram concordar, fizeram críticas à ausência de um livro específico de História. Mas talvez pode ser também, que haja uma ideia entre professores de que a BNCC é uma boa proposta, mas que o problema é a falta de estrutura para implementá-la.

Em relação à pergunta se há uma cobrança da gestão no sentido de usar o livro do atual PNLD, 8 (de 18) pessoas das escolas EEMTI responderam que “Sim. A gestão faz o reforço para usar, mas fica a critério do (a) professor (a)”, das EEEP, 3 (de 9) responderam “sim. A gestão faz o reforço para usar, mas fica a critério do (a) professor (a)”. Nas regulares, 11 marcaram, “Sim. A gestão faz o reforço para usar, mas fica a critério do (a) professor (a)”. 1 marcou “Sim. A gestão acompanha, controla e força o uso do atual PNLD” e 10 marcaram não. É escolha livre do (a) professor (a)

Tabela - comparação sobre cobrança pelo uso do livro

EEEP	EEMTI	REGULARES
------	-------	-----------



Comparando-se os resultados das respostas sobre uma possível cobrança da gestão da escola em relação ao material do atual PNLD, percebe-se que há diferenças consideráveis em relação ao modelo da escola. Encontramos que nas escolas regulares há um maior incentivo por parte da gestão para o uso do livro. Se compararmos o “Não”, que significa que a gestão não interfere de maneira nenhuma: EEMTI (55,6%); Regulares (45%), EEEP (66,7%). No geral, podemos analisar que não há um controle efetivo da gestão. Apenas 1 pessoa (das 50 que responderam), marcou que a gestão faz um controle intenso sobre o uso do livro do atual PNLD.

Podemos inferir, primeiro que os profissionais das escolas profissionalizantes, a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, parecem ter mais autonomia sobre o trabalho docente, do que os demais de outros modelos de escola, no que se refere à escolha de materiais didáticos e também sentiram os impactos das reformas de maneira diferente, sobretudo porque não perderam carga horária considerável de História e, portanto, não tiveram que lecionar um sem-número de novos componentes. Segundo, em relação às escolas regulares, podemos refletir a partir dos dados em relação a um maior reforço sobre o uso dos livros do atual PNLD: Primeiro, as escolas regulares parecem estar com um número de matrículas muito maior do que deveriam, precisaria de uma pesquisa específica sobre isso, não é o nosso caso aqui. Isso é importante, porque é possível que a escola limite a possibilidade de outros materiais: Xerox, data show, etc. então talvez por isso essa maior dependência em relação ao livro. Segundo, nas escolas de tempo integral os alunos têm armário para guardar o seu material, o que não é o caso das escolas regulares. Então, possivelmente há muita confusão entre os alunos sobre qual livro trazer para a escola. Essas questões que podem parecer problemas pequenos, são questões que impactam diretamente no funcionamento das escolas.

O que podemos observar é que os impactos das reformas no Ceará variam muito de acordo com o modelo da escola. Nas EEMTI, os professores têm uma quantidade de disciplinas maiores para lecionar, uma vez que a parte diversificada dessas escolas ficou muito grande, 3600 das 5400, ao longo das três séries. Isso poderia ser justificado com o fato de os alunos permanecerem o dia todo na escola, ou seja a escola Integral necessariamente atende a um número de alunos menor, tem menos turmas, conseqüentemente menos possibilidade de

lotação, o que leva os professores a serem lotados nos componentes novos. Isso é um fato. Mas a questão é que nas escolas Profissionalizantes a realidade é a mesma. Mas a parte diversificada, ou seja, os cursos profissionalizantes são lecionados por outros professores, enquanto os professores permanecem nas disciplinas para as quais têm formação.

Nas EEMTI, analisamos um número grande de disciplinas sendo lecionadas pelos professores, além da história, muito mais do que o constatado nas EEEP e nas escolas regulares. As escolas regulares, no Ceará, a partir deste ano de 2024 equivalem a 25% do total de escolas estaduais, mas atendem a mais de 50%. Ou seja, estão com uma quantidade de alunos muito grande. Portanto, o fato de os professores terem relativamente menos componentes a lecionar não quer dizer que suas condições de trabalho estão melhores, considerando as salas de aula possivelmente lotadas nas condições estruturais das escolas: normalmente quentes, recursos didáticos apenas cadeiras e quadro, considerando que a maioria dos professores não usa o atual livro. As escolas profissionalizantes têm um sistema de organização diferente das outras da rede: não tem eleição para direção, tem seleção para alunos e a base técnica parece funcionar de forma bem diferente da base comum. Não é objetivo dessa pesquisa entender o funcionamento desse modelo de escola, mas é preciso entender que é outra lógica e por isso mesmo os dados são diferentes. Não temos como afirmar que as condições de trabalho dos professores são necessariamente melhores pelos dados colhidos com este questionário. Então, temos que as condições de trabalho da grande maioria dos (as) professores (as) são precárias, como foi denunciado por vários professores que escreveram voluntariamente sobre essa questão.

4.4.2 Análise das entrevistas com professores

Foram realizadas 6 entrevistas, com duração média de 50 minutos cada. Os (as) professores (as) entrevistados (as) foram 5 homens e 1 mulher, atuam em 3 municípios diferentes: Crato, Jijoca e Fortaleza. E são de diferentes modelos de escolas: EEMTI (1), EEEP (1), escolas regulares (2), Colégio da Polícia (1) e escola particular (1). Não foram colocados nomes dos entrevistados, nem das escolas. Os entrevistados foram nomeados como Professor, seguido da letra de A - F. As escolas foram nomeadas com nomes de pessoas reais cearenses, já falecidas e que tiveram atuação importante na educação, ou movimentos sociais: Gilmar de

Carvalho, Simone Simões, Geraldo Tapeba, Rosa da Fonseca, Lívio Xavier e Zé Maria do Tomé³³.

A discussão sobre currículo foi uma questão importante, colocada nas entrevistas, mas não no questionário, por se tratar de uma questão que exigia um tipo de reflexão impossível para um formato de questionário fechado. As questões importantes a serem refletidas nesse eixo começavam com a análise da participação de professores (as) da educação básica na elaboração dos currículos e os impactos das reformas estudadas na sua prática docente; sobre a dualidade entre currículo “prescrito” e “de fato” e a atuação, ou não, dos (as) professores (as) entrevistados (as) nos processos de construção dos documentos, como as consultas e seminários, e também a participação no debate público e na escola com os pares.

Outra questão importante para as entrevistas foi relacionada ao ensino de História no sentido de tentar entender se as reformas, BNCC e NEM, trouxeram impactos no ensino/aprendizagem de História. Essa é uma questão muito importante, pois a Reforma do Ensino Médio, tirou a obrigatoriedade da disciplina História, assim como da grande maioria das disciplinas, resultando na vaga ideia de “estudos e práticas”. A BNCC do ensino médio, foi feita a partir do NEM e diluiu as disciplinas com a organização a partir das competências e habilidades por área do conhecimento, modo pelo qual também foram feitos os livros, fragmentados e superficiais. A partir desse contexto geral, que acarretou na perda de carga horária e na não obrigatoriedade, é possível deduzir que professores de História se afastem da disciplina, de suas orientações em relação a conteúdos, métodos, objetivos e valores. Portanto, seria possível pensar que estaríamos diante de uma nova ruptura do Código disciplinar³⁴ no Brasil. O objetivo desse eixo é escutar os (as) professores (as) sobre sua prática docente, antes

³³ Gilmar de Carvalho Professor do departamento de Comunicação Social. Fez importantes estudos sobre cultura popular e Patativa do Assaré. Morreu vítima de Covid.

Simone Simões, professora de Antropologia, pesquisou o jogo do bicho e manicômio, além das pesquisas importantes, Simone foi uma professora que com sua forma de ministrar aulas, com horizontalidade e debates acalorados, influenciou muitas gerações na UFC.

Geraldo Tapeba, professor e diretor de escola indígena, Tapeba, situado no município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza. O seu assassinato demonstra as condições de vida, precária e vulneráveis às mazelas urbanas, como o crime organizado.

Rosa da Fonseca, lutadora incansável, que atravessou gerações, figura constante nas lutas educacionais e pela emancipação humana.

Lívio Xavier, advogado, jornalista, tradutor, nascido em Granja em 1900. Foi um dos fundadores da Liga Comunista Internacionalista, ligada à Oposição de Esquerda Internacional, dirigida por Leon Trotsky, ainda nos anos 1920. Como advogado atuou na área trabalhista e sindicatos.

Zé Maria do Tomé - morador da Chapada do Apodi, região do agronegócio, percebeu o adoecimento da filha e se várias pessoas da comunidade provocado pela pulverização aérea. Sua luta levou à lei que proibiu a pulverização aérea, e por isso foi assassinado.

³⁴ Sobre o conceito de Código Disciplinar, ver capítulo 1 desta dissertação.

e depois das reformas e compreender como estão se adaptando/resistindo aos processos atuais, no sentido de entender se houve mudanças significativas em suas práticas de ensino.

No primeiro eixo, sobre currículo e as reformas, a maioria dos professores não participou diretamente do processo de elaboração, quando houve seminários e consultas sobre a BNCC, inclusive avaliam que esse processo parecia bem distante da realidade das escolas. Apenas o Professor B participou do processo institucional, porque estava atuando como formador na CREDE 16, no município de Iguatu. O Professor A participou de debates porque fazia parte de grupo de pesquisa na universidade, os demais professores, acompanharam os debates a partir de grupos e a maioria sentiu o impacto na escolha dos materiais do PNLD, em 2020 e na implementação em 2022. Lembram que não havia uma mobilização, nem na escola, nem nas próprias organizações, de acordo com Professor D:

Os trabalhadores da educação, né? Embora seja uma categoria muito numerosa, mas com pouquíssima coesão para organizar lutas, né? Ainda mais lutas que sejam pautas pedagógicas, né? A gente ainda vê uma certa coesão, uma congregação de professores quando é para pautar campanha salarial e tudo, mas essa parte de discussão, de currículo, eu nunca percebi nenhum engajamento nem sequer, né, das diretorias sindicais. Eu nunca percebi isso de uma forma legítima, né? E verdadeiramente disposta a trazer essa discussão, inclusive, é, acho que isso é uma parcela de culpa que recai sobre nós, porque isso tem acontecido à nossa revelia, né?

Figura - Dia “D” de discussão sobre a BNCC



Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> (acesso em 29/04/2024)

No histórico da BNCC consta que em cada versão houve mobilização nas escolas, no sentido de dar legitimidade ao documento, como se sua elaboração tivesse sido amplamente pactuada, consensual entre MEC, organizações dos dirigentes (CONCED e UNDIME) e professores da educação básica. Ocorre que a ampla maioria dos professores, nos dias “D”, estava ministrando aulas, que muitas vezes passam de 10 ao dia, e a escola não parou para que

os professores tivessem tempo de ler. Sobre essa dificuldade de participação, um professor observou:

assim, em tese, chamo em tese, porque tem as conferências e há um processo de divulgação, embora não seja uma divulgação muito aberta e tal, e é muito desleal a gente na formulação dos currículos, concorrer, por exemplo, com corporações que estão trabalhando diuturnamente para ocupar esses espaços, se relacionar, né? Com enfim... com políticos, com pessoas com grande influência, mesmo que vão estar com o material muito simples, sistematizado, inclusive para apresentar nesses espaços para poderem propor os supostos avanços para a educação, entendeu? E a gente não. Se a gente quiser participar disso, a gente vai pegar fora do nosso horário de trabalho para poder tentar acompanhar as discussões, formular, transformar as ideias (Professor C)

Depois, mesmo o professor que participou deste processo, diz que o documento final não traz necessariamente as propostas que foram adicionadas. “O que a gente discutiu, que a gente debateu nesse processo de mudança não estava no documento”. (PROFESSOR B). Isso porque o MEC não tem obrigação de adicionar, rever. Inclusive a versão entregue para análise pode ser descartada e se fazer uma outra. Acontece isso com a CONAE, por exemplo. Este ano, 2024, a CONAE, etapa nacional propôs a revogação do NEM. Esta é a maior conferência no sentido de participação, com todos os segmentos, professores, estudantes, técnicos tanto da educação básica, quanto superior, de todos os estados. E ainda assim, é apenas uma consulta, que não precisa ser levada em consideração, na relação MEC, Congresso, CNE, que são quem de fato fazem as políticas com os setores da coxí, que ultimamente têm sido desvelados, como o retumbante “Fora Lemann” entoado na CONAE³⁵.

O Professor D colocou uma questão muito interessante:

Então, a maioria dos professores, infelizmente, são operários da educação e a maioria deles, sequer, consegue acumular um nível de discussão para refletir de uma maneira que seja analítica e aprofundada sobre currículo.

Interessante analisar isso a partir do Goodson (2018). Ele entende que há uma mística na ideia de currículo e que um resultado é a exclusão dos professores do processo. Essa ideia da competência para fazer currículo, coloca em primeiro plano as burocracias, as academias, e deixa os professores de fora do processo. Com isso, o currículo fica cada vez mais descolado da realidade das escolas. Será que esse *desinteresse* dos professores não está relacionado à *certeza* de que não serão *realmente* escutados?

³⁵ A CONAE foi convocada em caráter extraordinário para analisar a proposta de PNE 2024-2034. So bre o Fora Lemann, matéria disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/ministro-da-educacao-e-recebido-em-conferencia-com-gritos-de-fora-lemann/> (acesso em 29/04/2024)

O Professor D partiu de sua experiência como formador no Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, implementado no segundo mandato da Presidenta Dilma, em 2015. Era um programa de formação continuada, que tinha dois importantes diferenciais: os participantes recebiam bolsa e as formações aconteciam na escola, com um formador que era um professor da própria escola, que recebia formação com uma universidade que fizesse parte do programa. Não cabe aqui analisar as razões pelas quais essa importante política não foi exitosa. O Professor D sentiu dificuldade de fazer as discussões necessárias na escola onde ele era formador. Existem relatos diferentes, em diferentes escolas, havia ruídos na comunicação com os formadores das universidades. Os problemas existiam, mas poderiam ter sido contornados, não fosse a crise política já instaurada pelo golpismo que levou ao impeachment da presidenta Dilma.

A proposta do Pacto levava à sugestões de mudanças na escola, das quais seriam os agentes aqueles que faziam a formação. Certamente havia resistências entre os professores. Em cada escola, a percepção do que aconteceu é diferente de acordo com os conflitos que se estabeleceram. O professor D “sentia falta de uma objetividade nas discussões para que houvesse uma verdadeira síntese”. Ou seja, não estava claro quais eram os objetivos da formação.

A questão da proletarização dos professores é outra discussão muito importante. Florestan Fernandes³⁶ refletiu sobre esse tema: “o professor que perde prestígio como profissional, perde renda e perde tempo para adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente”. (FERNANDES, 1989, p.169) Mas Florestan Fernandes pensou que esse processo poderia levar a modos de ação por parte dos professores, similares à luta operária e que mudaria o modo como o professor enxerga a si mesmo e sua relação com os estudantes e a comunidade que atende: “o educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação”. (FERNANDES, 1989, p.172)

A análise de Florestan Fernandes nesse sentido corresponde em parte à realidade, como colocou o Professor D: “eu lembro que havia ali pouca gente que se interessava por esse debate da reforma do currículo e, na maioria das vezes, o que se discutia mais era como isso iria impactar na carga horária, na lotação, ou seja, no financeiro de cada trabalhador”. Então, é uma proletarização da consciência nesse sentido. Um debate sobre o currículo, as questões

³⁶ Conferência A formação política e o trabalho do professor, 1986. (FERNANDES, 1989. pg 157-175)

propriamente pedagógicas, que seriam discussões *intelectuais* ficam no segundo plano, em detrimento das questões objetivas, salário e condições de trabalho.

Observamos que um aspecto fundamental do trabalho intelectual tem sido retirado do professor: o planejamento do trabalho docente. Sobretudo com a aplicação das avaliações externas, as burocracias têm assumido a hegemonia do processo com as fundações de direito privado. Basicamente os professores recebem os descritores³⁷, competência e habilidades que devem tentar desenvolver nos estudantes, até iniciativas mais radicais, como os slides prontos, que seria equiparável ao sistema de TV dos anos 1990, onde o papel do professor é apenas organizar a turma.

O que observamos a partir das entrevistas e dos questionários é que a questão do planejamento foi central na reforma. A maioria dos professores afirma que aumentou bastante o tempo de trabalho e outros dizem que não conseguem planejar adequadamente:

Eu tenho possivelmente 14 aulas de história, as outras 13 aulas da parte flexível. Então a gente está lecionando apenas 50%, em média, da área que a gente tem formação específica, que a gente se especializou. E aí a gente teve quase que obrigados pela gestão, a ter que lecionar para que a gente não perca carga horária (Professor B)

Primeiro, os professores são objetivamente impedidos de planejar, dadas as condições, muitos componentes, turmas, disciplinas diferentes, depois chegam os materiais prontos, tanto por via das fundações com seus componentes com aulas prontas, quanto do mercado. Abriu-se um mercado de venda de materiais de aulas prontas, onde o slogan é “pra que perder tempo planejando aulas”?

Os professores avaliam que é fundamental a participação de professores na elaboração dos currículos, mas que mesmo que essa participação seja vetada, ou que dadas as condições os professores não tenham interesse, ainda assim, o professor elabora também o currículo, como pensou o Professor D: “isso já acontece de uma forma espontânea, porque todo professor faz a seleção dos conteúdos que vai administrar. Então isso já é uma autonomia exercida por todo o professor.” O professor C, refletiu sobre a importância da participação em outros espaços:

os movimentos sociais ocupam um espaço importante nesse sentido, assim, né, tipo ao visibilizar questões fundamentais da sociedade brasileira. Acho que acaba incidindo para que isso seja colocado de alguma forma no currículo, né? Eu acho que essas lutas que acontecem em paralelo às conferências são, talvez, tão ou mais importantes nesse sentido. Assim, entendeu, de fazer essa resistência de fato, de fazer com que essas coisas entrem no âmbito institucional curricular (Professor C).

³⁷ Como são chamadas as habilidades que os alunos precisam melhorar ou adquirir. Avaliação do Ceará, SPAECE.

Fica evidente em algumas falas uma defesa de um processo de formação continuada dos professores: “o professor também tem que ter essa qualificação. Eu acredito que é preciso ter uma política pública mesmo para investir nessa parte da formação continuada do professor para ter essa qualificação” (Professor F).

Sobre o seu posicionamento diante das reformas, todos são contrários e desenvolvem resistências às reformas: Utilizar o livro PNLD antigo; substituir os componentes novos por aulas de história e assim ampliar o tempo da disciplina; subvertem as proposições curriculares, mostrando vídeos, músicas críticas; levantam problemáticas diferentes das propostas;

Interessante pensar que uma resistência amplamente feita é o não uso do atual PNLD. Então, diante de uma política que dilui a disciplina, os professores reforçam as características da disciplina

Sobre as formações para as reformas, os professores analisam que se resumiram em grande medida a momentos em semanas pedagógicas, no momento já da implementação “não estava mais em discussão o que seria feito. A discussão seria como implementar o novo ensino médio”, diz o professor C. “Propõe uma reforma de currículo, mas não garante uma formação adequada, continuada para esses profissionais”, fala Professor E, sem o tempo necessário para análise das implicações, dos materiais didáticos e das alterações do trabalho docente:

existe uma dificuldade muito grande por conta também da formação desse processo de formação de professores. Ele foi muito deficiente, eu acho que a SEDUC pecou nesse sentido, nesse processo de fazer um acompanhamento mais de perto, nem a Seduc mesmo, nem a CREDE, sabe como proceder em relação ao livro didático (Professor B)

O professor C fez a formação oferecida pela SEDUC:

Em 2021 no meio da pandemia, a gente passou por algumas formações, também na escola, eu lembro que pela escola foram indicados alguns professores para participar de um curso sobre o novo ensino médio, que a gente deveria replicar na escola e aí eu fui escolhido também para poder participar deste curso, um curso oferecido pela plataforma Online, AVACED, que é a plataforma que a rede estadual utiliza. Eu fiz este curso, lembro inclusive que era um curso enorme, gigante, a gente não ganhava horas para isso, era dentro das nossas possibilidades. No contexto da pandemia a gente trabalhava em home office, era até difícil definir o que era tempo de trabalho e o tempo de lazer. (Professor C)

Primeiro, a formação era elaborada pela plataforma Nosso Ensino Médio, Instituto Reúna e outras fundações e institutos, que elaboraram as reformas, nos aspectos mais gerais e os técnicos da Seduc-CE nos aspectos do currículo e da organização no Ceará. Participava da formação, um professor por área do conhecimento indicado pela escola. A ideia ao longo da

formação era que estes professores fossem se reunindo com as áreas e replicando a formação, o que obviamente não aconteceu por várias razões. Como avaliado pelo Professor C, as escolas ainda estavam funcionando remotamente. Professores já estavam imensamente sobrecarregados pelo trabalho remoto, que foi um enorme desafio para os profissionais. Além disso, o curso tinha uma documentação muito extensa, além de muitos vídeos e muitas atividades para realização, como dito pelo Professor C, era difícil realmente acompanhar tudo e no momento de replicar houve muita resistência por parte dos professores, como avalia o Professor C:

e aí existe tanto uma resistência dos professores de quererem aderir a isso, ou por divergência ideológica ou por comodidade mesmo ou por falta de tempo hábil para se dedicar a tentar transformar a sua forma de encarar o ensino depois de tanto tempo de carreira, que são problemas reais concretos, e alguns tentando dialogar com o que estava proposto, mas adaptar colocar o seu olhar sobre aquilo na prática do cotidiano.

Como percebemos a implementação foi feita de maneira completamente desorganizada. Isso foi utilizado pelos defensores das reformas como a desculpa perfeita de que o problema não era as reformas, mas sim porque foi mal implementado e porque os professores não aceitam mudar:

Porque o discurso que eu vejo de pessoas que fazem a defesa da BNCC, inclusive tem uma amiga minha que eu respeito muito e ela tenta defender, é de que não dá certo, porque os professores não estão dispostos a mudar. Os professores não estão dispostos a implementar. Mas a gente sabe que a questão não é essa. A gente sabe que tem muita crítica supérflua. A gente sabe que tem muito colega da gente, que de fato é complicado, mas vai muito além do professor e vai muito além da vontade do professor de querer aplicar (Professor A)

Então os professores percebem esse elemento da culpabilização dos docentes e tentam entender as resistências, muito além de uma simples discussão sobre “zona de conforto”, e apontam os problemas reais, estruturais das escolas:

Quem reformulou esse currículo estava bastante interessado, que os estudantes das escolas públicas preenchessem a sua carga horária com componentes curriculares que, na prática, não fazem sentido para os estudantes (...) Não garante uma estrutura física para as escolas receberem esses estudantes e colocarem em prática esse novo ensino médio. (...) Está com 3 anos que é pedido uma reforma para para as salas, né? Uma parte do teto que está caindo, está desde o ano passado, está caindo. Ninguém chegou ainda, não chegou técnico, ajeitaram a quadra, mas passaram 6 meses passando por debaixo do teto caindo, mas não podiam ajeitar porque não está lá no papel, não foi liberado. A escola tem terreno, não tem um banheiro na sala dos professores, né? A gente usa o banheiro da Secretaria, não tem conforto, não tem uma sala de estudo, não tem um auditório. (Professor E)

Nas falas dos professores, deixam evidente que os problemas maiores das escolas são estruturais. Escolas que não têm as condições mínimas de permanência, como salas climatizadas, banheiros, refeitórios, auditório, quadras e outros espaços para práticas de

esportes e artes. E como denunciou Professor E, com riscos sérios de acidentes, o que não é um caso isolado.

Sobre a percepção das reformas em relação às desigualdades, os professores demonstram muita desconfiança entre o que as reformas anunciavam, que seria uma melhoria para os estudantes mais pobres, e o que elas podem promover na prática:

Eu lembro muito bem que o discurso na época da implementação da lei 13415 era melhorar os índices de educação, era diminuir a evasão. Era um discurso que hoje a gente vê que não se sustenta mais. Ele não se sustenta mais, então é preciso a revogação, a gente precisa de uma revogação! (Professor B)

O Professor B avalia que o discurso não se sustenta mediante as condições que foram alteradas na realidade das escolas:

As turmas da noite têm aula remota de língua portuguesa, tem aula remota de Redação. Tem aula remota de Ciências Humanas, tem aula remota de Natureza. Isso no noturno. No diurno existe também aula remota, então é um problema. Então esse sexto tempo tem servido para que? Só para atender à legislação somente. (Professor B)

A Reforma do Ensino Médio apresentou basicamente dois objetivos explícitos: flexibilizar o currículo e aumentar o tempo do estudante na escola para 3 mil horas no mínimo, e avançar na ampliação do tempo integral. Essa ampliação numa escola regular significa aumentar um tempo de aula, de 5 para 6. Nas escolas rurais, onde os estudantes moram longe e precisam de transporte, esse tempo não acontece na escola. O sexto tempo ficou remoto, basicamente atividade que os professores passam. No ensino diurno, essa aula remota ficou sendo da parte diversificada, porém no ensino noturno, essa aula segundo o relato do professor, pode ser também das disciplinas da base, portanto diminuindo ainda mais o tempo da base.

O ensino noturno e EJA são excelentes exemplos para pensar os impactos das reformas na vida dos estudantes que vivem uma situação de maior vulnerabilidade e desigualdades educacionais. As escolas que se tornaram tempo integral no Ceará, em regime de 9 horas semanais aboliram o turno noturno, e foram criados pólos regionais. O problema é que na periferia existe a geografia do crime, do transporte público, da dificuldade de quem passa o dia no trabalho. Esses estudantes foram colocados numa situação de maior risco de abandono e evasão. Mas isso pode ter relação com as metas que o país se comprometeu a alcançar, por meio do programa PforR., Programa para Resultados do Banco Mundial, que emprestou dinheiro para a implementação da reforma, 250 milhões de dólares. Uma das metas é aumentar o número de estudantes até 19 anos com o ensino médio concluído. Portanto, o foco é diminuir a evasão dos que estão na faixa de idade estimada, por meio da educação integral. Como parece que tem ficado bastante claro, que essa política não promoveria a permanência do estudante, o governo

Lula sancionou o pé de meia, uma ajuda financeira aos estudantes do ensino médio, que estejam em situação de vulnerabilidade econômica.

Temos orgulho de apoiar essa reforma educacional histórica no Brasil”, disse Martin Raiser, diretor do Banco Mundial para o Brasil. A reforma ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo. (BM, op. FORNARI; DEITOS, 2021, pg 200)³⁸

Portanto, percebemos que a reforma do ensino médio tem conexões com as políticas dos organismos internacionais e conexões econômicas, no sentido de definir a escola a partir das necessidades de mão de obra, “capital humano”, necessária ao crescimento econômico, como citou o diretor do Banco Mundial para o Brasil. Mendonça Filho, ministro da educação à época, afirmou que a “A reforma do ensino médio é a mudança mais estrutural e relevante na educação pública e privada do Brasil das últimas duas décadas, e promoverá uma ação transformadora, principalmente para os estudantes mais pobres”.³⁹ Embora a reforma não promova mudanças nas condições físicas das escolas, não promova as condições para uma carreira digna dos professores, e sua ação principal seja no currículo, ela é mesmo estrutural. Pois, por meio do currículo, se promove toda a lógica da política econômica neoliberal de flexibilização, precarização do trabalho docente e da formação dos estudantes, onde o essencial é aprender a ser empreendedor e interfere nos cursos de licenciatura. Então a reforma é de fato estrutural. Também parece ser verdade que os mais impactados pela reforma, sejam os mais pobres, mas não através de uma ação transformadora no sentido de melhorar suas condições de aprendizagem e de vida. Sobre isso, comenta O Professor A

Porque as particulares estão fazendo ali uma série de malabarismos, com o horário e com as disciplinas, para que os alunos tenham acesso às mesmas aulas. Porque eles sabem que os meninos têm que ter acesso a essas aulas para poderem passar nas provas e nos vestibulares, na USP, no Enem, que é o objetivo das escolas particulares. Então, a gente sabe o peso material que é uma aprovação no Enem para um aluno de escola pública. Para um aluno de periferia. E aí você privar esse aluno de ter acesso aos conteúdos que vai ajudar ele a ter um bom desempenho e acessar o ensino superior. Eu acho que isso é um desserviço educacional nesse ponto.(Professor A)

Esse malabarismo que o Professor A fala, também está sendo feito nas escolas profissionalizantes, para manter a base como sempre foi, e se adequar às 1800 horas: “não tem

³⁸ Comunicado à imprensa nº2018/090/LAC-Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform> Acesso em 30/04/2024

³⁹ Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform> acesso em 30/04/2024

duas aulas de história. Tem lá o componente história e aprofundamento em história” (Professor D). Na prática não muda, apenas se adequa à carga horária institucional, mas continua mantendo as disciplinas da mesma forma que era antes da reforma. O Professor E relata que na sua escola, EEMTI, foi feito algo semelhante, mas um acordo interno entre gestão e professores, onde muito da parte diversificada foi utilizada para manter o tempo das disciplinas: “a gente tirou do horário dos estudantes o nome eletiva (...) Então, o que é que eu informo para os estudantes? São 3 aulas de história, como já era antes do novo ensino médio. Quando o novo ensino médio foi avançando, a gente caiu de 3 aulas para uma aula”. (Professor E).

Pode-se concluir sobre a questão das desigualdades, que o Novo Ensino Médio, na visão dos professores entrevistados, pode dificultar ainda mais o acesso ao ensino superior. E o ensino superior possibilita melhores empregos, melhores salários. Portanto, desigualdades educacionais, sociais e econômicas são inter-relacionadas. Percebe-se um aprofundamento da ideia de um ensino médio que prepara para o ensino superior, escolas particulares e as melhores escolas públicas, e um ensino médio voltado para a formação de mão de obra para um mercado flexível e precarizado.

4.4.2.1 Ensino de história: tradição, resistência e criação

O segundo eixo das entrevistas tinha o objetivo de ouvir os professores sobre sua experiência de ensino, antes e depois das reformas, para entender se houve mudanças significativas, nos conteúdos, métodos e valores.

Uma questão central apontada pelos professores, tanto nas entrevistas como nos questionários, foi a questão dos livros do atual PNLD. Os livros no total são: Volume único: Português, Inglês, Ciências Humanas em diálogo com a matemática, Projeto de Vida, e Projeto Integrador: Ciências Humanas, Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza; Livros das áreas: Ciências Humanas, Ciências da natureza, Matemática e Linguagens. São 6 volumes para cada área, 2 para cada série. As coleções não foram organizadas pensando nas séries, são os professores da área que fazem a separação dos livros que devem ser trabalhados em cada ano.

A maioria dos professores entrevistados relatou que sentiu as reformas no momento em que analisaram os livros, como o Professor F: “E aí, o impacto que a gente sentiu mesmo em relação à reforma foi somente quando chegaram os novos materiais didáticos, né? Quando chegou o novo livro didático, foi que o pessoal começou a entender realmente o que estava se passando. (Professor F)

O professor C comenta como aconteceu a escolha dos livros, em 2021, ainda no período da pandemia e como tentaram pensar em critérios, no sentido do que o livro deveria ter:

Daí a gente coletivamente lá na escola, a gente se reuniu para selecionar os livros, o processo de escolha já foi bem atormentado porque parecia que todas as opções eram ruins. A gente lá na escola procurou dar ênfase aos livros que trabalhavam mais os movimentos sociais. Eu lembro que teve questões relativas ao MAB, ao MST, aos movimentos populares. Abrir espaço para isso no livro didático, a gente achava uma coisa importante assim pra trazer para a discussão no ensino história. Só que todas as opções pareciam...porque era isso. Conteúdos enxugadíssimos a organização dos conteúdos, muito precária mesmo e a proposta era que, se trabalhasse interdisciplinaridade, quase diluindo as disciplinas. (Professor C)

Um grande problema apontado pelos professores é a diluição das disciplinas. A BNCC definiu competências e habilidades e a partir delas é que se estabelecem os conteúdos. No texto introdutório das Ciências Humanas na BNCC, são apresentadas as categorias que devem ser trabalhadas com os estudantes: “Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho”. Não foram analisadas coleções diferentes para perceber se todas as coleções seguiram a mesma linha, ou se tem diferenças significativas no modo de organização. A coleção analisada nesta pesquisa foi a Conexões da editora Moderna. A coleção apresenta 6 volumes intitulados: Ciência, cultura e sociedade; População, territórios e fronteiras; Sociedade e meio ambiente; Ética e cidadania; Estado, poder e democracia; Trabalho e transformação social. Percebe-se que seguiram quase as mesmas palavras de como estava no texto da Base.

Por isso, houve tanto estranhamento por parte dos professores, como relata o professor F:

o impacto maior que eu senti foi em relação também ao novo material didático, porque até agora eu não entendi qual é a proposta desse Novo Ensino Médio, da Base Curricular de História, porque o material que a gente trabalha nem é História temática, e nem é aquela história global, né? (Professor F)

Essa forma de organizar o conteúdo causa muita confusão, porque dentro de um mesmo capítulo tem diversos conteúdos diferentes de História, além dos conteúdos das outras disciplinas de Humanas. “A gente não consegue nem identificar, às vezes, quais são os conteúdos de história e Geografia e filosofia que tão dentro desse livro” (Professor B) Assim, um conteúdo, por exemplo, como a Colonização brasileira pode aparecer fragmentado em diferentes livros. Uma parte sobre urbanização em um livro, religiosidade em outro, atividades econômicas em outro, e assim por diante. O Professor F comentou: “Tem a aula de Idade Média e depois o capítulo já pula para a Primeira Guerra Mundial. Então, os alunos ficam meio

perdidos, difícil entender como é que chegou já na Primeira Guerra Mundial sem ter falado de Imperialismo, por exemplo”. (Professor F)

Essa organização dos livros toca em duas questões muito sérias e problemáticas do ensino de História: A organização do conteúdo a partir de uma ordem cronológica e a divisão dos conteúdos por série. Em relação a uma organização linear, existe a ideia do tempo como progresso, de uma visão naturalizada do tempo. “Eu vejo como positivo a quebra dessa história linear” (Professor B). No entanto, o ensino é uma sistematização. Precisa estar organizado de uma maneira que seja compreensível, principalmente para os professores e também para os alunos. Uma organização cronológica não necessariamente se trata de uma concepção de progresso, ou visão naturalizada, mas uma sistematização:

Então eu acho que o professor também vai construindo caminhos, né? Eu ia dizer que eram vícios. Mas eu não acho que seja de fato um vício. Mas é um caminho que eu me sinto confortável hoje. Talvez por isso eu tenha fugido do novo ensino médio e voltado para o antigo PNL. Para mim, essa construção linear, vamos dizer assim, né? Na verdade, essa construção dessa linha do tempo é o que faz sentido na minha cabeça. (...) Então para mim, faz mais sentido, porque eu acho que a análise histórica não é, como dizia, Marc Bloch, que a história tem essa preocupação, é o objeto dela, o estudo da humanidade ao longo do tempo (Professor E)

O Professor D, também comentou a questão da organização cronológica:

Então a forma como eu organizo o plano de ensino ainda é linear, cronológico. Primeiro ano, vai até, sei lá, expansão marítima. Eu acho que a gente perde muito se sair disso. A gente perde falando por mim, primeiro porque eu não sei fazer de outro jeito, trabalhando a partir dessas competências e habilidades. Não entendo como isso vai poder ser base para para a gente trabalhar, né? Eu vou elaborar um planejamento mensal. Eu planejo o assunto que eu vou dar aula né, período histórico que eu vou dar aula. É o processo histórico. E não planejar a competência que eu vou trabalhar naquele mês. É uma coisa que é exigida que a gente inclua nos nossos documentos, as competências e as habilidades (Professor D).

A questão da organização cronológica, levava também a organização por série, como apontou o Professor D. Então o conteúdo a ser trabalhado na Primeira série iria das origens da humanidade às Grandes Navegações europeias, por exemplo. Essa questão tem um elemento importante que é a igualdade de acesso. Evidente que isso não teria como ser seguido de maneira uniforme em todo o país, sabe-se que os professores têm autonomia para selecionar os conteúdos, fazer recortes. Mas é uma forma de organização. A partir dela, professores acrescentam, tiram, mas caso o estudante mude de escola, a probabilidade dele passar a estudar algo completamente diferente é menor. Ou seja, na avaliação dos professores, é importante a conexão temporal dos conteúdos para gerar mais entendimento, como relata o professor C:

Os professores se perguntavam mesmo, então como é que a gente vai trabalhar isso aqui no primeiro ano? Textos como “reflita sobre o estado nacional moderno”. No primeiro ano! E textos com fontes primárias, secundárias para os alunos trabalharem. Só que absolutismo é um conteúdo que tradicionalmente a gente estava trabalhando ali no final do primeiro ano, início do segundo, de repente, agora esses meninos que saem do nono com grande defasagem na aprendizagem. Já com um lapso temporal grande de quando tiveram acompanhando esses conteúdos que seriam no sétimo ano, mais ou menos. Aí, agora eles vão voltar para isso no primeiro ano e depois, sei lá, de 3 semanas de aula, vão para outro assunto que não tem uma ligação, uma conexão temporal. Então isso ia dificultar bastante a aula de história. (professor C)

Importante analisar as falas dos professores quando dizem, é o modo que eu sei fazer. Isso, como falou o Professor E, é um caminho. Não é uma zona de conforto ou um vício. Não quer dizer que os professores rejeitam qualquer proposta de mudança. Mas os professores rejeitam *essa* mudança. Porque compreendem que ela não implica em transformações positivas para o seu trabalho, nem para a formação dos estudantes.

Eu acho que o grande problema. Que as reformas elas promovem, um. Esvaziamento do do. Sentido assim, sobre o que é ser? Quer ser professor, né? Porque eles colocam determinados assuntos que são tão genéricos que são tão abrangentes. Que às vezes é pra falar de tudo e você acaba, não consegue falar de cada, né, tá, porque os alunos, eles não podem ficar naquela leoninha do tempo tradicional, porque é uma linha do tempo horocentrada. Mas aí a questão é tipo, se eu não vou ensinar isso, eu vou ensinar o quê, né? Qual é uma proposta? É minimamente aceitável pra eu abordar esses conteúdos em sala de aula? Que não seja dessa forma, né? Quais são as ações que o estado está promovendo, no sentido de formação dos professores, para dar alternativas para esses docentes que estão cansados e mal remunerados? (Professor A)

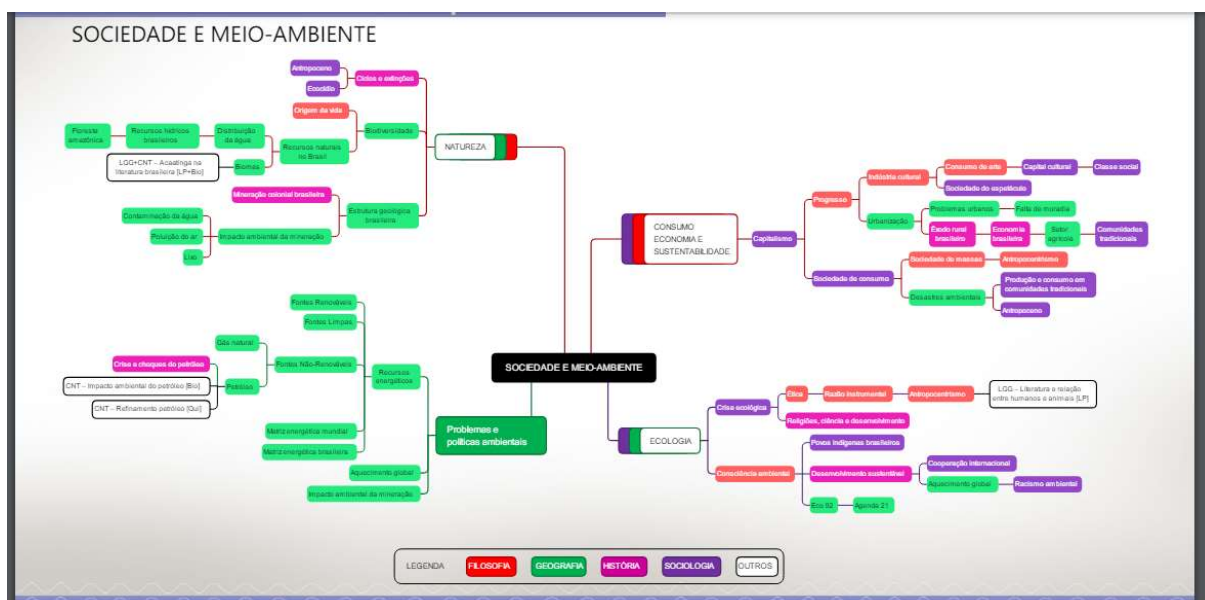
Portanto, os professores entrevistados rejeitam os livros atuais. Alguns não utilizam de nenhuma forma, outros utilizam em conjunto com outros materiais preparados por eles mesmos ou um livro de História de outro PNLD.

A organização do livro também o torna inviável para ser trabalhado por vários professores. Nas entrevistas os professores relataram vários problemas de como organizar para os professores da área de Humanas conseguirem trabalhar o livro, como conta o Professor C:

A ideia era você pegar cada capítulo e os professores de história, filosofia, sociologia e Geografia trabalharem o mesmo capítulo por outros olhares da sua aula, né? Esse seria, em tese, o ideal a se fazer. Mas na prática ficava muito difícil porque o conteúdo de absolutismo, vamos dizer assim, “estado nacional”. Vinha duas páginas de texto, aí depois tinha 3 questões para os meninos resolverem. Aí, se um professor já trabalhou essas questões em sala de aula e esses textos, como o outro ia fazer a mesma coisa com eles, com os mesmos exercícios, propostos, entendeu? Aí ficava assim, um choque de cabeça, então tentamos dividir por capítulo. (...)No primeiro ano, 2022, dividimos por capítulo e a implementação foi muito ruim. Assim, todos tiveram relatos muito negativos. Eu não lembro sinceramente de um relato positivo sobre a aplicação disso. Em 2023, a gente teve professores que simplesmente não utilizaram mais o material. Produziam sua apostila, seu TD, utilizava os livros antigos, né? (Professor C)

Então os professores tentaram diferentes formas para organizar o uso do livro: por capítulo, por tópico, ou cada um ir buscando a sua disciplina no livro. O livro analisado nessa pesquisa, o Conexões da editora Moderna, trabalha um determinado tema por capítulo e aí as disciplinas sugeridas aparecem na lateral da página. Acontece que pensar que cada professor iria trabalhar o mesmo tema a partir da sua disciplina, como analisou o Professor C, é inviável na escola. Por várias razões: é difícil os professores planejarem juntos, pela própria rotina da escola, um professor pode atrasar a aula por causa de feriados, atividades da escola, projetos, quer dizer a dinâmica da escola não funciona como supõe quem pensou esses livros. O mapa abaixo oferece uma ideia do problema de se trabalhar dessa forma. Os conteúdos de História foram marcados de rosa. Percebe-se que são muito poucos, e completamente aleatórios como, “ciclos e extinções”, “economia brasileira”, “êxodo rural brasileiro”, “religiões, ciência e desenvolvimento” “desenvolvimento sustentável” e “mineração colonial brasileira”, que trata da mineração no período colonial, mas é apenas uma página de texto. Importante que se entenda, que isso é o conteúdo de um semestre. Com conteúdos que vão desde as origens do ser humano na terra à globalização.

Mapa Enxergue suas disciplinas⁴⁰



Fonte: Editora Moderna Livro Sociedade e Meio ambiente

⁴⁰ No site da editora tem um link que chama assim “Enxergue suas disciplinas”. Ironicamente, a editora trabalhava com a ideia de que um mesmo professor trabalharia mais de uma disciplina, o que na prática significa que não tem disciplina, logo não tem como enxergar. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/conexoes> Acesso em 30/04/2024

Outra questão importante tratada na entrevista diz respeito às metodologias e ao interesse dos estudantes na disciplina. Além do uso do livro, da aula expositiva, do quadro, os professores falaram sobre o uso de fontes, olimpíadas (ONHB, OCHE), jogos, música, ou seja, uma preocupação em variar as metodologias e trazer questões do tempo presente:

Agora, claro que, por exemplo, quando a gente vai falar sobre Grécia, aí eu trago uma discussão sobre democracia. E aí eu trago a democracia no Brasil, a gente analisa o conceito, né? Insiro uma leitura, um documento. A ONHB, eu sempre estou indo lá no banco da ONHB, trago uma questão, trago uma fonte. Então eu tento manter essa linha do tempo, mas também trazendo essa discussão. Essas temáticas. (Professor E)

O professor D relatou sobre sua aula: “a minha aula eu procuro fazer de uma maneira que seja atraente para o aluno, mas eu faço isso tentando envolver ele na narrativa. É uma aula, inclusive, tem a aula narrativa, essa ideia de uma aula de história como uma contação de história” (Professor D) Essa questão do interesse para o aluno, fazer sentido para o aluno, protagonismo, são ideias que estão a todo momento presentes nos documentos e discursos dos defensores das reformas e as metodologias ativas viraram quase uma obsessão:

dezenas de formações que eu fui obrigado a participar, que falavam de coisas como sala de aula invertida, utilização de jogos na educação, gamificação dos processos educacionais ... Mas foram dezenas de vezes que essa temática chegou até mim e que eu fui inquirido a pensar e a refletir sobre essas questões (Professor A)

Muitas propostas, no entanto, os professores discutem se realmente as reformas têm aumentado o interesse dos estudantes: “então foi uma reforma de ensino médio, uma reforma curricular porque os alunos não gostavam, né? Não atribuíam sentido etc e tal.. E, na prática, foi pior, não é?” Questiona o Professor E. O Professor F também avalia que os alunos têm demonstrado menos interesse:

os próprios alunos reclamam muito também, o que eu vejo também lá na minha escola, os alunos também têm demonstrado muito mais desinteresse também por esse novo formato, feito várias críticas também, eles não têm gostado, Os professores também ninguém gosta, todo mundo reclama também. Então, não tem sido bom trabalhar esse novo modelo, novo ensino médio (Professor F).

O Professor D discute a questão da dificuldade do tempo de planejamento e recursos para preparar aulas com metodologias ativas:

esse é o tipo de aula que é legal você dar, mas nem sempre dá certo. É uma aula que exige muito da gente no planejamento, exige muito da gente no uso de recursos de material, como impressão e tudo mais, então acaba que por mais que seja muito legal e divertido, não dá para toda aula ser assim. (Professor D)

O professor C relatou o que para ele é uma boa aula de História, que ele tenta desenvolver, mas que as condições de tempo para planejamento e recursos também o impedem de preparar:

e aí eu vou pensar em construir a aula a partir do que? Eu penso na introdução para falar um pouco sobre o assunto, alguma coisa que chame atenção, que ajude, enfim, a prender a atenção, em despertar interesse, entendeu? E aí, a partir dessa introdução, eu entro para um momento de contextualização, mas normalmente utilizo alguns materiais, divido grupos ou não, uso um trecho de um texto, uma música, uma fonte, geralmente. E aí esses meninos vão tentar fazer exercício de interpretar, de comparar, de contextualizar isso aí. Depois a gente vai para um momento de problematização na aula, onde eu pego essas fontes e a gente vai investir mais sobre, enfim, as potencialidades, relações passado / presente, as características dessa fonte, dos fatores sociais envolvidos na produção delas e porque elas se perpetuam com o passar do tempo, o que fez com que ela tivesse aqui hoje, enfim, problematizar. (Professor C)

Os professores entrevistados ressaltam a importância da narrativa como uma forma de despertar o interesse dos estudantes, além de promover reflexões sobre o tempo, traçando paralelos entre passado e presente. E entendem que a escolha da metodologia tem que estar relacionada aos objetivos da aula e não num simples dinamismo, que muitas vezes aparece nas metodologias ativas:

Utilizam esses conceitos na ideia de você tentar promover uma aula dinâmica. Mas qual é o intuito de você promover uma aula dinâmica, se o que você está querendo abordar, o que você está querendo trabalhar, o que você está querendo incitar com aquele debate, não tem uma contundência social relevante, então não faz sentido para mim eu pensar uma metodologia ativa (...) para mim, ter contundência, ser relevante, é fazer com que ele questione a realidade social dele. (Professor A)

Outra questão fundamental diz respeito aos valores, aos objetivos que se espera atingir com os estudantes através das aulas de história. Nesta questão os professores trataram da relação passado/presente/futuro, da formação para a cidadania, formação crítica, da necessidade de conhecer a história do país, construção de identidade, empatia, compreensão das desigualdades. Além disso, questões mais relacionadas com competências e habilidades, como capacidade de leitura, interpretação de fontes, imagens, documentos de outras épocas, dentre outras. Também foi bastante comentado a prova do ENEM, já que é o principal acesso ao ensino superior. Essa preparação para o exame mostra-se também bastante desigual na rede estadual. Escolas maiores, como a Escola da Polícia Militar, faz do 3 ano um curso preparatório, inclusive utilizando material da escola particular. Já outras escolas, sobretudo as regulares e as EEMTI, não oferecem o preparatório com a mesma eficiência como opção para os alunos. No ano de 2024, a SEDUC, criou as Trilhas para o ENEM. Os estudantes do 3 ano, têm 2 horas-aula para a área: Ou seja, 2 horas-aula para Ciências Humanas no Enem, lecionada por um único professor de uma das disciplinas da área, sem um material didático adequado disponível para os

estudantes. O material entregue ao professor é basicamente uma sugestão de como elaborar as aulas, com algumas informações básicas.

Essa questão do ENEM, como lembrou o Professor A, é muito importante pois é conhecido o quanto o ingresso na universidade é importante para uma melhoria nas condições materiais de existência. Em se tratando de estudantes de escola pública, da periferia, essa questão também está relacionada aos valores.

Para concluir, o Professor A apontou as relações entre currículo, luta de classes e manutenção das desigualdades. Demonstra uma compreensão do ensino de história como potencializador de transformações, a partir da visão crítica da sociedade e do olhar desnaturalizado para as relações humanas:

Então eu acho que o maior problema dessas reformas é justamente isso, tornar a história um negócio água com açúcar. e o professor de história ser alguém ali pra trabalhar, conteúdos da forma mais harmônica possível. E a história perder a contundência que ela deve ter. Que é mostrar as desigualdades históricas, que é apontar esses problemas sociais, que é demonstrar que existem coisas que só vão alterar quando a gente revê a maneira com que, economicamente, socialmente, a gente está organizado. (Professor A)

5 CONCLUSÃO

Quero que as pessoas tirem suas próprias conclusões, pensem por si mesmas. Mas, além disso, a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo o que é possível são alguns *insights* úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico (Ball, 2009).⁴¹

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de análise documental, textos oficiais que criaram e normatizaram as reformas estudadas: Base Nacional Comum curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, conhecida como Novo Ensino Médio; e escuta de professores (as) da rede estadual do Ceará por meio de entrevistas e de questionário.

As reformas, como foi tratado aqui, talvez sejam dois processos de uma mesma reforma. Mas como esse processo ainda está em desenvolvimento, e a construção da BNCC e a elaboração da Reforma do Ensino Médio tem características distintas e contextos políticos diferentes, optou-se por tratar como duas reformas diferentes, porém indissociáveis, quando se trata do ensino médio.

A abordagem do ciclo de políticas é um método muito interessante para analisar reformas educacionais. Não foi o método usado nesta pesquisa, mas foi uma inspiração para a análise, pois permite pensar os diferentes contextos e atores num ciclo complexo: Influência, produção da política, prática e os resultado/efeitos; e enxerga professores (as) como atores, que ao colocar a política em prática o fazem a partir de uma série de questões desde a sua formação e experiência à questões de ordem material. Os efeitos da política dizem respeito aos impactos no acesso aos direitos, na redução, manutenção ou ampliação das desigualdades.

O referencial teórico trabalhado nesta pesquisa enxerga essas mudanças como relacionadas a processos de ordem global (Laval, 2019), motivadas e influenciadas por interesses de grupos que se tornaram hegemônicos dentro do Estado brasileiro (Freitas, 2014; Macedo, 2014; Libâneo, 2012) que encontraram formas de atuação política naquilo que Ball chama de redes, que levaram a nova governança (Macedo, 2014), no mundo neoliberal. Essas políticas têm levado a um descrédito dos setores públicos, e apresentam a forma de gestão empresarial como a salvação para o serviço público, que anteriormente foi atacado pelas

⁴¹ Entrevista de Stephen J. Ball a Jefferson Mainardes Maria Inês Marcondes. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03/05/2024

políticas de austeridade. Colocam a flexibilidade como palavra mágica, que tem levado à precarização e à deterioração de todas as formas de solidariedade, criando uma nova moral (Safatle, 2022). O objetivo da educação passa a ser em primeiro lugar formar esse indivíduo para ser empreendedor de si mesmo num mundo cada vez mais competitivo. Exatamente por isso, o currículo foi preenchido largamente com disciplinas vinculadas a ideias como “competências socioemocionais”, “projeto de vida” e “empreendedorismo”.

Qual o lugar do ensino de história nesse currículo? Não tem lugar. Circe Bittencourt diz que a história liberta o estudante do tempo presente. Este currículo tem como objetivo o mergulho, total, em direção ao fundo e com pouco oxigênio no, e somente *no*, tempo presente. Não tem passado e não tem futuro. Vale lembrar o lema do Partido “quem controla o passado controla o futuro. Quem controla o presente controla o passado”, na sociedade totalitária em 1984⁴². As associações entre neoliberalismo e autoritarismo não são coincidências, é bom que se diga. As “escolas” neoliberais estudaram os autores totalitários com grande interesse.

A escrita desse currículo - a produção da política, foi feita de forma impositiva, desde a primeira versão da BNCC, ainda no governo Dilma. Embora tenha havido tentativas de canais de escuta, como consultas, ainda assim, com muito pouca capacidade real de participação. Já a Reforma do Ensino Médio foi feita por Medida Provisória. A produção da política não define a política na prática. Mas ela pode sugerir e criar certas condições. Uma política criada com processos realmente democráticos de participação e com tempo adequado de análise conduzirá a determinadas práticas. Uma política como a que estamos analisando aparentemente leva à baixa adesão, porque acredita que será colocada em prática pela imposição, pelos meios objetivos que foram modificados.

O contexto da prática. Ball (2009) formula a ideia de prática como uma atuação. Para ele não faz sentido pensar em implementação, pois parece algo linear, aquilo que foi produzido será colocado em prática. No entanto, os professores quando vão colocar a política na prática criam e elaboram a partir de muitas variáveis, como a sua experiência e as condições materiais que dispõe.

O que analisamos como resultado das entrevistas e das respostas ao questionário é bem interessante neste sentido. Os professores encontraram diferentes maneiras de driblar as políticas. O tempo reduzido para a disciplina, foi recomposto somando-se com o tempo da parte diversificada. O currículo fragmentado, e sem nenhum sentido do ponto de vista da história, porque não tinha a dimensão do tempo, do modo como foi trazido de maneira sem mediações

⁴² Orwell, George. 1984. Jandira, SP: Principis, 2021. p. 42

pelo livro didático, os professores mantiveram suas aulas, utilizando outros materiais: feitos por eles mesmos, ou livros de outros PNLD. Um dado muito interessante foi que 78% dos professores disseram reconhecer impactos negativos nas suas condições de trabalho, mas ao mesmo tempo que têm mantido suas aulas como antes.

Isso demonstra a dimensão dos resultados da política, no sentido de impactos negativos: aumento da carga de trabalho dos docentes para preparação de material; planejamento muito difícil dos componentes novos.

Os professores resistem. Percebem que a política é no sentido da retirada de direitos: dos docentes, com precarização, aumento da carga de trabalho (de horas a mais com o planejamento que não dá tempo de fazer na escola; e da perda da formação dos estudantes. Percebem que os estudantes que tiverem acesso à escolas quanto mais adaptadas às reformas mais terão dificuldades para acessar a universidade. Notam que as escolas que mais se adequam às reformas são justamente aquelas que já estão em condições desiguais.

Mas tem alguns aspectos de lutas coletivas e algumas vitórias, mesmo que temporárias até o momento. No início de 2023, quando iniciava o governo Lula, houve um intenso debate e pressão nas redes sociais que levou a imprensa a dar destaque ao tema. Apareceram muitas denúncias sobre os novos componentes, sobre a falácia de que o estudante ia poder escolher, e não estava acontecendo efetivamente. Professores (as) denunciavam as condições de trabalho. E foi crescendo o movimento pela revogação do Novo Ensino Médio. As falas dos defensores foram no sentido de culpar os estados e professores por não terem feito as propostas corretamente. Mas os problemas eram tão grandes que não dava pra colocar embaixo do tapete.

O governo então, suspendeu o calendário de implementação e deu início à consulta. Depois apresentou o PL 5230/23 que propunha uma reforma da reforma, ignorando o PL 2601/23, que de fato revogaria o NEM, já que propõe o fim dos itinerários. Os movimentos do MEC foram uma vitória parcial. Mas não houve uma organização coletiva para pressionar e *empurrar*⁴³ o governo. A partir daí tivemos a condução do processo hegemônica novamente pelos mesmos atores de antes: Todos pela educação, Consed, Mendonça Filho, agora deputado foi o relator do PL 5230, e o seu relatório foi um substitutivo, que retirava as tênues mudanças que o governo tinha proposto, que eram no sentido de voltar ao texto original da LDB: 2400 horas e os nomes das disciplinas. O senado ainda irá votar. É mais uma janela.

⁴³ Herbert de Sousa dizia que os governos bons eram os empurrados, ou seja, sem pressão popular os grupos poderosos é quem conduz as políticas.

Outra vitória parcial que aconteceu aqui no Ceará, talvez em outros estados, foi em relação às trilhas. As trilhas eram componentes da parte diversificada, formadas por duas áreas, equivalente a 10 horas semanais. Cada trilha era composta por 5 unidades curriculares, cada uma com 2 horas. As trilhas foram pensadas a partir dos parâmetros do que seriam o ENEM. Isso foi derrubado, com a suspensão do calendário e até o momento parece haver um consenso entre os reformadores de que não se deve mudar o ENEM.

O fato é que os professores (as) não se esforçaram para defender as trilhas, para dizer o mínimo. Na verdade, a proposta era mal elaborada, na perspectiva de um aprofundamento em duas áreas (Humanas e natureza; Humanas e matemática; humanas e linguagem; natureza e matemática). A proposta partia de uma espécie de tema gerador, por exemplo sustentabilidade, na trilha de humanas e natureza. Um dos problemas era a falta de material para os alunos: os professores recebiam apenas uma sugestão de como deveria planejar a aula, uma sugestão de texto, um vídeo, e uma atividade. Não havia uma orientação das áreas, então acontecia de um professor de história, por exemplo, ministrar um componente de outra área.

Alunos e professores passaram a denunciar as trilhas, fora da escola e dentro da escola boicotaram. “Professora, hoje é aula ou é trilha”? No ano de 2024, as trilhas saíram do currículo. Foram colocadas trilhas apenas para o ENEM no 3º ano.

Portanto, o modo como a política é feita na prática tem interferência da visão de mundo dos professores e das ideias que circulam. Para concluir, é possível afirmar que os professores têm usado a tradição como resistência, e diante de uma proposta que propõe a diluição da disciplina, agarram-se ainda mais às suas características. Evidentemente, há custos, isso não diminui os impactos nem para os professores, nem para os estudantes. Precisa de mais dados sobre outras áreas, sobre outros estados para se pensar os caminhos por onde irá a educação brasileira.

O ensino de

História

Após a BNCC e o Novo Ensino Médio

Maria Auriene Cardoso
ProfHistória/UFC



Reforma
Trabalhista



SURABAYA... mbak Puti, say
nalkan sama arek-arek Suroboyo,
Wali Kota Surabaya Tri Rismaharini ke
... Cawa
Puti Gusur Soekarno di carfre
(CFD) Taman Bungkul kemarin (21
Rism... Puti... aik ke p
gung yang dipakai instruktur aerc
Puti pun berkesempatan mel... pekena
di... Puti... Surabaya
Gus Ipul bakal maju untuk mem!

Preparar
para o
mercado

#REVOGA
NOVOENSINOMEDIO

queremos os
conteúdos de
volta!

Diminuir a
evasão

REPERTÓRIO - O ensino de História após a BNCC e o NEM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

REFORMAS NEOLIBERAIS

- Características
- Indicação de leituras

BNCC

- “Tentando” entender
- Histórico
- Comparação do conhecimento histórico nas 3 versões
- Indicação de leituras

“NOVO ENSINO MÉDIO”

- Histórico
- Principais problemas (melhor dizendo, REVOGA!)
- Implementação no Ceará
- Indicação de leituras

E O ENSINO DE HISTÓRIA?

- Resultados da pesquisa com professores
- Uma síntese possível sobre os impactos das reformas

APRESENTAÇÃO

Este texto é um repertório composto pelos documentos, análises e indicação de leituras, que tem o objetivo de fazer uma sistematização dos processos de reformas educacionais mais recentes, BNCC e o Novo Ensino Médio, com foco no ensino público de História para o Ensino Médio, no Ceará. O trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado que objetiva entender os impactos das atuais reformas para o ensino de história e para a carreira docente.

Pretende-se sistematizar o processo, iniciado em 2015, com a escrita do documento da BNCC e as versões posteriores; a medida provisória MP 746 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, convertida na Lei 13.415/2017; O Documento curricular referencial do Ceará (DCRC); e também a pesquisa realizada com professores de História do estado do Ceará.

Importante salientar que o foco deste instrumento é o ensino de História no Ensino Médio, portanto necessariamente muitas questões pertinentes a estas reformas poderão não ser encontradas aqui. Por isso, também será adicionada uma sugestão de bibliografia para cada tema, de modo que quem busca um aprofundamento poderá encontrar caminhos neste instrumento.

Gratidão às muitas mãos que de diversos modos tornaram este trabalho possível e uma boa leitura!

1. O que são reformas neoliberais?

São chamadas reformas neoliberais, aquelas que apontam para três tendências: **desvalorização**, **desinstitucionalização**, e **desintegração**.

Desinstitucionalização, a escola pode perder suas características, como uma organização social estável, numa lógica de que agora ela é produtora de serviços, uma **"empresa educadora"**; Desvalorização, os objetivos que eram esperados da escola, transmissão da cultura, valores simbólicos, etc, são substituídos pelos **valores de mercado**, como eficiência e inserção profissional; Desintegração, escolas tendem a funcionar de acordo com as demandas trazidas por seus públicos; uma **escola a la carte**.

Dois aspectos são muito importantes para entender esse processo: A importância da **inovação** para a acumulação, que coloca a educação como central, e a **globalização** da economia. Assim, a educação passou a ser uma espécie de "fator de atração" de capitais e também um "indicador de competitividade". (LAVAL, 2019)

REFORMAS NEOLIBERAIS



Características

Desinstitucionalização
Desvalorização
Desintegração



Políticas com foco em:

Currículo
Avaliação
Formação de professores



Políticas globais

Atuação dos organismos internacionais
OCDE, BIRD, PNUD, BID,
UNESCO, UNICEF



Foco em "problemas"

Políticas "reducionistas" de educação
sem uma análise socioeconômica ampla
Gestão empresarial - educação para resultados



Reformas neoliberais e desigualdades

Sobretudo nos países da periferia do mundo, essas políticas têm provocado reformas que alteraram significativamente a educação, por meio da política de formação de professores, currículo e avaliação. As reformas também têm acontecido nos países centrais: é um fenômeno global, mas nos países periféricos os impactos podem ser ainda maiores pela falta histórica de estrutura e de organização da educação, além dos problemas sociais agravados ou criados, pela desigualdade econômica extrema.

Essa visão ampliada, por meio dos organismos internacionais¹, acabou por promover políticas reducionistas na educação, pois passou-se a promover o mínimo, como bandeiras máximas, como alfabetização, melhores resultados nas avaliações ao invés de aprendizagem, e a ideia de igualdade foi reduzida para “equidade” (LIBÂNEO, 2012) Assim, não se advoga por uma educação igualitária, mas foca-se em “problemas” específicos: Evasão, reprovação, baixo índice nas avaliações e criam-se currículos para uma espécie de correção desses problemas, sem uma análise socioeconômica aprofundada sobre as causas desses fenômenos, o que na prática torna a educação ainda mais desigual.

No Ceará, existem diferentes modelos de escolas, e isso impacta diretamente na educação que é oferecida a cada um desses “públicos”. Os resultados desta pesquisa aponta para muitas diferenças: condições de trabalho dos professores, ensino que é oferecido aos estudantes, como preparo para ENEM e vestibulares, estrutura física, dentre outras. Escolas diferentes de acordo com as demandas e os objetivos. Importante destacar a participação central de setores da “sociedade civil”, que são na verdade organizações, no mais das vezes vinculadas à grandes empresas privadas, maioria bancos. Mas que se apresentam como “suprapartidários”, ou

Controle da altura do sarrafo

Não se trata de acabar com as desigualdades, e sim, de regular o sarrafo, permitindo que alguns consigam passar. Assim, alguns aspectos positivos podem ser apontados, como aumento de matrículas e aumento da escolarização. Mas isso não impacta nas desigualdades macroeconômicas, já que os mecanismos de exclusão são mantidos (Freitas 2014).

¹ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento; UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

“apartidários”, “preocupados com a educação”, “educação baseada em evidência científica”, “sem fins lucrativos”, e tem conseguido impor políticas de acordo com seus interesses, como foi o caso da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017).

As atuais reformas foram incentivadas, criadas e pode-se dizer executadas pelos institutos e fundações privadas, por meio de consultorias aos estados, uma vez que os secretários estaduais de educação tem revelado grande interesse pela reforma, em parte porque há questões de ordem objetiva, como em relação a concursos públicos. Os

estados não podem, pelo discurso de austeridade, suprir a enorme carência de professores (as) nas redes, mas há também uma grande capilaridade desses institutos e fundações com as secretarias de educação em todo o país.

O novo significado da educação

O mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados. (Ball, 2001)

INDICAÇÃO DE LEITURAS:

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.

Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/ Dez 2001. Disponível em:

<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>

DA MOTTA, Vânia Cardoso; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. **A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora.** *SER Social*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. DOI: 10.26512/ser_social.v20i43.18862. Disponível em:

https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862 Acesso em: 3 maio. 2024

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São paulo, expressão popular, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São paulo, Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. (2012). **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres .** *Educação E Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

FREITAS, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-1114.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** – 42ª Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (coleção polêmica do nosso tempo)

1 BNCC: o que é?

Na página página da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem um histórico que começa em 1988, pois a constituição prevê “conteúdos mínimos” para uma “formação básica comum”². Interessante lembrar que a defesa de uma “base comum nacional” ganhou força no bojo das discussões sobre a formação de professores (as) no final dos anos 1970³. Porém, a base era então pensada como algo que inspiraria os currículos para formação de professores, e não de “conteúdos mínimos”.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a ideia da base aparece incorporada. Embora sem muita clareza do que seria a base, dá para inferir que se trata da parte comum, ou seja aquilo que será igualitário a todo o país, já que fala em parte diversificada.

CONSTITUIÇÃO (1988)	LDB (1996)
Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental , de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.	Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum , a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada , exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. ⁴

A base passou a ser entendida como algo estratégico para a educação brasileira, a partir da articulação do grupo “Todos pela base”, criado a par “Todos pela educação”, movimento organizado pelas fundações de direito privado, fez uma ampla movimentação e criou o “todos

² Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

³ SAVIANI, Dermeval.(2016). EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista De educação* , (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

⁴ Este texto foi alterado. O que está em vigor atualmente é este: Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

pela base” que tem como conselho deliberativo, Institutos como, Unibanco, Itaú, Natura, Fundação Lemann, Fundação vivo, e Maria Cecília Souto Vidigal. A construção da base foi incorporada no Plano Nacional de Educação em 2014, como estratégia para alcançar a meta 7 “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: [\(Vide Decreto nº 11.713, de 2023\)](#)”

No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15). Macedo

PNE (Metas)	A base como estratégia
<p>Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;</p> <p>2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;</p>
<p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;</p> <p>3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei</p>

	Lei , a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)	7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;
Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

Alguns autores (elencados nas indicações de leitura) chamam a atenção para o texto da BNCC, muito semelhante às diretrizes das avaliações externas, porque essa tem sido a fórmula de controle da educação. Freitas (2014) chama a atenção para a ideia de “básico” que foi incorporada nas políticas como o mínimo. Então o “básico” a que um estudante tem direito é aprender o mínimo daquilo que é cobrado nas avaliações de larga escala. Importante também frisar que a ideia de qualidade tem caminhado nessa direção.

A primeira versão foi construída a partir dos primeiros meses de 2015 e se tornou pública em 23/09. Durante este período, a sua elaboração ocorreu no âmbito interno, entre a comissão encarregada e o MEC, que passou por 3 ministros diferentes de março a outubro: Cid Gomes, Luiz Cláudio Costa e Renato Janine Ribeiro, que renegou a 1ª versão. A partir de 23 de setembro de 2015 a 03 de maio de 2016, deu-se a elaboração da 2ª versão sob gestão de um quarto ministro da educação, Aluizio Mercadante. (MELLO, 2021)

Comparação das 3 versões: Objetivos, conteúdos, temas e organização

Objetos da análise	1 VERSÃO 2015	2 VERSÃO 2016	3 VERSÃO 2018 (atual)
Áreas do conhecimento	SIM	SIM	SIM
Apresenta objetos de conhecimento específicos da História	SIM	SIM	NÃO
Apresenta códigos	SIM <u>CHHI1MOA002</u> CH - Ciências Humanas HI - História 1º Ano do Ensino Médio OA - Objetivos de Aprendizagem Número em ordem sequencial do 1º ao 3º ano, equivale ao objetivo de aprendizagem. Total 56.	SIM <u>EM21CH13</u> EM- Ensino Médio 2 - Número que corresponde à História 1 ao 3 - Número que corresponde à Unidade Curricular, uma para cada série. CH - Ciências Humanas 1 ao 3 - Número que corresponde ao objetivo de aprendizagem sequencial, dentro de cada unidade curricular. 1ª UC=14; 2ª UC=16; 3ª UC=18. Total 48	SIM <u>EM13CHS101</u> EM - Ensino Médio Do 1 ao 3 ano CHS - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Número que corresponde à Competência. Para a área de Humanas são 6. Número que corresponde à Habilidades, sequencial dentro de cada competência. São 6 competências e 32 habilidades
Apresenta conteúdos divididos por série	SIM	SIM	NÃO
Define competências e habilidades	NÃO	NÃO	SIM
Apresenta texto introdutório da disciplina História	SIM	SIM	NÃO
Apresenta objetivos do ensino de História	“Viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”	“O/a estudante é convidado a aprofundar sua capacidade de pensar com a História, articulando o conhecimento de história a um raciocínio aplicado, que permite refletir e debater os desafios do Brasil e do mundo	Não tem objetivos específicos de História. Apenas uma orientação sobre o tempo. “Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto

Objetos da análise	1 VERSÃO 2015	2 VERSÃO 2016	3 VERSÃO 2018 (atual)
		contemporâneo”.	simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades.”

INDICAÇÃO DE LEITURAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 1ª versão. 2015 Ministério da Educação (MEC) <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão. 2016. Ministério da Educação (MEC) <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, BNCC, 2018. Ministério da Educação (MEC). <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio#o-ensino-medio-no-contexto-da-educacao-basica> acesso em 12/07/2022

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, v. 32, n. 2, p. 45-68, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25/03/2024

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530-1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-38761459 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo–PUC/SP. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Acessado em 25/03/2024

SAVIANI, Dermeval. (2016). EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista De educação* , (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SOBRE A BASE DE HISTÓRIA

ANPUH. Documento final do seminário “outros futuros possíveis”. Julho, 2023. Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Gestao_2021_2023/Outrosfuturosdocfinal.pdf

O seminário está disponível no youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=-emyYytGAjc&list=PL26Grj2IkjoDB0SSQAculchBSrsNDRk4->

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. A primeira versão da BNCC de história: A fabricação, os dizeres e os ditos. In: Fábio Franzini; Luis Filipe Silvério Lima. (Org.). **Olhar o abismo: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual**. 1ed. Vitória: Milfontes, v. 1, p. 151-209, 2021. Disponível em

https://www.academia.edu/61063507/A_primeira_vers%C3%A3o_da_BNCC_de_Hist%C3%B3ria_a_fabrica%C3%A7%C3%A3o_os_dizeres_e_os_ditos_2020 Acesso em 04/05/2024

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Diálogos poéticos: sobre história, ensino de história, memória e educação. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021

CAIMI, Flávia Heloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de História na BNCC: Pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? IN: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. **Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet, RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: Notas sobre a BNCC. IN: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. **Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SANTOS, M. A. L. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. IN: PINTO JUNIOR, A., SILVA, F. D. O., CUNHA, A. V. C. S. (ORG). **A BNCC de História: Entre prescrições e práticas**. Recife, Editora da Universidade de Pernambuco, 2022. p. 155 a 192. Disponível em: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=20 Acesso em 04/05/2024

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017. p.3-22

Silva, G. J., Meireles, M. C. (2017). Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, 8(15), 7–30. <https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>

2 O QUE É O NOVO ENSINO MÉDIO?

A produção da política (2016 - 2021)

A ideia de reformulação do Ensino Médio começou a ganhar corpo ainda no começo dos anos 2000, motivada pelos dados a respeito dessa etapa da educação básica que mostravam um número grande de jovens entre 15 e 19 anos fora da escola, evasão, baixas notas nas avaliações e distorção idade-série.

Porém todo o debate e construção foi atropelado pela medida provisória MP 746/2016, de Mendonça Filho e Michel Temer, alegando-se que já “se tinha discutido demais” e que o problema era sério e urgente. Assim a MP foi convertida na lei 13415/17, que flexibiliza o currículo em base e itinerários, amplia o tempo de permanência na escola para 3 mil horas ao longo das 3 séries e cria um fomento para escola de tempo integral.

Fala, professor⁵

Em tese, chamo em tese, porque tem as conferências e há um processo de divulgação, embora não seja uma divulgação muito aberta. É muito desleal a gente na formulação dos currículos, concorrer, por exemplo, com corporações que estão trabalhando diuturnamente para ocupar esses espaços, se relacionar, né? Com políticos, com pessoas com grande influência, mesmo que vão estar com o material sistematizado, inclusive para apresentar nesses espaços para poderem propor os supostos avanços para a educação, entendeu? E a gente não. Se a gente quiser participar disso, a gente vai pegar fora do nosso horário de trabalho para poder tentar acompanhar as discussões, formular, transformar as ideias (Professor C)

Histórico e acesso aos documentos (2016-2021)

DATA	EVENTO	Ver o documento
23 de setembro de 2016	Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2016 foi apresentada	https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&ts=1630415102895&disposition=inline
30 de setembro 2016	Fim do prazo para propor emendas, havia 568 emendas ao texto, o que dá a dimensão das controvérsias	

⁵ Essa expressão “Fala,” normalmente é usada para enaltecer uma relação de poder. Diretor de escola, prefeito, diretor de sindicato. Aqui, foi uma tentativa de deslocar o discurso do poder, para os que estão em relação de dominação.

19 de outubro de 2016	Instalação da comissão mista para apreciar a MP	
30 novembro de 2016	aprovado o relatório do relator Senador Pedro Chaves e conversão da MPV no PL, 34/2016 em reunião da comissão mista	https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512511
13 de dezembro de 2016	aprovado na câmara convertido em nº 34/2016	https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1517294
08 de fevereiro de 2017	aprovado no senado	
16 de fevereiro de 2017	A medida provisória foi convertida em Lei nº 13.415	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
17 de abril de 2018	A Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) aprovou nesta terça-feira (17) autorização para que o governo federal contrate operação de crédito externo da União para o Ministério da Educação (MEC), no valor de até US\$ 250 milhões com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) para investimentos no Projeto de	https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio

	Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio (MSF 19/2018).	
21/11/2018	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf
14 de dezembro de 2018	Homologada a BNCC, etapa ensino médio	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao
20/12/2019	Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC formação inicial)	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf
27/10/2020	Resolução CNE/CP nº 1./2020 (Formação continuada)	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental#:~:text=Link%20copiado!&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Curriculares,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada).
Ano 2021	Início da implementação em escolas-piloto, ainda com ensino remoto.	Guia de implementação https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/

	<p>Estava prevista a implementação a partir de 2019, 2020, porém o atraso da BNCC para o ensino Médio, prevista para o começo de 2018, foi homologada em dezembro, e sobretudo com a pandemia o prazo foi aumentado.</p>	<p>Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf</p> <p>PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021</p> <p>https://www.in.gov.br/en/w eb/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769</p>
21/12/2021	<p>Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)</p>	<p>https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf</p>

A política na prática (2022-2024)

A partir de 2022, começou a implementação em todo o país. A maioria das escolas ainda funcionava remotamente, ou com o ensino híbrido. Os professores ainda não tinham passado por processos de formação, tinham escolhido o material do PNLD, de forma remota, sem orientação, no máximo reuniões online com as próprias editoras. E era tudo o que tinha acontecido até 2022 sobre as reformas.

No Ceará, houve uma formação, mas com representantes das áreas, por escola.

Fala, professor

Enquanto professor, até esse momento 2022, que foi quando realmente a coisa se apresentou, deu as caras. E eu lembro que não havia nas escolas nenhum debate. Eu acompanhava algumas discussões de coletivos de educação, entidades que emitiam notas e tudo mais. Mas algo assim também bem distante, eu acho que foi um sentimento geral. Acho que foi um certo imobilismo. Aquele período ali de retração mesmo, da organização das entidades classistas. Os trabalhadores da educação, embora seja uma categoria muito numerosa, mas com pouquíssima coesão para organizar lutas. Ainda mais lutas que sejam pautas pedagógicas.

(Professor D)

Muito do que foi tratado na formação, no momento da implementação já não era mais válido, como a ideia de que os itinerários poderiam ser elaborados pelos próprios professores, na escola.

Os professores, voltando a trabalhar presencialmente, parcial em muitos casos, num contexto pós-pandemia, estudantes que tinham passado 2 anos, 8º e 9º do fundamental, praticamente com aulas online. Isso quando tiveram aulas online, porque muitos apenas recebiam as tarefas. Estudantes e professores com problemas psicológicos, um aumento muito considerável nesse contexto, o que logicamente aconteceria após o horror do período pandêmico.

Era esse o cenário que governos, fundações CONCED, insensivelmente, queriam implementar um processo de mudança estrutural na educação brasileira.

DATA	EVENTO	Ver o documento
Ano 2022	Implementação em todo o país	
08 de junho de 2022	Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). No início de 2023, constavam mais de 300 assinaturas de entidades, no começo de 2024, mais de 600.	https://campanha.org.br/a-cervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/
01/07/2022	PORTARIA Nº 467, DE 1º DE JULHO DE 2022 Homologa os parâmetros do ENEM	https://portal.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-467-de-1-de-julho-de-2022-412285214
08 de março de 2023	PORTARIA Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023 -	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-

	Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.	de-8-de-marco-de-2023-468762771
16/05/2023	Nota Técnica sobre as Questões da Consulta Pública referente à Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, sobre o Novo Ensino Médio Campanha pelo direito à educação	https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Pautas Politicas NovoEnsinoMedio NEM 2023_05_NT-ConsultaPublica.pdf
11/08/2023	Nota Técnica sobre os Resultados da Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio Campanha pelo direito à educação	https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Pautas Politicas NovoEnsinoMedio NEM 2023_08_NT-ConsultaPublica Resultado.pdf
04 de abril de 2023	PORTARIA Nº 627, DE 4 DE ABRIL DE 2023 suspensão do calendário de implementação do novo ensino médio, pelo	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235

	prazo de 60 dias após a conclusão da consulta	
16 de maio de 2023	Apresentado o PL 2.601/2023 revoga a Reforma do Ensino Médio, acaba com os itinerários formativos e amplia carga horária para Formação Geral Básica	https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386
15 de junho de 2023	Lançamento oficial da consulta pública. Por um período de 30 dias, até 06/07/2023	
04 de julho de 2023	O presidente do Consed, Vitor de Angelo, também secretário de Educação do Espírito Santo, anunciou ter entregue ao MEC um documento com sugestões de avanços na implementação do Novo Ensino Médio. Em uma publicação nas redes sociais, escreveu:	“Nossa proposta é similar ao que o governo pretende anunciar após a consulta pública sobre o novo modelo educacional” O MEC já tinha uma proposta antes do fim da consulta?
26 de outubro de 2023	apresentação do PL 5230/2023 - Reforma da reforma - Governo Federal pediu urgência, o	https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=235

	que implica 45 dias para apreciação na câmara	1731&filename=PL%205230/2023
07/11/2023	NOTA TÉCNICA SOBRE O PL N. 5.230/2023	https://campanha.org.br/noticias/2023/11/07/ensino-medio-especialistas-e-entidades-de-defesa-do-direito-a-educacao-recomendam-melhorias-ao-pl-52302023-do-governo-federal-com-base-no-pl-26012023/
07 de novembro de 2023	Designado Relator, Dep. Mendonça Filho (UNIÃO-PE) . Mendonça era ministro da educação, ele que apresentou a MP 746.	
09 de dezembro de 2023	Apresentação do relatório preliminar do relator, Mendonça Filho	
12 de dezembro de 2023	Cancelado o pedido de urgência	https://campanha.org.br/noticias/2023/12/20/vitoria-da-educacao-brasileira-retirada-do-pl-52302023-da-pauta-da-camara-dos-deputados-representa-a-forca-da-comunidade-educacional-e-recuo-de-

		setores-avessos-ao-direito-a-educacao/
19 de março de 2024	Substitutivo de Mendonça Filho ao PL 5230/2023 foi aprovado na Câmara	Relatório e substitutivo https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2397387&filename=Tramitacao-PL%205230/2023
21/03/2024	“NOVO” NOVO ENSINO MÉDIO, VELHA DUALIDADE Análise do substitutiva do Mendonça, aprovado na Câmara.	https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPolíticas_NovoEnsinoMedio_NEM_Posicao_PL5230-2023_VotacaoCamara_2024_03_20_3.pdf

Efeitos do NEM e o Revoga Já!

A partir de 2023 apareceram na grande mídia denúncias das condições que estavam as escolas com a Reforma do ensino médio. Componentes estranhos, aulas que os professores não tinham ideia de como ministrar. Também começaram a surgir resultados das primeiras pesquisas e começou a ganhar corpo o movimento pela revogação.

O governo Lula estava iniciando e com ele, a esperança de uma nova política para a educação. O movimento obteve

Fala, professor

As Trilhas foram um completo desastre. Tinha ementa, mas a mesma coisa das eletivas. Não tem material didático, né? Tinha na verdade um plano, um passo a passo, mas aí, a ausência de material didático oferece já uma série de problemas, porque aí tem que ter xerox. Tinha trilha, que propunha a leitura de um artigo. O aluno não consegue ler uma manchete no Instagram e vai ler um artigo. É assim. Tudo bem que é um processo de desenvolvimento a leitura, a aprendizagem, a compreensão. Mas é algo fora da realidade. Eles mesmo diziam, “não professora, Graças a Deus, que não tem mais trilha”. (Professor E)

vitórias parciais. O MEC então, suspendeu o calendário de implementação e deu início à consulta. Depois apresentou o PL 5230/23 que propunha uma reforma da reforma, ignorando o PL 2601/23, que de fato revoga o NEM, já que propõe o fim dos itinerários.

No momento, o substitutivo do Mendonça Filho (ver histórico) está aguardando votação no senado e o PL 2601/23 está parado na câmara. Então ainda existe possibilidade de mudar a política.

Freitas (2018, p. 142) sugere uma série de estratégias políticas para a resistência coletiva contra o processo de reformas empresariais, como: “defender a exclusão da área da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal”; lutar contra “processos de privatização do serviço público”; Lutar pela “gestão democrática da educação”; “eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala (nacionais e estaduais) na educação que levem a ranqueamentos ou a consequências associadas à meritocracia (bônus ou punições) para professores e estudantes”; “democratizar as relações internas entre professores, estudantes e a própria gestão das escolas é tarefa inadiável. Os estudantes não podem continuar a ser vistos de forma infantilizada como se estivessem apenas se “preparando para viver” no futuro”.

O TRABALHO DOCENTE APÓS A BNCC E NEM: PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES DO ESTADO DO CEARÁ

A pesquisa ouviu 50 professores(as) da rede estadual por meio de questionário (formulário do google) durante os dias 13/03/2024 e 02/04/2024. Foram realizadas 6 entrevistas com professores(as) entre novembro de 2023 e fevereiro de 2024

A BNCC e o NEM, promoveram na legislação educacional uma imposição legal que levaria a um afastamento dos professores da sua disciplina de formação: pela flexibilidade do currículo, acréscimo das disciplinas vinculadas às competências socioemocionais e empreendedorismo, diminuição da carga horária e principalmente pela não obrigatoriedade das disciplinas, apenas “estudos e práticas” provocadas pelo NEM. A BNCC para o ensino médio, documento que a princípio seria norteador de políticas educacionais, tornou-se uma imposição, feita à imagem e semelhança do NEM, e provocou alterações em toda uma cadeia de políticas: livros didáticos, cursos de licenciatura, formação continuada e carga horária e lotação de professores(as). Uma vez que a base não especifica as disciplinas e sim, as dilui dentro das áreas com a nefasta ideia de “estudos e práticas”.

Para além das questões ideológicas, atreladas à ideia da formação de um indivíduo empreendedor, que só precisaria saber o “básico” suficiente para compreender a linguagem do mundo atual, tem questões de ordem objetiva e estruturais da educação brasileira. A falta de professores é uma das mais sérias. Uma pesquisa de 2022 revelou que 58% dos estudantes de licenciatura abandonam antes de terminar o curso. O percentual de vagas ociosas em curso de licenciatura de universidades públicas chega a 26%.

Enquanto isso, nos cursos EAD de universidades e faculdades particulares, pode chegar ao absurdo número de 500 alunos por professor⁶. O país tem um déficit histórico de professores, e esse déficit criou um mercado cada vez mais promissor para a iniciativa privada. Assim, a reforma do ensino médio, quando retira a obrigatoriedade das disciplinas, naturaliza essa condição histórica. E além disso, causa uma “bagunça” em outras redes que já estavam mais organizadas. Em outras palavras, não resolve os reais problemas e cria novos.

Assim, a reforma parte do pressuposto que já que não tem professores suficientes de para as disciplinas, retira as disciplinas ao invés de abrir concursos para professores e melhorar a carreira, salários e condições de trabalho.

Impactos no trabalho docente

Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios do credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão. (Freitas, 2018)

Fala, professor

“Que os impactos negativos da reforma são tão grande que estão impactando não só diretamente nossa prática docente, mas também nossa saúde física e mental e assim desenvolver nosso trabalho tem sido cada vez mais difícil. Eu mesma só penso em desistir”. (Professora que escreveu voluntariamente no questionário)

em
Em
de

⁶ Matéria da revista carta capital disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/> acesso em 05/05/2024

Isso é o que faz a austeridade: retira as obrigações do Estado para criar um mercado, que será alimentado com investimento público. Então, não se aumenta os investimentos da formação inicial pública, e sim, faz-se um enorme investimento em formação continuada, que será feita pela iniciativa privada.

Quais foram os principais impactos sentidos pelos professores(as)?

Impactos	Percentual
Tempo despendido em preparação de material	80%
Componentes novos demandam muito estudo e preparação	66,7
Aumento do número de disciplinas e componentes na lotação	57,8%
Mais trabalho realizado em casa	55,6%

Em relação ao ensino de história, os principais impactos foram:

Impacto no ensino de História	Percentual
O livro por área não é viável, pois os conteúdos aparecem fragmentados.	82%
Devido à diminuição do tempo, é preciso retirar muitos conteúdos, que não serão ministrados	72%
Devido à diminuição do tempo é preciso acelerar muito para completar o conteúdo	70%
Devido à organização em competências e habilidades, não há mais a organização dos conteúdos por série, o que dificulta saber o que os estudantes viram no ano anterior	66%
Após as reformas, procurei modificar a maneira como ministrava as aulas. Tanto em metodologias, como em conteúdos.	38%

Percebe-se que os impactos foram sentidos por quase todos os professores. Nessa questão, os professores poderiam marcar mais de uma opção. O livro didático foi um dos principais problemas apontados pelos professores(as). Porque foram organizados por área de conhecimento, sem especificar as disciplinas.

60% dos professores responderam que não utilizam o livro atual. E mesmo os que utilizam, em articulação com livros de outro PNLD, ou produzindo o próprio material. Essa é uma forma de resistir, pois não utilizam o material do PNLD, e assim é uma maneira de continuar as aulas como eram antes.

78% dos professores dizem que apesar dos impactos negativos, conseguem manter a autonomia. Isso demonstra que os professores estão buscando manter as condições que tinham antes, sobretudo no que se refere aos conteúdos, metodologias, enfim, ao seu trabalho. Ou seja, as reformas criaram novas dificuldades e entraves para a carreira docente, aumentando a carga de trabalho.

As táticas de resistência individuais encontradas na pesquisa com os professores são: recusa e não utilização do livro didático do atual PNLD; manutenção do programa de História, com os conteúdos organizados cronologicamente e divididos por série; ensino que foca no desenvolvimento crítico dos estudantes; ensino de história que mostra as desigualdades; ministrar aulas com foco no ENEM e vestibulares pelo entendimento do significado do acesso à universidade, sobretudo a estudantes de periferia; participação em olimpíadas, como ONHB e OCHE, pela possibilidade da aprendizagem histórica mais significativa; subverter a lógica das imposições do currículo, com conteúdos críticos.

Fala, professor

O impacto maior que eu senti foi em relação também ao novo material didático, porque até agora eu não entendi qual é a proposta desse Novo Ensino Médio e da Base Curricular de História, porque o material que a gente trabalha nem é História temática, e nem é aquela história global, né? Aquela divisão mais tradicional da história, a história do Brasil, história geral, essas coisas assim. Não. Primeiro, ele quebra essa visão cronológica da história. Então, a gente tem a aula de Idade Média e depois o capítulo já pula para a Primeira Guerra Mundial. Então, os alunos ficam meio perdidos, difícil entender como é que chegou em Primeira Guerra Mundial sem ter falado de Imperialismo (Professor F)

Fala, professor

Aí tinha uma expectativa de aprendizagem que eu decorei, até a grafia: “Preconizar que o trabalho livre é uma perspectiva liberal para o desenvolvimento da economia”. Para fazer uma associação entre o desenvolvimento do liberalismo e o fim da escravidão, como se por liberalismo subentendesse o trabalho livre. Quando eu vi isso, eu trabalhei com os meninos. o vídeo do Domênico Losurdo, dizendo que vários pensadores liberais eram escravistas, que o próprio John Locke, que é o grande nome do liberalismo clássico, era um cara que investia em escravidão Internacional de seres humanos. (Professor A)

Também encontramos resistência coletiva na escola, como por exemplo, substituir os itinerários por aulas da base, ampliando o tempo das disciplinas. Além disso, os professores informaram, em grande maioria, que não sentem uma pressão por parte da gestão para o controle das suas aulas: conteúdos, materiais, livro atual, sentindo-se os professores autônomos em relação à preparação de suas aulas.

Fala, professor

A gente tem que revogar! A gente tem que revogar, mas tem que também propor. (Professor B)

INDICAÇÃO DE LEITURAS

Revista Retratos da Escola. v. 16 n. 35 (2022). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Ensino de Humanidades. Estud. av. 32 (93). May-Aug 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>

Nota Técnica. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo. Rede Escola Pública e Universidade (REPU), 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf

Nota Técnica. Primeira geração de concluintes avalia o “novo ensino médio”. Rede Escola Pública e Universidade (REPU), 2024. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_bf5c3ee7389e48649fab29594a78f65b.pdf

Documentos do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade/documentos-tecnicos/>

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. IN: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. **Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. acesso em 12/07/2022
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Diálogos poéticos: sobre história, ensino de história, memória e educação** [recurso eletrônico] / Antonio Simplicio de Almeida Neto; Paulo Eduardo Dias de Mello -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021
- BALL, Stephen J. Entrevista de Stephen J. Ball concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/ Dez 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/all.pdf>
- BARROS, JoséD' Assunção. Os usos da temporalidade na escrita da história. In: **Saeculum**: revista de história, JoãoPessoa, jul./ dez. 2005.
- BRASIL. LEI nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm acesso em 12/07/2022
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, BNCC, 2018. **Ministério da Educação (MEC)**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio#o-ensino-medio-no-contexto-da-educacao-basica> acesso em 12/07/2022
- BRASIL. Resolução **CNE/CEB 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 28/02/2023
- BRASIL. MP ° 746, 22/09/2016. Reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União Seção 1, Brasília, DF, Ano CLIII, N° 184-A, p. 1-2, 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28/02
- BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. IN: PINSKY, Jayme (autor e organizador). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2021.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009

BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar?** São Paulo: Editora 34, 2018

CAIMI, Flávia Heloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de História na BNCC: Pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? IN: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. **Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogênese de uma disciplina escolar** : História. Barcelona: Edições Pomares-Corredor, SA, 1997.

DA MOTTA, Vânia Cardoso; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *SER Social*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. DOI: 10.26512/Ser social .v20i43.18862. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 3 maio. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papyrus, 1995.

FONTANA, Josep. **A história dos homens.** Bauru, SP, EDUSC, 2004.

FREITAS, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, 35(129), 1085-1114.

FREITAS, L. C.. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo, expressão popular, 2018.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. **Teoria e educação**, Porto Alegre nº 2, p. 230-254. 1990

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

GOODSON, Ivor. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política da educação. BUENO, José G. S.; MUNAKATA, Kazumi. CHIOZZINI, Daniel Ferraz. (orgs.) **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2018

HAJE, Lara. Medida provisória que reforma ensino médio recebe 568 emendas. 30/09/2016. **Agência Câmara de Notícias.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/499198-medida-provisoria-que-reforma-ensino-medio-recebe-568-emendas/> acesso em 12/07/2022

HOBBSAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

Irffí, A. S. R. P. C., Reis, A. I. R. P. C., & Reis Jr, D. de O. (2023). Edições Michalany: manuais didáticos de estudos sociais como dispositivos de normatizações culturais no Brasil

(1973). **Cadernos De História Da Educação**, 22(Contínua), e164.
<https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-164>

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/#> Acesso em 11/07/2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São paulo, Boitempo, 2019.

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

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. Os Sentidos da Escolarização para Estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará: Experiência de Pesquisa do Programa PIBIC/EM. **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 29, n.1, p. 1-21, jan.-mar. 2024

LIBÂNEO, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres . **Educação E Pesquisa**, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: Currículo e a história ensinada. IN: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. **Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. A primeira versão da BNCC de história: A fabricação, os dizeres e os ditos. In: Fábio Franzini; Luis Filipe Silvério Lima. (Org.). **Olhar o abismo: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual**. 1ed. Vitória: Milfontes, v. 1, p. 151-209, 2021

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos e o lugar do professor. **Adademia.edu**, 2014 disponível em: (PDF) Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos e o lugar do professor (Dezembro de 2014) | Paulo Eduardo Dias de Mello - Academia.edu

MELLO, P. E. D.; FERREIRA, A. R. Ensino de História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricões. In: OLIVEIRA, N. A. S. de; MORETTO, S. P. (orgs.) **Desafios e resistências no Ensino de História**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2019. p.19-50.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? IN: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São paulo, contexto, 2021.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão. PINSKY, Jayme (autor e organizador). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2021.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

PENNA, Fernando; FERREIRA, Rodrigo. O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. ALMEIDA, Juniele Rabelo de; MENESES, Sônia (organização). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo, Letra e Voz, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: Notas sobre a BNCC. RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. **Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROCHA, Helenice. Letramento (s) histórico (s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista territórios e fronteiras**. Vol. 13, nº 2. Jul-dez. Cuiabá, 2020

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço**: como chegamos até aqui ou como o país dos “pactos”, das “conciliações”, das “frentes amplas” produziu seu próprio colapso. São Paulo, Vestígio, 2022

SANTOS, M. A. L. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. IN: PINTO JUNIOR, A., SILVA, F. D. O., CUNHA, A. V. C. S. (ORG). **A BNCC de História: Entre prescrições e práticas**. Recife, Editora da Universidade de Pernambuco, 2022. PDF

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** – 42ª Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (coleção polêmica do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação** , (4).
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SCHMIDT, M. A. M. dos S. (2012). História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História Da Educação**, 16(37), 73–91. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>

SILVA, Marcos Antônio da; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de História: Teoria e prática**. Belo Horizonte, Rona, 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: Errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Vol. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C. (2017). Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, 8(15), 7–30. <https://doi.org/10.28998/rchv18n15.2017.0001>

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação** (Tradução: Marina Fernandes Braga) n° 18 set./dez. 2008

APÊNDICE A

Professor A [Nov, 2023]. Entrevistador: Maria Auriene Cardoso 2023. 1 arquivo .mp3 (39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice Escola Zé Maria do Tomé (Nome fictício), município de Fortaleza

Professor atualmente atua em escolas particulares, mas foi temporário, de 2018 a 2021 na rede estadual

AURIENE - Diga seu nome, a escola (ou escolas) onde atua e comente sobre sua participação, ou não nas discussões, consultas, conferências sobre a BNCC e o NEM, no momento da formulação ou atualmente no processo de reformulação. Caso ainda não fosse professor nessa época, fale o que você lembrar.

PROFESSOR

Em 2015 eu já estava, né, em sala de aula, estava trabalhando na rede particular, né? E participei de alguns debates, né, porque na época já estava vinculado como pesquisador do GPEH do LEAH. Houve algumas formações, algumas atividades né, a gente chegou promover algumas contribuições em comum, né? Quando estava aberto aquele espaço lá para as chamadas públicas, a gente acompanhou parte dos debates que teve, né, por conta do que saiu, do que entrou. Mas o principal impacto prático, que a aplicação da BNCC promoveu na minha prática docente, foi na organização dos conteúdos, porque eu lembro que eu trabalhava com o material, que é o Apoema, que é até os livros que eu tô usando pra análise, na pesquisa, que eu também vou fazer uma discussão sobre BNCC, né? E aí eu lembro, que eu peguei o livro, antes e depois da BNCC. E aí é a principal alteração que teve foi em relação à periodicidade, né? E como eu trabalhava com o fundamental 2 na época, eu trabalhava como professor do sexto ao nono ano, que é onde a BNCC vai promover as principais alterações, Inicialmente, é o conteúdo de de idade média. O conteúdo do período medieval europeu que antes era trabalhado no início do sétimo ano, agora, com a BNCC e os novos materiais didáticos, ele passou a ser trabalhado no sexto ano, né? E acabou que eu tinha um grupo...a escola não deixou os alunos terminar o ensino fundamental 2 com o material antigo, né? Eles impuseram a troca do material. Talvez por uma imposição da própria editora, né? Porque a gente sabe que tem uma série de acordos entre gestões de escola particular e essas editoras, né? Pra escolha dos livros e tal. E aí foi instruída a família dos alunos que todos os livros teriam que ser trocados, né? E aí eu acabei com um grupo de 2 turmas, que não viram idade média no sexto ano e que entraram no sétimo ano para trabalhar Período medieval sem esse conteúdo constar no material didático deles, né? E eu tive que trabalhar todo esse conteúdo por fora, né? Fora do material didático. Pra depois iniciar o material didático e ainda dá conta de trabalhar todo o conteúdo do material didático, tendo perdido aí pelo menos um bimestre inteiro pra trabalhar esse conteúdo que supostamente ele teria que ter trabalhado no sexto ano. Aí eu fico pensando, que tipo assim, isso aconteceu na minha escola, mas deve ter acontecido em outras escolas, né? Será que os outros professores tiveram esse cuidado, né, de trazer esse conteúdo por fora e de fazer essa relação de periodicidade ou apenas trabalhar o material didático? E passaram por cima disso. Se for uma

escola que trocou recentemente de professor, e o professor, não teve acesso ao material antigo, né?

Então eu fico pensando no impacto que isso teve, né, na construção desse desse conhecimento histórico, né? E, no mais, assim, a BNCC, o que ela altera de fato, é a introdução do daquele debate sobre as questões socioemocionais, porque em periodicidade não tem muita diferença do que é trabalhado no material, no currículo pós BNCC e do que era trabalhado antes. E isso não está muito relacionado aos debates, mas porque depois de toda a discussão que aconteceu por conta da classe dos historiadores, né? A gente acompanha, a gente já leu coisas sobre. É o governo Dilma acabou recuando em muitas coisas e o currículo que foi apresentado, ele acabou se tornando um currículo bem conservador, né? E aí isso agora, outra coisa também, só pra encerrar esse primeiro questionamento, eu percebi que é ficou o livro, não sei se é uma realidade de outros livros de idade, mas o livro didático que eu utilizava ficou mais eurocentrado. Porque no livro anterior, no sexto, no sétimo ano, os meninos trabalhavam China, trabalhavam Índia, então tinha um negócio ali muito diversificado. Tanto é que eu quero um conteúdo que eu nunca tinha, eu mesmo não tinha, nunca tinha abordado na vida. Eu tive que fazer todo um trabalho de pesquisa por fora para estudar processo de formação das dinastia chinesa, o processo de formação do Japão, né, a Índia, então, eram conteúdos que eu particularmente não tinha, fui atrás, fui estudar, fui ver vídeo, fui ver um monte de coisa sobre, para poder preparar os materiais para as aulas, né, e com o material didático todo esse conteúdo foi cortado. E o que os meninos trabalham de Oriente, né? Oriente entre muitas aspas, né, é o que é o de sempre: Mesopotâmia, pérsia, fenícios, e não vai para além ali daqueles povos do chamado Oriente próximo, né? Então essa foi outra mudança também significativa que esse material didático promoveu. E no mais é isso assim, pelo menos pra primeira pergunta.

AURIENE - Isso, é uma avaliação, mesmo que muita gente da área do ensino de história faz, né, de que a segunda versão, ela de fato foi bem conservadora e ela se tornou até mais eurocentrada do que o que era antes, né? Foi meio que um recuo mesmo, né, diante daquela tentativa de avanço que tinha sido a primeira versão, né? Tu estava em escola de ensino médio também? Nesse processo você conseguiu sentir essa diferença também no médio?

PROFESSOR A

Não, nesse período, de 2014 pra 2016, eu só tinha uma turma de terceiro ano e era um material muito específico, né? Porque lá na escola eles fazem, eles trabalham com sistema de ensino, né, e aí o sistema de ensino lá que é o do Farias Brito, né, eles trabalham todo o conteúdo, que aquele conteúdo tradicional, né, na linha do tempo que a gente está acostumado, até o segundo ano, e aí no terceiro ano eles fazem um revisional, né, que aí eu fico até brincando com os meninos, que tem aluno lá que eu dei aula para eles, no sexto até o terceiro ano deste do médio nessa escola. Trabalho lá há uns 8 anos, né? E aí eu trabalhei esse conteúdo que os meninos, fundamental metal 2. Trabalhei esse conteúdo que os meninos primeiro e segundo ano do médio e trabalhei de novo no terceiro. Trabalhei 3 vezes a mesma coisa com esses alunos, mas nessa época eu era professor deles só do fundamental 2, né? E não estava no médio, só tinha uma turma de terceiro ano, eu estava no estado até 2014, ainda em 2014 teve aquela portaria lá do do Camilo que foram cortado um bocado de temporário, né? Eu acabei perdendo toda a carga horária que eu tinha no estado e acabei ficando só nas particulares. E as particulares

que eu estava no período, eram particulares que só tinha onde eu estava só alocado no fundamental 2, com exceção dessa turma. Eu vim ter turma de novo de ensino médio só em 2018, quando eu retornei pro estado.

AURIENE - E aí, tu ficou em alguma turma de ensino médio no estado nesses últimos anos, né? De 2021, 2022.

PROFESSOR A - Sim, voltei pro estado em 2018. De 2018 até 2021 eu trabalhei no estado, trabalhei pouco no médio. Tinha turmas de EJA fundamental 2, mas eu também tinha aula de ensino médio de história.

AURIENE - Pensando assim, mais especificamente no médio, tu lembra? Se tu percebeu essa diferença também em relação à questão dos conteúdos que tu percebeu no fundamental, como é que tu percebeu isso pro médio?

PROFESSOR A - No caso é tipo assim, eu não peguei o material do médio, não cheguei a pegar o material do novo ensino médio, porque eu trabalhei até 2021. Se eu não me engano, começou a implementar em 2022, né? Eu não tive acesso a como estar o material didático do ensino médio, mas eu peguei o material didático do último pnd tirando esse recente agora. E aí? E esse material didático até 2021 era meu tradicionalzão. Assim era mesmo de uma réplica do material do do fundamental 2. Mas aí é, eu entrei na Escola Zé Maria do Tomé, né? Esse ano, esse ano. E lá na Escola Zé Maria do Tomé é onde eu vejo que essa transformação de currículo teve um impacto muito grande, porque como é que acontece lá? Eles trabalham muito nessa perspectiva de história temática aí. Por exemplo, esse ano, no primeiro ano eu trabalhei neoliberalismo, eu trabalhei liberalismo no primeiro bimestre, aí no segundo bimestre eu trabalhei é, tenho, no segundo eu trabalhei, teorias sociais, aí agora no terceiro trimestre eu estava no trabalho, terceiro e quarto trimestre estou trabalhando em desenvolvimentismo, tanto na era na era Vargas, JK e ditadura, tipo assim eu fui pulando de período histórico no primeiro ano.

No segundo ano eu trabalhei é formação do Brasil, através do processo de colonização, processo de transição da idade média, pra idade Moderna no primeiro bimestre, aí segundo bimestre, a arte e cultura negra, indígena, o segundo bimestre inteiro. Agora na terceira etapa, trabalhei processos revolucionários aí, trabalhei revolução do Haiti e Revolução Francesa e revolução russa no mesmo bimestre e no final do ano agora eu tô trabalhando o conceito de democracia e República, dialogando com a Grécia. Tipo assim, no segundo ano eu passei por todos esses conteúdos, né? E a mesma coisa, também no terceiro ano, é, você vai ficar indo e voltando. Temática histórica, né? E aí eles partem do pressuposto de que isso foi trabalhado no fundamental 2, que o fundamental 2 construiu essa base curricular e que o aluno vai ter condição de acompanhar esse conteúdo e aí eu cheguei à conclusão que eles não têm. Porque são alunos que fizeram, o fundamental todo, praticamente dentro da pandemia, com pelo menos aí uns 2 anos e meio de aula online e que eu eu não consigo fazer o debate do jeito que eles querem, porque eu tenho que ensinar pros meninos o que que é Roma antiga, eu tenho que ensinar pra eles o que é que a Grecia Antiga, eu tenho que ensinar pra eles o que que é quais eram as ideias que estavam presentes na revolução francesa? Que esse conjunto de ideias não estão presentes

na revolução russa, que é um outro momento histórico, ligado a outras conjunturas. Então, essa base historiográfica para entender esses processos dessas transformações eles não têm, e aí eu não sei se isso se deve a ineficácia dessa construção dentro do fundamental 2, ou se isso é um resquício apenas do período pandêmico.

AURIENE - É essa aí, é uma dúvida mesmo que acho que todos nós temos. O quanto que os alunos que estão agora estão é os problemas tem a ver com a aula online, a pandemia ou as reformas, né? Isso daí é uma coisa que só o tempo mesmo pra dizer pra gente, porque eu já me fiz muito essa pergunta também, né? Em relação ao desinteresse dos alunos mesmo, né? Há toda uma falta de vontade de fazer qualquer coisa que não seja ficar no celular, né? Então a gente. De fato, as coisas pioraram bastante, né? Com essas turmas aí de pós pandemia. Então, só para ver se eu entendi bem. Então, agora, nesse atual momento, tu não está com nada no estado, né? Tu só está com a Escola Zé Maria do Tomé

PROFESSOR A - Isso nesse momento, não. O último contrato que eu tive com o estado foi até 2022. O contrato que eu tinha eram alguns alunos do socioeducativo, então eu fui contratado na seleção, para trabalhar no Centro Socioeducativo Dom Bosco. E aí eu trabalhava com alunos fundamental 2. Fundamental 2 e EJA médio, né? E eu trabalhava com os meninos conteúdos do fundamental 2 e conteúdo de ensino médio, mas o material foi, mas aí é aquela coisa, né, lá no Centro Socioeducativo. Os meninos só tem acesso a um lápis, aí às vezes o lápis partido pela metade, porque não pode ficar com o lápis inteiro. Foi uma briga pra gente conseguir, porque é horrível que o menino tá escrevendo pra um lápis, um cotoco de lápis, né? E o material didático que a gente utilizava foram os livros didáticos do antigo PNLD, doado por uma escola. Eles pegaram os livros que não estavam sendo utilizado mais, porque a partir da 2022 começaram a usar os novos materiais, né, que chegaram do do novo ensino médio. E a gente trabalhou com esse material didático, né, com esses livros.

E aí tem uma outra questão também que eu vejo, mas isso eu vejo mais pelos relatos de vocês, e na mesma época que vocês estavam 2022, vocês classificaram, relatando como ficavam os materiais do estado. Eu estava trabalhando também ensino médio na escola particular e trabalhando com o material da FTD, né? E, tipo assim, o material da FTD não sofreu alterações, apenas foi condensado, um monte de conteúdo, numa quantidade menor de carga horária horária de aulas, porque eu tinha 3 aulas de história, passei a ter 2 pra trabalhar o mesmo conteúdo que eu trabalhei no ano anterior, só que agora com a carga horária menor. Mas assim os conteúdos eram os mesmos. O livro tinha uma roupagem nova, tinha uma diagramação nova. Tinha de vez em quando lá uma inserção de questões relacionadas...os meninos passaram a ter aula de de projeto de vida, mas no grosso o currículo do material da FTD que eu trabalhei no ano de 2022 ele é igual ao que era anterior só que o material didático saiu com uma nova roupagem. E esse ano eu tive acesso ao material de ensino médio do Farias Brito, ele também não teve alteração. Então, percebam que essas transformações, elas só estão atingindo de forma efetiva as escolas públicas.

(Porque as particulares estão fazendo ali uma série de malabarismos, com o horário e com as disciplinas, para que os alunos tenham acesso às mesmas aulas, porque ele sabe que os meninos têm que ter acesso a essas aulas para poder passar nas provas e nos vestibulares, na UECE, no

Enem, que é o objetivo das escolas particulares. Então, eu acho que isso tem...claro que a educação não deve se resumir a aprovação no ensino médio, mas a gente sabe o peso material que é uma aprovação no Enem para um aluno de escola pública, né? Para um aluno de periferia. E aí você privar esse aluno de ter acesso aos conteúdos que vai ajudar ele a ter um bom desempenho e acessar o ensino superior, eu acho que isso é um desserviço assim educacional nesse ponto)

AURIENE - Exatamente, e dentro das escolas públicas também a gente vê que tem recortes, né? Não é toda escola pública, né? Se você pega, por exemplo, as escolas profissionalizantes, elas não mudaram nada, né? Porque o que eles dizem não, mas a escola profissionalizante já tem a parte diversificada e a base, né? Então ela já se já tem essa organização, então não precisa mexer nada, né? E outras escolas também, né, que são mais de referência também. estão fazendo reformas, mas coisas muito pontuais. Nas escolas de tempo integral, como os alunos têm um tempo enorme, né? Nas escolas de tempo integral a base é muito reduzida, né? São aquelas 1800 horas, então eles ficam com muito tempo para fazer um monte de disciplina assim que muitas vezes, né, ninguém entende. Então o tempo na escola de tempo integral. ficou muito grande para esses chamados novos componentes, que, na prática, muitos deles não não querem dizer nada, né?

PROFESSOR A - Isso é tão latente, que eu tô trabalhando na Escola Zé Maria do Tomé, né? E, tipo assim, estruturalmente, ela não perde pra nenhuma escola particular aqui de Fortaleza do ponto de vista de de estrutura de de de condição e material da escola, e está passando agora por uma reforma, nacional, educacional enorme, porque ela não está conseguindo ter os mesmos resultados que as escolas de ponta têm nesses concursos, nos vestibulares da vida, inclusive, foi adotada agora pela Escola Zé Maria do Tomé, o SAS (Sistema Ari de Sá), vamos vai começar com 17 escolas e depois a ideia é que o sistema ele vá para todas as escolas dessa rede espalhadas pelo Brasil, né? Inclusive, o SAS chegou com muita força na região, na região sudeste, né? Eles estavam, teve uma palestra deles lá na escola, eles inauguraram um escritório lá na Avenida Paulista, então o SAS chegou com tudo na região sudeste, porque eles viram que eles têm resultados em relação ao que eles propõem, né? E aí eles vão adotar. Não é só uma questão de estrutura material, uma questão do que está sendo abordado, do que está sendo trabalhado, porque perceberam que se não trabalhar esses conteúdos dessa maneira, eles não vão ser aprovados porque eles vão ser testados por uma prova que vai trabalhar esse conteúdo, que vai ser preciso que eles tenham essa base, essa essa construção desse conhecimento, né?

AURIENE - Então, na escola particular, por exemplo, tu não, não deu aula de outros componentes. Tu continuou dando aula só de história.

PROFESSOR A - Só de história.

AURIENE - Eu acho que a gente pode passar um pouco dessa parte, né? Das reformas, mas se quiser falar mais alguma coisa em relação a especificamente dessa questão das reformas, seja do NEM, seja da BNCC.

PROFESSOR A - É como eu estou te falando. Eu acho que tu pode até ver assim. É o discurso da galera que é da escola pública, talvez seja bem diferente do meu, porque não teve transformação. Um local que eu senti assim, a reforma batendo do novo ensino médio foi na Escola Zé Maria do Tomé, porque lá, de fato, eles construíram um currículo baseado no que era o novo ensino médio, né, porque é uma escola bancária (Ligada à Fundação de um banco), então eles vão aplicar algo que foi proposto por eles, né, que foi, a gente sabe que essa reforma foi cunhada ali, entre essa galera, né? E aí, você aí lá, tipo assim, tinha lá que trabalha com um negócio que a gente chama de competências, né?

É, é competência. Enfim, tem um nomezinho específico, a gente chama de competência, mas lá tem um outro nome, né? É como se fosse objetivos de aprendizagem, então são listas que começam com verbos de que os alunos têm que abordar esses conteúdos ao longo do bimestre, né? E as suas aulas, elas têm que ir em cima dessas expectativas de aprendizagem, nome que eles usam. Lá a gente recebe isso do centro educacional que vem lá de São Paulo, e a gente tem que trabalhar todas essas expectativas de aprendizagem. Aí tinha uma expectativa de aprendizagem que eu decorei, até a grafia da expectativa, que era assim.

“Preconizar que o trabalho livre é uma perspectiva liberal para o desenvolvimento da economia”, tipo assim, para eu, para eu fazer uma associação entre desenvolvimento do liberalismo e o fim da escravidão e o início do trabalho livre, como se por liberalismo subentendesse o trabalho livre, então lá eu senti a reforma, eu agora vou dar vista na época. É por isso que eles querem que eu ensine isso.

É por isso que eles formularam esse currículo, e a Escola Zé Maria do Tomé está espalhada pelo Brasil todo. Então você tem aí 56 escolas com 6 turmas de ensino médio que estão trabalhando isso daqui, né, que eles estão trabalhando isso daqui aí, tipo, ninguém sabe se o professor que vai ver isso, ele vai trabalhar à risca. Ele vai fazer o mesmo trabalho crítico que eu estou fazendo de questionar esse currículo, o currículo, tipo assim, quando eu vi isso, eu trabalhei com os meninos. O vídeo do Domênico Losurdo. Dizendo que vários pensadores liberais eram escravistas e que não tem uma diferença tão grande entre liberal, e trabalho escravo, que o próprio John Locke, que é o grande nome do liberalismo clássico, era um cara que investia em escravidão Internacional de seres humanos, né? Então, lá na Escola Zé Maria do Tomé eu senti que tanto é que lá eu dou... Eu até falei que não dava aula de outro componente, mas eu tenho uma aula de PI, que é o Projeto Integrador, que é um projeto que une todas as áreas, mas é porque assim, nesse PI, a gente, dava algumas aulas, a gente trabalha com eles, umas coisinhas no começo, e depois eles ficam livre. Aí cada equipe tem que desenvolver um projeto até o final do bimestre e apresentar. Então é algo que é interdisciplinar ainda, muitas vezes eu só fico lá ajudando os meninos a editar o trabalho escrito deles. Eu fico ajudando ele a fazer os slides, a desenvolver um logo para o produto que eles estão desenvolvendo, então é um negócio que é muito mais os meninos produzindo e a gente auxiliando do que outra coisa.

(Lá foi onde eu senti. Porque eu vi que lá a reforma foi aplicada de fato, né? Como se eles quisessem que a Escola Zé Maria do Tomé fosse um *case* de sucesso para o que eles estão querendo propor com esse novo currículo, né? E eles perceberam que deu errado, porque eles vão agora promover uma reforma do ensino médio, com a chegada do SAS, eles mesmo chegaram a essa conclusão).

AURIENE - Pois é, né? É porque eles quiseram criar uma história de que a reforma em si não era problema, o problema era a implementação, né? O problema é o estado que não está implementando esse negócio direito, mas a reforma em si não tem problema. Esse era a tônica deles, por exemplo, pra não não não querer revogar, não querer reformar, não querer nada, né? Só.

PROFESSOR A - Eu acho que é pior do que isso. Eu acho que acho que o problema deles não é culpar o estado é culpabilizar a persona do professor.

(Porque o discurso que eu vejo de pessoas que fazem a defesa da nova BNCC, inclusive tem uma amiga minha que eu respeito muito e ela tenta defender, é de que não dá certo, porque os professores não estão dispostos a mudar. Os professores não estão dispostos a implementar. Mas a gente sabe que a questão não é essa. A gente sabe que tem muita crítica supérflua. A gente sabe que tem muito colega da gente, que de fato é complicado, mas vai muito além do professor e vai muito além da vontade do professor de querer aplicar o NEM).

AURIENE - Sim, sim, tem isso também, né? De sempre querer dizer que o problema é o professor que não quer mudar, que não quer sair da zona de conforto, né? .

PROFESSOR A - Por que que eu vou querer sair da zona de conforto?

AURIENE - Como se a gente vivesse em algum conforto. Eu primeiro quero chegar lá nessa zona e quando eu chegar, eu realmente não vou querer sair.

Indo para questões agora mais específicas, né, em relação ao ensino de história, né? Eu acho que a gente já no Prof, a gente faz muito essa...até deveria fazer mais. Afinal de contas para quê que a gente ensina história, não é o que é que é mais importante quando a gente dá aula de história. Eu acho que essa é uma questão que para nós, ela é muito central, né? E aí eu queria saber, o que é que você pensa disso?

PROFESSOR A - Eu acho que o grande problema que as reformas promovem, é um. esvaziamento do sentido que é ser professor, né? Porque eles colocam determinados assuntos que são tão genéricos, que são tão abrangentes, que às vezes é pra falar de tudo e você acaba, não conseguindo falar nada. Ah, porque os alunos não podem ficar naquela linhazinha do tempo tradicional, porque é uma linha do tempo eurocentrada. Mas aí a questão é tipo, se eu não vou ensinar isso, eu vou ensinar o quê, né? Qual é uma proposta minimamente aceitável pra eu abordar esses conteúdos em sala de aula que não sejam dessa forma, né? Quais são as ações que o estado tá promovendo, no sentido de formação dos professores, pra dar alternativas pra esses docentes que estão cansados e mal remunerados?

Pra poder driblar essa forma, essa constituição histórica. Entendeu? Então eu acho que é muito um lance mesmo assim, pra deixar, eu acho que é proposital, é um lance de deixar genérico de forma proposital pra esvaziar a história de sentido, né, pra questões que sejam mais contundentes, né? Questões que sejam mais de incômodo, elas sejam deixadas de fora, né? Então você, eu escrevi recentemente, né? um artigo sobre revolução francesa, né?

E acho que é muita a mesma perspectiva liberal que está presente lá no jogo, né? Que é uma perspectiva que tenta tornar polida, né, a história da revolução francesa. E de culpabilizar as violências e de culpabilizar os discursos, colocando a pecha de radicais.

(Essa é essa mesma galera que tenta construir esse currículo, que tenta empurrar essas reformas. São pessoas que estão confortáveis com a maneira com que a sociedade está organizada, está estruturada, e que para elas não tem que ter um discurso contundente, porque se está tudo bem, não precisa se transformar, não precisa se alterar, não precisa se promover transformações. Então eu acho que o maior problema dessas reformas é justamente isso, tornar a história um negócio água com açúcar. E o professor de história ser alguém ali pra trabalhar, conteúdos da forma mais harmônica possível. E a história perder a contundência que ela deve ter, né? Que é mostrar as desigualdades históricas, que é apontar esses problemas sociais, que é demonstrar que existem coisas que só vão alterar quando a gente revê a maneira com que, economicamente, socialmente, a gente está organizado. Eu acho que é um lance que é constituído mesmo para criar ali um clima de que está tudo bem, o clima de que está tudo tranquilo e tirar todos os pontos de tensões que estão presentes ali no desenvolvimento histórico.)

AURIENE - É, e assim, você falou nessa questão das reformas tirar a contundência Porque eu também estou pensando muito nessa questão assim do que é ser o professor de história, sabe? Porque a gente, quando a gente pensa, não é na disciplina escolar, não é. Não é só o conteúdo, né? Mas é toda uma questão também das metodologias também. Do do que é esperado, né? Do jeito de ser, digamos assim, né? Do professor é. E eu acho que de uma certa maneira, nós assim, da história, eu acho que tem toda uma série de ideias, né, que eu acho que as pessoas em geral têm, né, do que é ser um professor de história, né? E aí assim eu queria saber se tu sente isso assim, se tu sente, Assim, o que as pessoas esperam da gente, né? E como é que tu se vê, né? É um pouco assim. Como é que os outros imaginam que é ser um professor de história e como é que a gente se vê enquanto um professor de história?

PROFESSOR A - Eu acho, pelo menos, o que eu mais escuto, até em casa mesmo, é do professor de história como cara de esquerda, né? E durante muito tempo eu me incomodei com isso. Não no sentido de achar ruim ser considerado um cara de esquerda, né? Porque eu vejo que nem todo professor de história é assim, né? E que isso não, não é. Não é uma pecha. Afinal, de como processaram algum grupo homogêneo, né? Mas hoje eu vejo como um elogio quando, tipo assim, um aluno pergunta em quem você votou, né? E aí já aconteceu várias vezes. O aluno perguntou em que eu voltei. Aí outro diz, professor de história, tu acha que ele vai votar no Bolsonaro? Então, quando eu vejo o aluno, né, sem eu falar abertamente que eu não votei no Bolsonaro e que eu nunca votaria no Bolsonaro. E que eu tenho ojeriza àquela criatura. E o aluno chega a essa conclusão por ele próprio, eu percebo, “Ah, eu tô dando aula do jeito que eu acho que deve ser uma aula de história”, que fica muito claro quais são as suas posições, né? Do que você pensa sobre o que é a sociedade, do que você pensa, de como a sociedade deveria se organizar sem você falar efetivamente sobre essas questões, né?

Porque eu falo muito os meninos, com os meus alunos, né? Que tem a palavra empatia é uma palavra que ela virou uma palavra da moda e ela perdeu um pouco a força que ela tem, né? Mas eu pergunto para eles, o que é empatia, né? Eles, empatia é você se colocar no lugar

do outro, eles vão respondendo, né? Eu falo, se você não tem empatia com alguém que vive no mesmo tempo histórico que você, você nunca vai conseguir abstrair para entender como é que vive uma pessoa há 500 anos atrás, como é que vivia um outro ser humano a 1000 anos atrás, como é que vivia um outro, um ser humano antes antes de Cristo, né? Então, é essencial para o desenvolvimento do conhecimento histórico a empatia, né? Essa capacidade de abstração que as pessoas elas podem viver em realidades que são, e em contextos que são diferentes da sua, né?

Então pra mim, o professor de história é esse cara, o cara que ajuda essas crianças, esses adolescentes, a despertar pro diferente, a despertar pra essa diversidade, né? E eu fico muito feliz quando os alunos, eles conseguem enxergar em mim essas transformações. E muitas vezes certos conteúdos eles tiram da gente essa capacidade, né? Você trabalha ali, você sabe que a sua luta massante, você sabe que é tudo ali, não tá transformando nada a vida do seu aluno mas eu acho que faz parte também, né? Porque não é toda aula que se você vai dar um estalo e transformar a cabeça daquela criança, eu acho que é um processo, né? Ao longo do tempo que você vai construindo.

AURIENE - A gente estava pensando na questão do conteúdo, né? Pensando na questão dos valores também que a gente transmite, né? E aí eu acho que aquele texto do Boucheron, “como se revoltar”? Que os valores da história nunca são de acomodação eles sempre são de de rebeldia, de questionamento, é sempre uma proposição de desnaturalização, né? Eu acho que foi um pouco nesse ponto que tu colocou e aí nesse sentido, né? E de uma certa maneira, também é esperado de nós uma postura também que seja um pouco nesse sentido. E aí eu queria pensar, a questão das metodologias, né? Como é que caminham, né? Essa questão dos valores, dos conteúdos e que metodologias então seriam mais coerentes, até, com essa proposta, né?

PROFESSOR A - Sobre essa questão, eu acho... acho não, eu tenho certeza que primeiro você tem que ter uma ideia sobre o que é que um professor de história tem que fazer quando tá ensinando história, né? O que é que ele busca despertar em seus educandos, quando ele tá falando sobre Revolução Francesa, quando ele tá falando sobre Revolução Russa, quando ele tá falando sobre Grécia antiga, quando ele tá falando sobre pré-história, né? Porque ele tem que ter algo mais ali para além de um de uma retrospectiva do passado, né? E aí, pensando nesse sentido do que o professor quer trabalhar, é que a gente tem que pensar nas metodologias, né?

Porque, por exemplo, pós-pandemia e até mesmo durante a pandemia. Eu me deparei com centenas, centenas é exagero. Dezenas, né? De formações que eu te fui obrigado a participar, que falavam de coisas como sala de aula invertida, utilização de jogos na educação, *gamificação* dos processos educacionais e, tipo assim, não foi uma, não foi duas, foram dezenas de vezes que essa temática chegou até mim e que eu fui inquirido a pensar e a refletir sobre essas questões. E muitas vezes, essas metodologias,

(Utilizam esses conceitos na ideia de você tentar promover uma aula dinâmica. Mas qual é o intuito de você promover uma aula dinâmica, se o que você está querendo abordar, o que você está querendo trabalhar, o que você está querendo incitar com aquele debate, ele não tem uma contundência social relevante, então não faz sentido para mim eu pensar uma metodologia ativa) ou pensar, colocar os meus alunos sobre uma condição de produtores do conhecimento,

se não é contundente, se não vai fazer com que ele saia, que ele entenda a realidade de uma maneira mais complexa aquilo dali, entendeu? Então, se é pra utilizar jogos por ser divertido, se é pra trabalhar a música por ser divertido, se é pra trabalhar qualquer outro tipo de instrumento metodológico apenas por diversão, eu acho que esse não é o objetivo da educação. É claro que tornar mais dinâmico, tornar mais palatável, fazer com que o aluno se divirta aprendendo, é algo que é interessante. Mas, eu acho que isso não pode ser o objetivo final da utilização dessas metodologias.

Porque o objetivo final da metodologia é o aprendizado do aluno. E o aprendizado do aluno não pode ser algo superfluo, é algo que tem que ser relevante e ter contundência para ele. (E para mim, ter contundência, ser relevante, é fazer com que ele questione a realidade social dele), que ele saia daquelas atividades, que ele saia após um ano letivo, que ele saia do ensino médio, que ele saia do fundamental 2, né? Entendendo que existe desigualdade de gênero, entendendo que existe desigualdade racial. Ele não precisa nem saber de forma efetiva onde isso aconteceu historicamente.

Porque a gente sabe que existem níveis de cognições históricas, mas se ele entender que hoje no Brasil existe pessoas que são racialmente inferiorizadas e que isso tem a ver com o processo de construção histórica, aí eu acho que eu consegui atingir o que eu queria atingir, o que eu consegui fazer com que a conseguir fazer, com aquelas estratégias que tenham algum tipo de relevância. Então, primeiro a gente precisa delimitar o que de fato a gente quer, que os nossos alunos aprendam no sentido de... Não é nem que a gente quer que a gente quer que eles aprendam, porque não funciona dessa forma, mas o que a gente quer, que eles debatam, o que a gente quer que eles reflitam, para que, pela cabeça dele, pelos caminhos próprios dele, eles consigam tirar conclusões sobre isso. E depois a gente vai vendo quais são as formas e as metodologias que se adequam a essas transformações. Mas assim é fazendo todo esse discurso, não estou dizendo que esses debates não são importantes, né?

É claro que debater sobre tecnologia, que debater sobre utilização de redes sociais, debater sobre o celular em sala de aula, debater sobre todas essas questões é infinitamente importante, porque a gente não pode ignorar, porque isso é uma realidade, tá no nosso cotidiano, mas, por outro lado, a gente tem que fazer um debate sério a respeito disso, porque não pode utilizar esses debates das metodologias ativas como a panaceia da educação.

“Ah, com a metodologia ativa, todo mundo vai aprender e todo mundo vai ficar feliz”, porque a gente sabe que não é assim que funciona na realidade de saúde aula.

AURIENE - Gostaria de agradecer imensamente sua disponibilidade. E agora fique à vontade para acrescentar alguma coisa, enfim, alguma coisa que eu não perguntei, que você acha interessante falar

PROFESSOR A - Não, eu acho que as coisas que mais me incomodam, com as reformas, eu de alguma forma eu falei, né, e as coisas que mais me incomodam quando falo é metodologia ativa. Eu consegui falar agora no final, inclusive ela, das coisas que eu vou debater na minha dissertação, né? Mas é isso, eu acho que sim. Acho que deu para falar sobre os aspectos principais.

APÊNDICE B

Professor B [Nov, 2023]. Entrevistador: Maria Auriene Cardoso 2023. 1 arquivo .mp3 (41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice Escola Geraldo Tapeba, situada no Crato

Professor efetivo da rede, estuda o ProfHistória na URCA

AURIENE - Diga seu nome, a escola onde atua e comente sobre sua participação nas discussões sobre a BNCC e o NEM, no momento da formulação. Caso ainda não fosse professor nessa época, fale o que você lembrar.

PROFESSOR B - Boa noite. Sou o professor B, sou professor da rede estadual, concurso de 2018, então, portanto, eu ingressei na rede estadual recentemente, mas já tenho uma bagagem na rede estadual. Entre 2010 e 2012, eu era professor temporário na época. Passei no concurso lá no município de Iguatu, né? No ensino fundamental 2, anos finais, passei pouco mais de 10 anos na rede municipal de Iguatu e retornei em 2021, para a cidade que eu estou lotado aqui, que é a cidade do Crato, né? Então estou na CREDE 18, sou professor de história, e estou lotado na escola Geraldo Tapeba. Uma escola regular, tempo parcial. E a gente está vivenciando esse processo de mudanças. Aqui na rede não tem sido fácil, tem sido um desafio para nós professores e a gente tá buscando essas lutas para que a gente possa revogar essa reforma.

AURIENE - Perfeito. Eu sei que você falou que entrou recente no último concurso na rede estadual, você era da prefeitura, né? Mas eu gostaria que se você pudesse, tentar lembrar do processo de elaboração da BNCC. Você lembra, se naquela época você acompanhou, se você chegou a participar da consulta, das conferências.

PROFESSOR B - Sim, quando eu estava lá no Iguatu, na rede municipal, eu era formador do PAIC, do eixo de ciências humanas, e a gente enquanto rede municipal vivenciou esse processo de mudança. A gente participou da consulta pública. Acho que 2015. Então, nós fomos consultados sobre a implementação desse documento norteador, que iria nortear os currículos das redes e fui participante desse processo na CREDE 16, que é onde o município de Iguatu faz parte. Então, enquanto técnico da Secretaria da educação na época, 2015 a 2018, a gente participou intensamente desse debate. Eu lembro muito bem que houve um processo formativo. A gente foi capacitado. Lembro muito bem com os municípios da regional de Iguatu, então a gente participou desse debate. Foi um debate que a meu ver foi positivo, né? Foi positivo aqui na rede do estado, aqui na rede estadual. Acho que foi positivo.

AURIENE - E você lembra dos debates que você teve, depois quando você viu o documento final? Você percebeu que o que vocês tinham discutido lá nos debates, aquilo estava no documento final? Você percebeu que tinha uma diferença muito grande?

PROFESSOR B - **(A gente percebeu, sim, quando a gente começou a ler esse documento, porque na verdade foram, acho que 3 versões, as versões da BNCC e o que a gente discutiu, que a gente debateu nesse processo de mudança não estava no documento).** É, eu lembro que a gente percebeu no início que acho que era na época o ministro da educação. Era o Janine, né? A gente percebeu que esse debate, esse enfrentamento de narrativas... Na verdade, esse documento foi e continua sendo uma disputa também política, né? A gente percebeu que a categoria como um todo, nós professores, o que a gente decidiu lá, enquanto CREDE 16, muita coisa estava distante do que a gente tinha debatido. Então, nessa perspectiva, eu percebi que essa história que a gente tem hoje, claro, com a terceira versão, hoje está um pouco mais real do que foi apresentada pra gente lá, 2015, 2016. Então, dentro desse contexto é muita coisa não foi colocada naquela época, dentro desse documento tão importante para para a nossa educação.

AURIENE - Certo. Eu analiso a BNCC do ensino médio. Não analisa a BNCC do ensino fundamental. Então até faço esse trabalho de analisar as 3 versões para ir entendendo o que foi se perdendo de uma certa maneira, o que apareceu de novo ao longo dessas discussões das 3 versões. Na terceira versão, a gente teve o apagamento das disciplinas. Porque a terceira versão ela já foi feita posteriormente à reforma, então ela já se adequou à lei 13415/17. Eu queria te perguntar em relação a essa questão das áreas, né? Porque lá no documento de 2018 a gente não tem mais assim história e diz o que é que vai ter na história, né? Você tem apenas a área, né? A área de humanas. E aí, dentro da área de humanas aparece lá. as competências e habilidades para a área. Primeiro, eu queria que você falasse isso, o que você pensa sobre essa organização. Se você acha que essa organização de fato dá conta do que a gente precisa na escola e que você falasse, como é que vocês estão fazendo em relação ao planejamento na escola? Teoricamente tem que planejar todo mundo junto, porque o livro, por exemplo, ele não separa as disciplinas. Então eu queria que você dissesse o que você pensa e como está sendo feito o planejamento na escola?

PROFESSOR B - Pronto. Então, é de fato isso tem sido um problema, né? A partir do momento que a gente tem o apagamento da disciplina de história. Na verdade, ela deixa de ser uma disciplina obrigatória. A gente passa a ter áreas do conhecimento chamada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse livro didático atual, ele não tem dado conta. **(O que eu vivencio aqui é que os professores da área, dos coletivos da quinta-feira, nós não temos ainda adotado esse livro. A gente não, não, não consegue. Existe uma dificuldade muito grande por conta também da formação desse processo de formação de professores. Ele foi muito deficiente, eu acho que a SEDUC pecou nesse sentido, nesse processo de fazer um acompanhamento mais de perto, nem a Seduc mesmo, nem a CREDE, sabe como proceder em relação ao livro didático. Acredito que é isso, tem sido um desafio e um grande problema que tem que ter uma luta, um processo para que a gente possa ter um livro de história. Eu acho que a gente não pode abrir mão enquanto professor de um livro de história, de um livro de Geografia, de um livro, de Filosofia, de um livro de Sociologia).**

A gente sabe hoje que são 6 livros ao longo dos 3 anos. E esses livros que estão aí, a nossa escola adota o Moderna plus, que é, eu diria para você, que é o menos ruim. Ele é o

menos pior de todos que a gente conseguiu fazer essa leitura. Então dentro desse contexto, colocaria o grande problema, a questão do livro, a questão da volta de um livro de história, a questão da formação de professores, sem dúvida nenhuma houve falhas nesse processo e também a questão da sobrecarga dos professores, que tem agora que lecionar conteúdos, lecionar o que a gente tem chamado hoje de itinerário formativo. O grande problema tem sido os itinerários, os professores não têm formação específica, qualificação profissional para tá lecionando disciplinas dos itinerários, principalmente. Queria que você destacasse as trilhas, né? As trilhas de aprofundamento, que tem sido um fracasso nesse sentido. **(Eu lembro muito bem que o discurso na época da implementação da lei 13415 era melhorar os índices de educação, era diminuir a evasão. Era um discurso que hoje a gente vê que não se sustenta mais esse discurso. Ele não se sustenta mais, então é preciso a revogação a gente precisa de uma revogação? Claro que a gente tem que propor as alternativas. A categoria tem que ser ouvida e essa reforma que está aí, esse novo ensino médio que está aí, ele não atende aos interesses das pessoas mais pobres.)** A gente percebe isso, e os itinerários não têm conseguido atingir o seu objetivo principal, como foi o grande questionamento na época dos grupos empresariais que de fato patrocinaram a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Então, nesse sentido, eu coloco pra ti que **a gente tem que revogar, a gente tem que revogar, mas tem que também propor.** Eu percebo que a categoria está de novo, de braços cruzados. O governo está junto com grupos empresariais debatendo, construindo, propondo, e nós estamos aqui em sala de aula. Então acredito que essa consulta não foi positiva também. E o grande problema é isso. O livro didático, formação de professores e a parte flexível do currículo, que não tem atendido os nossos alunos, é unanimidade. Não diria que unanimidade, mas quase que unanimidade entre os nossos alunos, que os itinerários, eles não têm conseguido. É uma educação muito superficial. Os professores não aprofundam os conteúdos, não porque eles não queiram, mas porque eles não têm formação profissional específica. Então isso tem que ser revisto. Acredito que o governo do Ceará tem feito essas análises, essas pessoas que representam a SEDUC tem feito. Mas a gente precisa ser ouvido enquanto categoria.

AURIENE - Perfeito, concordo totalmente com você, não é? Na sua análise de que, de uma certa maneira, a gente, enquanto o MEC, discute lá com o Lemann com o Instituto Ayrton Senna, a gente meio que está só assistindo, acompanhando essa novela que todo dia tem um capítulo novo, né? O que você percebeu que mudou na sua carga horária em relação ao que era antes e o que apareceu de novo. Se apareceu, porque isso também varia muito escola pra escola, né? Hoje você leciona só história, ou outros componentes? E gostaria de perguntar também em relação ao livro. Você falou que não está usando o livro atual, então eu queria saber como é que vocês estão fazendo? Se vocês estão usando o livro antigo, se vocês estão cada professor fazendo seu material?

PROFESSOR B - É, bem, é, eu queria colocar que a gente trabalha na escola regular, né? Então a é a escola regular? As dificuldades são bem maiores do que uma escola em padrão EEMTI, padrão EP As dificuldades são bem maiores. O que foi que aconteceu na escola regular. Hoje eu leciono História, Formação para a Cidadania e também a gente é obrigado, quase que obrigado, dentro do processo de lotação vem, a parte flexível, então a gente ensina Eletiva e

também está com Trilha. Nas turmas de Segundo ano, a gente está com Trilha. **(Então a gente tem, eu tenho possivelmente 14 aulas de história, as outras 13 aulas, é da parte flexível. Então a gente está lecionando apenas 50%, em média, 50% da área que a gente tem formação específica, que a gente se especializou, que a gente continua nesse processo e aí a gente teve que quase que obrigados pela gestão, a ter que lecionar para que a gente não perca carga horária).** Se houve uma redução do componente de história da disciplina de história, conseqüentemente houve um aumento da parte flexível, dos itinerários. E quando a gente vai participar desse processo de lotação, a gente acaba aceitando por conta também de uma imposição. Então é nesse sentido, carga horária a gente perdeu e teve que lecionar a parte flexível e a gente não está satisfeito. A gente não está satisfeito, a gente quer o retorno de mais aulas de história, de mais aulas de humanas, porque essa disputa, é uma disputa como eu coloquei anteriormente. **(É uma disputa política, sempre somos nós professores de história que temos esse tipo de disputa, né? Esse tipo de questionamento, esse embate é sempre com a nossa área, que é uma área que forma cidadãos críticos, pensantes e dentro desse processo neoliberal, dentro desse processo socioeconômico que a gente vivencia isso, não é visto com bons olhos, então o professor de história é aquele muitas vezes que participa desses embates, que questiona, questiona, esses modelos que vai à luta, que não se dá por satisfeito, que busca de fato que os nossos alunos conheçam a realidade do Brasil que se tornem pessoas pensantes, críticas, dentro desse contexto que a gente. Faz com que os nossos alunos tenham esse entendimento).**

O livro didático que a gente adota é o livro didático do Cotrin, né? Do Gilberto Cotrin. A gente usa o novo ensino médio. A gente usa alguns conteúdos que a gente acha que são interessantes. A gente coloca no plano de curso, a gente apresenta ao mesmo tempo concomitantemente com o livro do Cotrin. Então eu vejo também, professora, que a gente tem essa dificuldade, com o livro do novo ensino médio. **(A gente não tem mais uma história linear, a gente se acostumou desde sempre, a gente começa com a introdução ao ensino de história, com a história antiga. Claro que eu vejo como positivo a quebra dessa história linear. Ela é positiva, mas ao mesmo tempo a gente se acostumou. É claro que isso passa por um processo de formação, com um processo de orientação que a gente que a gente não tem hoje, porque o livro chegou, a gente não teve a orientação da Seduc de como trabalhar. A gente não consegue nem identificar, professora, às vezes, quais são os conteúdos de história e Geografia e filosofia que tão dentro desse livro.)** São 6 livros. São 6 volumes que não especificam o que é primeiro ano, o que é segundo ano, o que é terceiro ano. E é na marra mesmo, é na força de vontade que a gente tem que dizer, Ah, que esse é um conteúdo de história, mas aí um professor de filosofia diz, não, Eduardo, esse é um conteúdo de filosofia. E a gente vai escolhendo o que que a gente vai colocar no nosso plano de curso para a gente não repetir os mesmos conteúdos para os nossos alunos. Então tem sido uma dificuldade imensa. O professor não tem tido uma orientação, não tem tido, tem sido um desafio e o professor está usando a zona de conforto dele, está indo para o livro antigo muitas vezes.

AURIENE - É uma estratégia muito usada aqui na escola e também eu conheço vários colegas que fazem isso mesmo que estão se utilizando do livro antigo, né? E aí era isso também que eu ia te perguntar. Porque a gente tinha na nossa cabeça qual era o conteúdo de história para o primeiro ano, qual era o conteúdo de história do segundo, qual era o conteúdo de história do

terceiro, né? A gente tinha isso muito claro na nossa cabeça, e aí, quando a gente pega esse livro, a gente vai catando, os conteúdos. E aí, o que a gente não vê, a gente pega outros materiais. Eu queria saber como você está trabalhando, né? Naquela noção que a gente tinha antes de qual era o conteúdo de história do segundo, de qual era o conteúdo de história do primeiro. E aí você vai lá no livro, vê o que pega, se não tem, vai no outro, né? Você ainda está fazendo essa lógica ou você está aproveitando, porque também tem isso aí, tem outras pessoas que falam assim, eu estou aproveitando e estou trabalhando que eu acho legal. O livro mesmo não diz assim que tem que trabalhar isso, então eu vou colocando aqueles conteúdos que eu acho que são importantes. Vou trazendo aquelas discussões que eu acho que são interessantes. Vou trabalhando na perspectiva de história temática, não é? E aí eu queria ouvir de você, como é que você está planejando isso?

PROFESSOR B - Pronto, eu queria começar pela ideia que está na BNCC, que eu acho negativa. É a ideia de competências e habilidades. O que está presente no livro são competências e habilidades que o aluno tem que aprender ao longo dessa etapa. Lá tem postas as competências e habilidades. No livro didático em si, esses conteúdos, esses objetos de conhecimento, como eles colocam, né? Para atender quem? Que determinados grupos essa não é a nossa realidade, então os conteúdos, eles são superficiais, eles não atendem aos interesses dos alunos. Essa é a lógica. Nós estamos nos reinventando como professores, isso tem que ficar bem claro, porque não houve processo de formação, não houve um processo formativo, condizente com uma reforma, com um processo de mudanças na educação tão grande como esse, então o poder público, ele falhou. O professor não é o culpado, o professor tem tentado, ele tem tentado. Na minha escola, nós nos reunimos nos coletivos, isso aconteceu em fevereiro. Entre fevereiro e março, a gente construiu um plano de curso coletivo. Como eu coloquei anteriormente, a gente colocou conteúdos do livro novo, que a gente achou que era conteúdo específico da segunda, da terceira série. A gente recorreu, a gente voltou a trabalhar aqui, na nossa visão, conteúdos estruturantes fundamentais para a formação desse aluno que a gente não poderia abrir mão. A gente não poderia trabalhar apenas com um livro que não tem tudo aquilo que o aluno precisa saber ao longo dos 3 anos do ensino médio. Então isso ficou bem claro entre nós, professores. Quando a gente se reuniu no coletivo, começou a construir esse plano de curso para que a gente pudesse levar conteúdos ao longo dos 3 anos, conteúdos que a gente achou que são fundamentais e que o livro novo não contempla. O livro novo é um livro deficitário, problemático, um livro que não atende à Educação Pública. A educação dos nossos jovens, que são jovens que moram na periferia, que são pessoas pobres. E pessoas que precisam do conhecimento. Então o livro novo traz muito a questão da comunicação, a questão das redes sociais, desse mundo moderno que a gente tem. Mas qual é a nossa realidade enquanto escola? Atende aos interesses desses alunos? A gente tem que repensar isso. Então o poder público, ele pensa em uma educação que muitas vezes não atende à comunidade escolar. E nós, professores, temos que estar vigilantes. Nós temos que ter esse olhar de pensar qual é a realidade da nossa escola, qual é a escola que nós queremos? Que cidadãos nós vamos formar? E a gente pensou muito bem nisso. Quando a gente foi construir esses conteúdos que a gente iria trabalhar ao longo do ano, a gente tem feito o trabalho, a gente tem recorrido ao novo ensino médio pontualmente, e também ao livro antigo, que contempla muito mais conteúdo dentro da realidade de nosso aluno. Isso tem que ser repensado. Nós não podemos abrir mão, enquanto

professores de história, que a gente precisa de um livro de história que a gente tem um livro do primeiro, um livro do segundo, um livro do terceiro e, em nenhum momento dentro dessas mudanças aí sinalizadas pelo governo federal, pelo nosso ministro, Camilo Santana, eu não vi ainda nenhum debate sendo colocado a questão de rever a questão do livro didático. O que eu percebo aí nas entrevistas, nos debates, nas leituras, é que eles estão querendo fazer ajustes, é propor alternativas e estão mexendo basicamente nos itinerários. O problema não são apenas os itinerários. Isso precisa ficar bem claro. Isso. Existem problemas na base. Essa educação voltada para competências e habilidades, tudo aquilo que o aluno tem que aprender ao longo da educação básica tem que ser revisto. Tem que atender a todos. Não a determinados grupos, isso tem que ficar bem claro. E aí nós professores, temos que lutar contra isso, então eu vejo dessa forma. É uma educação superficial. Nós não podemos deixar de acreditar nos nossos alunos. A gente quer que nossos alunos ingressem no ensino superior. Se eles não ingressarem no ensino superior, se assim não quiserem, a gente vai formar cidadãos para a vida, que pratiquem outras atividades, além de frequentar o ensino superior. Então é nesse sentido, professora.

AURIENE CARDOSO - Perfeito. Eu trabalho em uma escola de tempo integral. Acho que eu não cheguei a comentar e aí a gente tem uma série de diferenças, inclusive porque para nós, a parte diversificada ficou muito grande, né? Porque por conta da lei 13415/17 a base é limitada até 1800 horas. No caso da escola regular, que são 3000 horas, restam 1200 para a parte diversificada. Mas no nosso caso, que somos 5400, a gente fica com 3600 horas pra parte diversificada, então as trilhas pra gente, foi realmente um negócio doloroso, pelo tempo que é muito grande. A carga horária de história ficou assim: A gente tem 2 aulas como era antes, no primeiro ano, aí no segundo, só tem 1 hora e no terceiro só tem 1 hora. Na escola regular, como ficou essa carga horária de história?

PROFESSOR B - Foi reduzida também, né? Eu acho que ficou da mesma forma. 2 aulas no primeiro, 1 no segundo, 1 no terceiro. Acho que a grade é essa, se eu não me engano. Na verdade, a base não muda. Sem falar no noturno, né? Porque no noturno não existe mais história, né? Se durante o dia tem poucas aulas de história, no noturno a gente agora é uma área, né? Uma área para contemplar todas as disciplinas numa área, o problema é maior ainda, é mais embaixo ainda no noturno.

AURIENE - Nossa! Fora, que também estão tentando acabar com o noturno. Minha escola tinha ensino noturno e acabou. Onde eu moro, a maior parte das escolas reduziu drasticamente o turno noturno. Para além das questões problemáticas do currículo, se tem uma questão mais grave, que é o acesso mesmo ao ensino noturno, que está cada vez mais dificultado. Bem, você falou que tem mais ou menos metade da carga horária com a parte diversificada, né? Aí como é que está sendo? Você escolheu quais eletivas para trabalhar? Como é que está sendo o ensino da trilha? Você está utilizando aquele material que a Secretaria mandou? Como é que você está fazendo?

PROFESSOR B - É uma dificuldade imensa que a gente tem, tem melhorado, né? A gente tem melhorado, a gente tem trabalhado com uma eletiva “História do Ceará”. Tem uma outra disciplina que não lembro o nome agora. Nas trilhas a gente tem trabalhado com o material,

plano de aula muito superficial. Primeiro vieram 10 planos, depois vieram outros, tudo em cima, tudo em cima da hora. Não contempla, como eu coloquei anteriormente. As trilhas, a ideia inicial era bonita no papel, né? De trazer um ensino de qualidade. Deixar o aluno protagonista que eles pudessem escolher os processos formativos. Isso, na verdade, não aconteceu. Então eu leciono trilha. Trilha de humanas com linguagens. A ideia de integração entre as áreas também não tem funcionado a contento. E é uma grande dificuldade. Os alunos percebem muitas vezes, quando o professor não domina determinados conteúdos, né? Conteúdo que a gente tem visto, são conteúdos bem atuais, claro, são conteúdos que são bem atuais, que é dentro desse, processo de modernidade, mas muitas vezes são conteúdos que o aluno não consegue, não chega até ele, ele não está dentro desse mundo ainda. Isso tem dificultado bastante, então o professor está sobrecarregado. Ele tá estudando mais conteúdos, não está estudando história, ele tá estudando, é “No Balanço Da Rede”, ele tá estudando é “Humanos e Máquinas”. Ele está estudando é a eletiva de “História do Ceará”. Claro que é importante, né? Já o professor, pelo menos o professor, teve autonomia pra escolher a eletiva, a trilha não. Então, a trilha já veio tudo imposto de cima pra baixo e tem sido um desafio imenso. Eu acho que o estado já tá revendo o processo de lotação do novo ensino médio para 2024. Acredito que ocorra pelo menos uma redução do que você colocou aí dessa enxurrada de parte diversificada. Nossa escola tem 5 aulas presenciais e todo dia tem uma aula remota. Aula remota não funciona. O professor encaminha via WhatsApp as atividades, os conteúdos via WhatsApp, também via Google sala de aula, mas o aluno não dá devolutiva, o aluno não tem nem acesso ao Google sala de aula. Então é uma realidade. Então, quando eles pensam esse tipo de educação pensaram num aluno muitas vezes que não é o perfil, não está dentro da nossa realidade. Então isso tem que ser revisto. Não tem chegado, então é uma aula a mais na semana, mas essa aula, principalmente na escola regular, tem a questão de transporte, tem a questão do início da tarde já ser às 13:00. E não tem atendido. Tem sido um problema, tá?

AURIENE- Deixa eu só ver se eu entendo. Então para a escola garantir que tenha sexto tempo, ela coloca 5 presenciais e o sexto tempo, fica remoto, é isso? E aí, como é que é escolhida essa aula que vai ser remota?

PROFESSOR B - Escolhido dentro do processo de lotação. Então dentro do horário que foi feito pela gestão tem tempo remoto de trilha. Nas turmas de segundo ano, geralmente é trilha. Então segunda, terça, quarta e quinta, sexta, geralmente quinta e sexta aulas são de trilha. Nos primeiros anos tem aula remota de matemática. **(As turmas da noite tem aula remota de língua portuguesa, tem aula remota de Redação. Tem aula remota de Ciências Humanas, tem aula remota de Natureza. Isso no noturno. No diurno existe também aula remota, então é um problema. Então esse sexto tempo tem servido para que? Só para atender à legislação somente).**

AURIENE - Foi exatamente o que eu fiquei pensando, né? Por isso que eu te fiz a pergunta. Vai que caia da sua única aula de história ser no remoto. Eu fiquei com medo de de ser isso, mas aí no caso, no diurno não, né? No diurno, ficou sempre da parte diversificada?

PROFESSOR B - Isso. Sempre a parte diversificada no diurno.No noturno, não. Pegou formação geral básica e itinerário. É uma salada de frutas que estão mexendo, mexendo e estão criando mais problemas.

AURIENE - Nossa, o que eu fico impressionada é que, com todo mundo com quem eu converso, sempre tem alguma coisa que me choca, sabe? É uma coisa impressionante, não é? Você sempre ouve de alguém uma coisa assim, absurda, que você não imaginaria. Porque inclusive tem uma resolução aqui do Conselho Estadual de Educação, que tem lá dizendo, que no caso de ser aula remota, que seja da parte diversificada, né? Que garanta a base presencial. Isso está lá no documento do Conselho de Educação, né? Mas aí aquela coisa, quando vai para a escola, naquela loucura que tem que lotar o professor, etc, a escola acaba muitas vezes fazendo o que dá pra fazer, né? E aí, bom pra gente já ir finalizando, Carlos Eduardo é, eu queria que a gente pensasse um pouquinho, sobre essa ideia mesmo, de ser um professor de história, né? Em vários momentos da tua fala, acho que você já foi pontuando isso, mas para a gente sintetizar. Você falou bastante das competências e habilidades. Eu concordo com a sua opinião, porque aí parece tudo está em função das competência e habilidades e aí fez um negócio bagunçado que a gente não consegue nem entender, o que que eles querem, né? O que é que então você poderia dizer que é fundamental numa aula de história? O que pra você é fundamental?

PROFESSOR B - **(Pronto, nós, enquanto professores de história, a gente não pode abrir mão, a meu ver, a gente não pode abrir mão de conteúdos estruturantes, né? De se pensar um aluno na sua criticidade, formar para cidadania. Então é entender primeiramente, esse processo de construção do Brasil. Esse processo de construção da nossa identidade, da nossa formação, que o nosso aluno possa entender esse processo),** essas etapas que levaram à implementação da monarquia, da República. Possa entender a República velha chegando a era Vargas. Esse processo da Ditadura Militar, que hoje tem sido um debate intenso. Se houve ou não houve ditadura e tem gente que acredita que não houve. Eu acho que numa aula de história é fundamental que a gente traga para os alunos esses conceitos, esses conceitos são fundamentais, que a gente possa discutir, debater. A gente não pode abrir mão de levar... não diria que uma história tão “europeizada”. Como era de fato o antigo livro didático, um livro onde a gente estudava mais a história da Europa. Então isso foi positivo, mas a gente não pode abrir mão, enquanto professor, de que o nosso aluno entenda o mundo que ele tenha uma visão, que ele tenha criticidade, que ele possa terminar o ensino médio, entendendo de fato quem é ele, onde ele está, onde ele está dentro desse mundo, desigual, desse mundo que a gente vale o que tem. E que ele, acima de tudo, crie essa maturidade de entendimento. Se ele não quiser ser um aluno que vá cursar o ensino superior, como é a nossa realidade hoje, infelizmente, mas que ele tenha um curso profissional, que ele tenha, algo que ele possa se capacitar, que ele possa correr atrás, que ele possa se formar. E o professor, nesse sentido, o professor vai orientar o professor, vai abrir caminhos para que ele possa ter uma ideia de Brasil, uma ideia de cidadão que seja a contento. Então é nesse sentido a gente, enquanto professor, a gente tem que levar isso pra ele. A aula de história é o caminho, a aula de história é o lugar onde a gente vai debater, a gente vai discutir onde ele vai saber, ele vai saber quais são os problemas que a gente tem, o que a gente tem que fazer pra mudar, pra lutar. E para que a gente possa mudar as coisas. A gente só muda as coisas quando a gente tem conhecimento. Então, para finalizar, conhecimento,

a gente tem que levar isso para ele. E o conhecimento ele vai adquirir com leitura, ele vai adquirir com o mundo, com a escola e com suas relações sociais. Então é nesse contexto que eu penso isso também.

AURIENE - Excelente é você, gostaria de acrescentar alguma coisa, alguma coisa que eu não falei que eu não perguntei, que você gostaria de dizer ou expressar sua indignação com alguma coisa? Enfim, né, fique à vontade.

PROFESSOR B - Gostaria de finalizar parabenizando sua pesquisa, o seu projeto que está em construção. Acredito que a gente não pode abrir mão de trazer esses questionamentos sobre essa nova reforma, sobre a implementação do NEM nas escolas, a gente tem que discutir isso. Então o primeiro passo é entender o que é esse Novo Ensino Médio, que muitos professores não entendem. Eles estão dentro desse jogo, mas não têm conhecimento. Então o professor, tem que estar atento. Ele tem que estudar, ele tem que se capacitar para que ele possa questionar o projeto em si. A ideia de implementação dessa reforma foi feita às pressas. Isso a gente tem que discutir. Precisamos de mais informações. Então queria colocar aqui que precisamos de processo formativo e o professor tenha tempo, porque o professor hoje da escola regular não tem tempo. Acho que as 13 horas também devem ser repensadas, que a gente tem uma luta, claro, inclusive do sindicato APEOC, que é a questão da gente aumentar o tempo pedagógico extra classe. `Para que a gente possa ler mais, para que a gente possa discutir, o professor precisa estar se capacitando sempre, se preparando. Professor sobrecarregado não vai estar lendo. O professor, à noite, quando ele chega em casa, ele não vai estar lendo. Ele vai estar com sua família, vai estar descansando. E quem tem 300 horas? Como são muitos professores da minha escola que trabalham manhã, tarde e noite. Então dentro desse contexto, queria colocar isso. Seu projeto é um projeto que está em construção, quero parabenizar, que eu possa estar lendo depois, queria que você mandasse para mim, para que eu possa ler e discutir.

O meu está, o meu está em fase embrionária ainda. Eu estou com muita ideia e ainda não coloquei em prática. Mas acho que o ano que vem tem que qualificar e a gente vai estar nesse processo. Parabéns, professora, que você não perca nunca a sua essência de professora, que a gente possa olhar o nosso aluno na sua criticidade, o nosso público em si, o nosso perfil de aluno. A gente não pode abrir mão enquanto professor. Nós somos vigilantes, que a gente possa construir uma escola real. Uma escola que seja a nossa cara e também dos nossos alunos.

APÊNDICE C

Professor C [Fev, 2024]. Entrevistador: Maria Auriene Cardoso 2024. 1 arquivo .mp3 (53 min.).
A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice
Escola Lívio Xavier, situada no município de Fortaleza, Cidade 2000

Professor efetivo da Rede, mestrando pelo ProfHistória UFC

AURIENE - Diga seu nome, a escola onde atua e comente sobre sua participação nas discussões sobre a BNCC e o NEM, no momento da formulação. Caso ainda não fosse professor nessa época, fale o que você lembrar.

PROFESSOR - Eu me chamo *Professor C*. Sou professor de história da Escola Estadual de ensino Fundamental e Médio Lívio Xavier, fica no bairro Cidade 2000. Eu comecei a lecionar de forma mais contínua em 2017, então estava no bojo das discussões sobre implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, só que nessa época eu não estava lotado no ensino médio. Estava na rede municipal de Caucaia, então a minha participação específica a respeito da formulação do Novo Ensino Médio não foi tão incisiva, participei de muitas formações na Rede Municipal de Caucaia sobre a questão da Base Nacional Comum Curricular e de ver o que estava sendo proposto, o que a gente deveria mudar ou não no ensino de História especificamente. Nos idos de 2017/ 2018 esse foi o grande foco da Rede Municipal lá em Caucaia. Aqui na Rede Estadual, eu entrei aqui no meio da pandemia, em 2021, abril de 2021, a gente foi chamado ao efetivo exercício. 2020 foi um ano muito atípico em Caucaia, aconteceu de ficar mais de 1 mês sem aula, paralisado, então o debate deu uma estancada, e lá não estava tão colocado. Eu estava, meio que a ver navios, esperando a convocação do Camilo [Camilo Santana, governador] na época. Então não foi um debate que eu fui muito atrás de me familiarizar tanto, mas eu lembro que fiz alguma formação, alguma coisa. Não participei das audiências, das conferências de educação, infelizmente não consegui me somar nesse processo, mas eu acompanhava por cima vendo notícias sobre e vendo os paralelos entre as ideias da BNCC e das inovações do novo ensino médio.

Aí quando entro na rede estadual, (em 2021 no meio da pandemia, a gente passou por algumas formações, também na escola, eu lembro que pela EEFM BELCHIOR foram indicados alguns professores para participar de um curso sobre o novo ensino médio, que a gente deveria replicar na escola e aí eu fui escolhido também para poder participar deste curso, um curso oferecido pela plataforma Online, AVACED, que é a plataforma que a rede estadual utiliza. Eu fiz este curso, lembro inclusive que era um curso enorme, gigante, a gente não ganhava horas para isso, era dentro das nossas possibilidades. No contexto da pandemia a gente trabalhava em home office, era até difícil definir o que era tempo de trabalho e o tempo de lazer), tempo de ócio. No começo eu fiz anotando bastante tentando seguir bem direitinho o que estava sendo proposto no curso, para compreender o que estava sendo colocado das grandes transformações que estavam sendo propostas. No final do curso eu já não tinha mais essa energia, no final já estava respondendo as atividades de uma forma displicente, porque não tinha mais... eu acho até que ficou meio repetitivo no final.

Mas na hora de replicar isso na escola, de discutir com os colegas, esse curso não funcionou muito bem. A minha realidade escolar, hoje a Escola Lívio Xavier é uma escola muito, muito grande. Agente tem quase 80 professores, de Humanas devemos ter uns 20, com um quadro grande de temporários, temos pessoas em idade e situações profissionais muito diferente. Então muitos professores, por exemplo entre os mais velhos, têm alguma resistência à transformação, qualquer que seja. Outros não se informavam, nem o mínimo sobre o que ia acontecer com o Novo Ensino Médio e outros tentavam buscar informações para compreender de fato o que mudaria, o que não mudaria. A gente teve momentos com a coordenação da escola tentando apresentar essas questões para os professores e não era exatamente ... era tipo “Olha a reforma chegou” vamos ver as possibilidades, já não estava mais em discussão o que seria feito a discussão seria como implementar o novo ensino médio, então passava pelos professores compreenderem isso. **(E aí existe tanto uma resistência dos professores de quererem aderir a isso, ou por divergência ideológica ou por comodidade mesmo ou por falta de tempo hábil para se dedicar a tentar transformar a sua forma de encarar o ensino depois de tanto tempo de carreira, que são problemas reais concretos, e alguns tentando dialogar com o que estava proposto, mas adaptar colocar o seu olhar sobre aquilo na prática do cotidiano.)** Eu sou PCA na escola em que eu trabalho e aí ocasionalmente, eu converso com os professores de humanas para saber como está a aplicação, o entendimento disso. Muita gente ainda faz muita confusão.

A gente como escola começou a implementar a ideia da formação geral básica e dos itinerários. Começamos a primeira experiência em 2022 com as eletivas, nos primeiros anos, e nos segundos anos, este ano (2023), teve as trilhas. E havia muita confusão sobre os objetivos, sobre o que abordar. Os materiais que referenciavam, são, por exemplo, as eletivas, aqui da Rede Estadual do Ceará, tem eletivas que são mais bem desenhadas dentro daquele cardápio ofertado pela SEDUC, e você tem noção dos objetivos de aprendizagem que você quer alcançar, das metodologias que você pode utilizar ao longo da eletiva. Então fica mais fácil você construir planos de aula, situações de ensino propositivas, problematizadoras, no âmbito das Humanas. Mas tem eletivas, que é uma coisa muito sucinta, fica muito aberto, cada um faz do seu jeito significa que a chance de dá errado é muito grande, porque não tem referencial de fato. O referencial é a competência e a habilidade que quer desenvolver, mas fica muito abrangente, muito solta e parece que...não sei...os ganchos de avaliação para que se possa de fato considerar se os alunos desenvolveram ou não isso ficaram muito soltos. Na prática mesmo ficou uma coisa muito desigual a aplicação desse novo ensino médio. Tem professores que pegaram uma trilha, uma eletiva e davam sua aula igual como se fosse a matéria convencional. Não houve uma padronização disso por motivos variados, que eu enxergo: tanto pela resistência, como por dificuldades de se adaptar, quanto por outros motivos, muita gente que enxerga uma proposta fracassada, ou que não agrega pro universo dos alunos e pra realidade desses alunos, jovens periféricos da escola pública, que não sintoniza com as necessidades de aprendizagem deles.

AURIENE - Você está falando da implementação, que começou em 2022, mas eu acho que para muita gente esse processo se tornou mais concreto quando veio a escolha dos livros, Os (as) professores (as) se sentiram assim muito incomodados, e eu acho que os da história até mais. Eu queria que você comentasse como vocês estão fazendo o uso do livro, já que é

organizado por área. Vocês estão dividindo os capítulos, não estão usando, enfim, como vocês estão fazendo.

PROFESSOR - Olha, é ano passado que foi de fato para muitos, né? O que eu acompanhei foi o processo na minha escola em relação a isso. Embora ouvisse os relatos dos livros didáticos serem, de certa forma, uma reclamação geral assim, pelo conteúdo ser enxuto demais, propor temas, né? Assim, não existe mais aquela sequência cronológica, linear nesse Novo Ensino Médio e os livros estavam baseados nisso, né? No desenvolvimento de habilidades e competências, mas isso já despertava muita... Os professores se perguntavam mesmo, então como é que a gente vai trabalhar isso aqui no primeiro ano? Sei lá, se a gente não desenvolveu os conteúdos junto com os alunos, né? Eles não têm um... Ah, sei lá, textos “reflita sobre o estado nacional moderno”. No primeiro ano, né? E aí, com textos com fontes primárias, secundárias para os alunos trabalharem e tal, só que absolutismo é um conteúdo que tradicionalmente a gente estava trabalhando ali no final do primeiro ano, início do segundo, assim, de repente, agora esses meninos que saem do nono com grande defasagem na aprendizagem, né? Já com um lapso temporal grande de que tiveram acompanhando esses conteúdos que seriam no sétimo ano, mais ou menos. Aí, agora eles vão voltar para isso no primeiro ano e depois, sei lá, de 3 semanas de aula, vão para outro assunto que não tem uma ligação do sabe, uma conexão temporal. Então isso ia dificultar bastante a aula de história, né? Ia gerar mais confusão do que potências de aprendizagem no nosso olhar. Mas aí a gente ficou no embate, a gente folheou o livro, né? **(Daí a gente coletivamente lá na escola, a gente se reuniu para selecionar os livros, o processo de escolha já foi bem atormentado porque parecia que todas as opções eram ruins. A gente lá na escola procurou dar ênfase aos livros que trabalhavam mais os movimentos sociais, tá certo? Os livros que trabalhavam, né? Eu lembro que teve questões relativas ao MAB, ao MST, aos movimentos populares. Abrir espaço para isso no livro didático, a gente achava uma coisa importante assim pra trazer para a discussão no ensino história. Só que todas as opções pareciam... porque era isso. Conteúdos enxugadíssimos a organização dos conteúdos, muito precária mesmo e a proposta era que, se trabalhasse entre disciplinaridade, quase diluindo as disciplinas).**

E dificilmente... (a ideia era você pegar cada capítulo e os professores de história, filosofia, sociologia e Geografia trabalhassem o mesmo capítulo por outros olhares da sua aula, né? Esse seria, em tese, o ideal a fazer. Mas na prática ficava muito difícil porque o conteúdo de absolutismo, vamos dizer assim, “estado nacional”, né? Vinha 2 páginas de texto, aí depois tinha 3 questões para os meninos resolverem. Aí, se um professor já trabalhou essas questões em sala de aula e esses textos, como o outro ia fazer a mesma coisa com eles, com os mesmos exercícios, propostos, entendeu? Aí ficava assim, um choque de cabeça, então vamos tentar dividir por capítulo. Aí também ficou uma sangria enorme. Aí os professores tentaram dividir por capítulo. No primeiro ano, 2022, vamos dividir por capítulo e a implementação foi muito ruim. Assim, todos tiveram relatos muito negativos. Eu não lembro sinceramente de um relato positivo sobre a aplicação disso. Em 2023, a gente teve professores que simplesmente não utilizaram mais o material. Produziam sua apostila, seu TD, utilizava os livros antigos, né?) Pra poder tentar trabalhar minimamente com os alunos, porque parecia inviável.

Mas no começo do ano, na semana pedagógica, a gente tentou implementar a organização de tópicos, né? Aí, tipo assim. Então não vamos dividir por capítulo, vamos tentar realmente ver quem vai por cada tópico, né? E como tentar trabalhar isso? Vamos tentar, só que lá na escola não tem planejamento de Área. Porque a rotina do PCA é absorvida para tentar substituir os professores que faltam e falta professor pra caramba. E aí a gente acaba que não consegue fazer reunião de Área, então fica difícil acompanhar isso, a não ser em conversas informais. quando eu tenho tempo junto ali, um, dois, assim, vou conversando sobre como tá.

A gente fez essa divisão, tentou organizar dessa forma, organizou quem faria, elaboraria as avaliações, né? Pelo menos as bimestrais, ao longo do ano, tentando tirar um calendário de ações e tal relacionadas à área de Humanas, não só disciplina de História, mas, fica algo muito solto pra realidade da minha escola, entendeu? Não tem acompanhamento pedagógico cotidiano, pelo menos semanal, que deveria ser o ideal pra gente poder trocar ideias, tá? Mas o que a gente foi conversando ao longo do ano foi isso, muitos professores tentaram mesmo assim, outros menos, uns mais pra levar aquilo ali, o que estavam entendendo dessa reforma, o que seria experimentar em cima disso para poder avaliar e se frustraram muito, inclusive com relatos muito negativos dos alunos. Assim, muita confusão e não saber nem qual o livro é para levar, de não entender a divisão, ficou realmente um processo bem bagunçado, assim, sabe? Para os professores, para os alunos e a gente está na expectativa de que para o próximo ano assim, dificilmente vão trazer novos livros didáticos agora, porque o gasto é enorme, do PNLD e tal, não tem condições. Mas eu já me considero muito triste para o próximo ano, até porque vai entrar os terceiros anos assim. Eu sei de colegas que vão perder carga horária nos terceiros anos, por exemplo, eu não estou mais lotado nos terceiros, né? E aí lá na escola, felizmente a gente conseguiu manter as 2 horas pra História. Mas a Geografia vai reduzir pra 1 hora, entendeu? Meu Deus, que a gente já não consegue trabalhar, teoricamente, todo o conteúdo que se espera, com 2 horas, avalie com uma, pra formação geral básica.

AURIENE - A tua escola não é integral, né?

PROFESSOR - Não. É regular, minha escola é regular. A gente está dentro dos planos, do governo estadual do Elmano de transformar todas as escolas em tempo integral, até 2026. Então há um debate já de que ela até 2026 provavelmente vai mudar. Só que entra um outro obstáculo aí, que atualmente no diurno, a gente oferta de manhã do nono até o terceiro ano. Então gera várias complicaçõeszinhas, né? Ah, o nono ano tem que sair mais cedo, sai mais cedo, abre o portão. Aí os meninos do ensino médio ficam querendo sair na hora da troca das turmas para as eletivas e tal das salas, e aí os segundos anos também, né? Porque ano que vem os terceiros também vão entrar nessa rotina e à tarde a gente oferta do sétimo ano até o terceiro ano. Aí a algazarra é maior ainda, entendeu assim? Então isso é um obstáculo para transformar a escola em tempo integral. Porque teoricamente, é pra ser só ensino médio a escola, né? É muito difícil conciliar a realidade médio e fundamental num sistema de tempo integral assim. Então é algo que vai ter que ser bem pensado, né? Pelos gestores, pelas secretarias de educação, pra fazer essa adaptação, ou se vai realmente tirar o fundamental lá da escola. Não sabemos ainda como será.

AURIENE - Então eu acho que tem algumas coisas que eu estava observando, que tem uma diferença enorme da implementação de acordo com o modelo da escola, não é? Então, por exemplo, eu entrevistei uma pessoa que é do colégio da polícia, então a impressão que ele tem é quase... de uma certa maneira, a reforma não chegou muito nele, entendeu? Aí você conversa com a pessoa da escola profissionalizante. É um pouco a mesma sensação, “não aqui a gente continuou do mesmo jeito, a mesma carga horária que era antes” entendeu? Aí quando você vai pra escola é aí quando você vai pra escola de tempo integral, aí foi bem massacrante por conta do tamanho do tempo, né para itinerários? Então eu sempre me assusto quando eu faço essa conta, porque são 5400 horas, né, que os meninos das escolas de tempo integral ficam os 3 anos pela reforma, né? Do jeito que está agora, a base é apenas 1800. Fica com 3600 (das 5400) de trilha, eletiva, então assim, é muito desgastante a quantidade, né? De novos componentes que eles têm. Então você vai vendo que a cada escola, do modelo da escola, mesmo sendo na mesma rede, escolas públicas, você vê que como que de fato a reforma foi tendo essa coisa, né? Você vai fazendo de acordo com o que você tem de acordo com o que você pode, né? E aí cada um vai fazendo um arranjo de acordo com o que tem, né? E isso é muito... assim pros alunos, né? Aí, dependendo da escola onde o aluno tá, ele pode ser muito prejudicado, enquanto que o outro, né? É praticamente nem sentiu a reforma, né? Então tem esse componente, e aí assim, uma outra questão que que eu trabalho muito também é pensar a própria noção mesmo de currículo, né? O que é que é o currículo, né? É agente de uma certa maneira, a gente é entendido como se a gente fosse aplicar esse currículo, mas dificilmente a gente pensa, né? Sobre esse currículo, a gente dificilmente, de fato, é chamado para, né? Vamos, vamos fazer uma reforma curricular, vamos chamar os professores, né? Vamos começar com os professores. Dificilmente isso acontece, né? E aí eu queria te perguntar alguma coisa nesse sentido, assim, se você se questionou sobre isso, né? Sobre porque afinal de contas, né? Se vai ter uma reforma na escola, porque nós, não somos os primeiros a ser chamados, né?

PROFESSOR (Assim, em tese, chamo em tese, porque tem as conferências e há um processo de divulgação, embora não seja uma divulgação muito aberta e tal, e é muito desleal a gente na formulação dos currículos, concorrer, por exemplo, com corporações que estão trabalhando diuturnamente para ocupar esses espaços, se relacionar, né? Com enfim... com políticos, com pessoas com grande influência, mesmo que vão estar com o material muito simples, sistematizado, inclusive para apresentar nesses espaços para poderem propor os supostos avanços para a educação, entendeu? E a gente não. Se a gente quiser participar disso, a gente vai pegar fora do nosso horário de trabalho para poder tentar acompanhar as discussões, formular, transformar as ideias.) Então, o primeiro passo que eu acho que seria necessário é talvez esses processos de reformulação curricular é realmente tentar separar uma parte da carga horária dos professores, permitindo que o professor possa se somar a isso. Sei lá, nem que se tire delegados por escola, entendeu, por unidade escolar, e aí aproveita para ver quem tem mais interesse, porque de fato vão ter professores que não vão querer, ter mais esse trabalho, vamos dizer assim, mesmo com um abono de carga horária. Mas eu acho que seria um primeiro ponto, assim pra pensar mesmo, na questão de formulação curricular. Acho que alguns professores acabam contribuindo da rede, os que conseguem acompanhar mais mesmo a rotina até militante, vamos dizer assim, de estar nesse debate curricular. A gente tem, especialmente na pedagogia.

Tem muitos professores que acompanham, mas em outras áreas também. Agora é um processo aquém, bem aquém do que deveria, porque é quase invisível na rede estadual, onde a gente tem sei lá quantos mil professores, eu nem sei de cabeça. Mas quantos desses participam desse processo, né? É uma quantidade ínfima, uma amostra minúscula. E acho que é assim. O currículo, se a gente for pensar assim, a BNCC é o Horizonte, né? Não é o currículo exatamente. E o DCRC é que de fato seria o currículo implementado assim. Como a gente vai tentar especificamente, o que que a gente vai implementar no processo de ensino assim? O DCRC, foi desenvolvido por professores da rede estadual, também participaram, mas a quantidade também é pequena, né? A gente teve lá, eu vi até no documento, tem mostrando, quem sistematizou quem participou de debates até tem uma quantidade maior do que eu imaginava de professores, mas não deixa de ser um processo distante da maioria da categoria, né? Não deixa, muitos, inclusive, talvez, se a gente fizer uma pesquisa de quantos professores já leram o DCRC vai ser um resultado triste. Assim, né? Ou pelo menos parte dela quem tenta se apropriar dela pra poder elaborar nas suas aulas.

Assim, acho que isso fala um pouco sobre a rotina da gente mesmo. Enquanto assim, se um terço de planejamento já foi uma grande conquista pra categoria, que inclusive continue sob a ameaça. De certa forma, ainda não é o ideal, né, pelo menos. Metade, metade seria para que a gente pudesse estar se apropriando desses documentos, né? Desses é, enfim, dessas questões que são fundamentais, né? Teoricamente deveriam atravessar a nossa diretamente a nossa, a nossa atuação, e não ser uma coisa assim, longe, distante. Como são hoje em dia, entendeu? Mas da formulação, especificamente, eu acho que é isso. Assim é difícil no processo de conferência, você conseguir engajamento, mobilização, eu não acho que isso é um problema único para a nossa categoria. Eu acho que isso é assim, quase todas as políticas públicas que são apresentadas é difícil mesmo as as pessoas se engajarem. Mas a restrição de tempo, a demanda alta de trabalho no cotidiano escolar são impeditivos concretos, objetivos assim, para que a gente tenha um melhor desempenho nisso aí.

AURIENE - Mas não seria também um próprio sentimento que as pessoas têm que, no final das contas, o que elas vão propor não vai ser citado? Também não tem esse componente? Às vezes, assim a própria falta, digamos assim, de vontade do professor, da professora de, mesmo tendo a folga de ir lá, também não teria a ver com isso? Porque inclusive eu lembro que no dia da consulta da BNCC eu estava o dia todo dando aula. Não tinha condição de parar pra ler páginas e páginas. E o que eu ouvi de muita gente que participou foi “Olha o que a gente propôs, a discussão que teve lá no dia da conferência, não apareceu o documento” Então não tem esse componente? As pessoas não tem um pouco essa impressão de que eu sou chamado só para poder constar, mas na prática, de fato eu não sou ouvido?

PROFESSOR - Eu acho que isso está na nossa cultura política. Acho que quando eu tava falando dessa coisa das pessoas que não querem participar tem muito isso aí. Eu acho que também não é uma especificidade da educação de achar que não vai ser ouvido pelo estado de ignorar essas políticas, né? de conferência, esse processo de participação, ser tido como uma coisa de fachada. Eu acho que isso tá num cerne da formação da nossa República e tal, das nossas instituições mesmo, assim. E isso repercute até hoje em dia. Não tem como dizer que

nós mesmos somos atravessados por isso também, né? Acho que o que a gente busca às vezes é construir espaços alternativos de participação, de construção, de poder popular, vamos dizer assim, pra tentar visibilizar isso de outras formas, né? **(Os movimentos sociais ocupam um espaço importante nesse sentido, assim, né, tipo ao visibilizar questões fundamentais da sociedade brasileira. Acho que acaba incidindo para que isso seja colocado de alguma forma no currículo, né? Eu acho que essas lutas que acontecem em paralelo às conferências são, talvez, tão ou mais importantes nesse sentido. Assim, entendeu, de fazer essa resistência de fato, de fazer com que essas coisas entrem no âmbito institucional curricular.)**

AURIENE - Tu tem alguma assim tu percebeu, é depois na implementação, mudanças assim, muito práticas assim, por exemplo, em relação à quantidade de planejamento, a quantidade de trabalho, a quantidade de disciplina que aumentou. Assim tu percebeu no teu trabalho ou também no pessoal que trabalha contigo assim, de repente a pessoa olha, eu dava aula história no primeiro, segundo e terceiro, agora eu dou aula de história no primeiro no segundo e terceiro, mas eu tenho a sociologia no segundo, sociologia, no terceiro, tem um trilha, tem eletiva. Então aquilo que era 3 planejamentos semanais, agora virou 7.

PROFESSOR - Assim muito, isso acontece, mas lá na escola não é que mais pessoas, por exemplo, de história, pegaram Geografia, não. Lá na escola, todo mundo acabou pegando uma parte da carga horária dos itinerários formativos. E aí, como eu estava falando, pelo fato de serem componentes relativamente novos, né, que os professores estão trabalhando, pelo fato de serem, de ter uma base, completamente nova em relação ao que os professores estão trabalhando, em geral, você tem que preparar novos materiais, pensar em metodologia, pesquisar, né? Esse é um exercício que demanda muito mais tempo. Eu mesmo sofri na trilha com isso e as trilhas propõem essa diluição das áreas e de componentes curriculares e transformar tudo numa grande interdisciplinaridade.

Mas, na prática, isso é muito distante. Tanto é que eu sou professor de história e me colocaram para uma trilha que envolvia linguagens e humanas, né? Teoricamente, enlaçava as duas, e nos dois semestres foram trilhas diferentes. Massacrantes para mim. **(Eu passava mais de 4 horas, 5 horas para planejar uma aula dessa trilha, entendeu? E uma coisa que, claramente, não é o meu enfoque. Eu lembro que teve dias que eu estava tendo que estudar gramática. Né? Concordância verbal, orações coordenadas, assindéticas e sindéticas para poder preparar uma aula. Olha a distância disso para o nosso fazer, para o nosso ofício.)** Eu não estou preparado para isso e também posso dizer que foi um completo fracasso essa trilha assim, diante dos objetivos que estavam, né? traçados foram poucos os momentos, assim que tive uma interação prazerosa pros alunos e para mim assim, e que eu acho que agregou, entendeu? E foi a base de um custo de saúde mental mesmo assim, e de muito trabalho. Para além da carga horária. E isso aconteceu com todo assim, um relato muito frequente entre os professores de que para preparar as aulas dessas trilhas, desses itinerários, a gente tem que gastar muito mais tempo.

É muito difícil e os materiais também, por serem pilotos que a própria Secretaria de educação, os elaboradores, esses materiais, eu não sei se por experiência às vezes por, enfim, com a comodidade mesmo de quem não vai ter que aplicar isso acaba não ficando muito mal

feitos, entendeu? E pouco sintonizados com o que está colocado na sala de aula. Eu lembro de aulas em que era sugerido a gente ler com os meninos um texto de 15 páginas em sala de aula. Como assim, cara? É surreal. Assim, a gente fica desesperado. Aí, o que que o professor faz para poder transformar isso de fato numa aula? Eu tive que ler o artigo de 15 páginas para preparar uma aula. Aí, vamos supor aí 1 hora e meia, tá 1 hora e 40, sei lá, lendo isso, tentando grifar. Fiz um resumo desse artigo. Peguei uma coisa para levar para a sala de aula para ler com eles o resumo, né? Mais ou menos assim do que eu tracei dos pontos mais importantes, separei o pincei umas partes e tal. Depois de pensar em como introduzir isso e assim, e aí, a partir daí, tentar ir costurando atividades dinâmicas porque está na ponta da língua do novo ensino médio, né? De que a gente tem que utilizar metodologia ativas, deixar os estudantes construírem o conhecimento e tal, e aí pensar, né? Em atividades em que eles. Pudessem desenvolver em torno da temática do texto eu gastei aí fácil, fácil, 4 horas planejando. Cortando papelzinho fazendo perguntas para que eles complementassem e tal cara, esse é um trabalho surreal, entendeu? Fora que eu tenho que preparar minhas aulas de história e tal, preparar as outras coisas, entendeu? Então é, uma demanda... não se sustenta, não se sustenta nem em curto prazo. Avalie, no longo prazo, isso, vai envelhecer a gente ainda mais assim e gastar nossa saúde mental mesmo.

AURIENE - Uma coisa que eu quando eu vi essas propostas das trilhas, né? Eu achava que era uma coisa da Seduc daqui, achava que era uma coisa daqui. Achava que era um arranjo que eles tinham feito aqui, né?

PROFESSOR - Eu também achava.

AURIENE. Pois é. Tudo é consultoria dos institutos. Aí quando eu fui agora no encontro que eu fui agora Diamantina, né? Aí eu, conversando dentro do grupo, né? Do meu grupo lá que eles chamam de GRD (Grupo de Reflexão Docente). Aí tinha muitos professores, né? Aí tinha professor de Pernambuco, tinha professor do Rio, tinha professor de vários estados e com quem eu conversava, as pessoas falando em trilhas. Aí eu descobri que tem trilha no Brasil todo, cara, em todos os estados eu vi uma fala da Mônica Ribeiro esses dias. Todos os estados e Distrito Federal quando foram construir esse documento curricular tiveram a consultoria dos institutos, então no fundo, no fundo, eles fizeram mais ou menos a mesma coisa, né, em todos os estados, então isso é um fator bem alarmante. Claro que muda de um estado para outro, quantidade de trilhas, arranjos das disciplinas. Cada um foi fazendo de acordo com as suas redes, mas a ideia existe. Inclusive se tu lembra desse curso que eu também fiz, que quem? Aquele curso que a gente fez, né, que era o “nosso ensino médio” Era formado por trilhas. Aí para os itinerários. Você conhece alguém que gosta de trilha? Na tua escola, tem algum professor que fale bem, que defenda?

PROFESSOR - Não lembro de verdade nem um relato de pessoa que achou que foi interessante. Eu sei de pessoas que conseguiram ter atividades assim, momentos interessantes das trilhas, né? Mas assim dizer que gostou da trilha, como um todo, jamais, ninguém. Assim, em todas as áreas, muitas críticas mesmo.

AURIENE - E os alunos?

PROFESSOR - Assim, já rola uma resistência de imediato, porque as trilhas acontecem no quinto e no sexto tempo. **(Eles não tinham o sexto tempo antes disso na nossa escola, entendeu? Então, para ele já tem um choque, aí que cara, pode ser a melhor aula do mundo, mas é a aula que está atrapalhando o horário deles de estarem jogando bola ou se preparando, almoçando para ir trabalhar. Porque a minha escola é, enfim, ela atende a 12 comunidades, sabe? Olha, é uma escola muito comunitária, mesmo assim, e de do jovem que trabalha fora da hora da escola, entendeu? Então é visto como uma coisa que atrapalha)** a vida deles. Já de antemão, entendeu? Aí evidentemente tem professores que eles gostam mais, professores, menos aí, isso faz com que a aula flua melhor ou não, mas no geral, a impressão é muito chata, assim eles reclamam muito das trilhas e das eletivas. Os que estão no segundo ano hoje estão morrendo porque sabem que ano que vem também vão ter de novo esse negócio e tal. E olha que lá na escola a gente fez um arranjo, tipo assim, o sexto tempo, em vez de durar 50 minutos, ele dura 30. Pra poder liberar os meninos 12 e 10. Em vez de 12 e 30, porque se não, também não daria tempo de nós, professores, estarmos na escola, almoçarmos, estarmos na escola 1 e 10 da tarde, entendeu? Então, já encurtou o sexto tempo, ainda assim, é tido como o supra sumo, assim do indigesto, da cada coisa que atrapalha sabe que é ruim, né? Então é isso, não é? Não, está sendo bem avaliado, não é?

Eu fico tentando, sabe, às vezes, imaginar o que é que passava de fato na cabeça dessas pessoas ao propor isso assim, né? O que que elas esperavam? Porque a ideia de ampliar a carga horária supostamente não era uma coisa totalmente negativa, mas se a gente for pegar na raiz da ideia, era de que transformasse em todas em tempo integral, não colocar só o sexto tempo, né? Como 1 hora a mais para as regulares, mas ter mais tempo dentro da escola. E aí, enfim, nos contraturnos, oferecer atividades e tal diferenciadas. Só que aí essa política esbarra, né? Já foi detida pelos próprios apoiadores desse projeto, que são contra benefícios, por exemplo, que seriam necessários para manter esses alunos na escola no contratempo. Se a maioria deles trabalha e ganha, sei lá, R\$600 e R\$800 como menor aprendiz, eles não vão querer ficar na escola no contraturno sem receber esse benefício das pessoas que mais deram apoio ao projeto novo ensino médio não querem, inclusive, estender direitos sociais, entendeu? Para essa Juventude. Então aí já foi meio que, acho que eles foram surtando, e aí fizeram esse retalho aí. Então, vamos colocar desse jeito mesmo, em um turno só nas regulares e contanto que a gente forme ali cidadãos flexíveis, capazes de se adaptar a esses trabalhos, a esse mundo do trabalho precarizado, né? Acho que basicamente é isso que passa.

AURIENE - Bom pra gente já ir se encaminhando pro final é? Eu queria só perguntar mais especificamente mesmo sobre a questão do ensino de história, né? Eu queria que você pensasse, o que significa pra você uma aula de história. Quando você entra para dar uma aula de história, você pensa o quê? Assim, o que é que eu quero fazer aqui, entendeu? E o que é que você acha que tem de diferente, por exemplo, numa aula de história para uma aula de qualquer outra coisa?

PROFESSOR - Eu acho que a gente tem que trabalhar com ação humana no tempo, definição clássica, tá? E com uma ação contextualizada, uma ação, né? Vamos trabalhar basicamente sobre isso, tá? Então acho que isso diferencia um pouco, por exemplo, sei lá da sociologia ou de outros campos mesmo do saber, que não tem essa necessidade de estar com esse

investimento constante em relação ao tempo, certo? Quando eu vou preparar uma aula de história, o que é que eu costumo fazer? Quando isso aqui, eu vou falar agora como eu acho eu entendo como sendo o procedimento quando eu tenho tempo disponível, nem sempre a gente tem esse tempo também para planejar aula também, tá? Eu olho alguns conteúdos sobre os quais eu imagino que eu vou trabalhar. Eu procuro ler as referências mesmo do DCRC e tal, e daí partir especificamente de pensar o objetivo, qual o objetivo eu quero com isso aqui, né? Porque o que é que os alunos devem aprender com isso? Aí eu me referencio um pouco na base, no DCRC, na base nacional, mas eu adapto, às vezes os objetivos de aprendizagem, né? Não, não fico restrito a uma competência, a uma habilidade específica que é colocada lá. Adapto para o que eu imagino que seja mais propositivo mesmo, que esse conhecimento histórico esteja mais alinhado com uma perspectiva transformadora para a realidade desses jovens que eu estou trabalhando.

(E aí eu vou pensar em construir a aula a partir do que? Eu penso na introdução para falar um pouco sobre o assunto, alguma coisa que chame atenção, que que ajude, enfim a prender a atenção, em despertar interesse, entendeu? E aí, a partir dessa introdução, eu entro para um momento de contextualização, mas normalmente utilizo alguns materiais, divide grupos ou não, uso um trecho de um texto, uma música, uma fonte, geralmente, entendeu? E aí esses meninos vão tentar fazer exercício de interpretar, de comparar, de contextualizar isso aí, tá? Depois a gente vai para um momento de problematização na aula, né? Onde eu pego essas fontes, né? E aí a gente vai investir mais sobre, enfim, as potencialidades, relações passado presente, as características dessa fonte, dos fatores sociais envolvidos na produção delas e porque elas se perpetuam com o passar do tempo. Porque, o que fez com que ela tivesse aqui hoje, enfim, problematizar). E tento fazer um processo de sistematização no final, onde eu vou tentar dar um retorno para ele sobre essa experiência que eles tiveram na aula, o que agregou, o que não, entendeu? Ouvi-los também sobre isso mais ou menos assim, às vezes isso se estende por 2 aulas, tá? Não fica no limite de 50 minutos que não cabe, né? Assim, a gente sabe como é a dinâmica, às vezes pra organizar a sala, você leva 5, 10 minutos, então não dá tempo.

Mas normalmente é isso, assim eu trabalho com essa perspectiva. Eu gosto de usar fonte em aula. Nem sempre dá. Às vezes a gente usa como recurso didático, mesmo assim, algum material que leva e trabalha com a produção por parte deles, né? E, às vezes, usando a criatividade, às vezes realmente uma coisa mais tradicional de escrita de ensino, varia, sabe? Mas eu tento seguir esse padrão assim, e eu tento levar como uma referência, não uma referência dura, mas eu tento me relacionar com a legislação, com o currículo e com assuntos atuais, coisas que eu considero pertinentes, que vão ajudar eles a desenvolver mais uma visão crítica. Mesmo assim, sabe do presente também.

AURIENE - Uma questão, que talvez seja um dos pontos mais assim cruciais para a gente que teve toda essa discussão, que você já pincelou em algum momento que foi essa questão das datas, da perda da linearidade. Como você vê isso? Você já trabalhava de uma maneira diferente, porque tem vários professores que já não gostam de trabalhar nessa perspectiva linear. Então já trabalha numa perspectiva mais de história temática, embora que o que aconteceu com o Novo Ensino Médio foi uma coisa que ninguém sabe o que é, né? Porque aquilo não é a história temática, aquilo não é interdisciplinaridade, aquilo ali não é nada, não é?

Mas assim você tem essa noção, tem essa preocupação de trabalhar fugindo dessa coisa, quadripartite, linear, isso é alguma coisa que você se preocupa? A gente acaba sempre tendo que voltar por conta da pressão mesmo, do currículo, das provas, enfim.

PROFESSOR - A minha experiência, eu acho um pouco torta assim, nesse sentido do ensino médio. Por quê? Porque quando eu entrei na rede estadual, eu já fiquei nos terceiros anos e de lá, então até agora estou, entendeu? E até agora, esse Novo Ensino Médio não foi implementado de fato, com os terceiros anos. Eu estou experimentando o novo ensino médio a partir dos itinerários formativos, né? Assim como o professor nos segundos e nos primeiros, entendeu? A trilha ou eletiva e tal, então essa tem sido a minha experiência específica em relação a isso, mas, como a própria base nacional também já aponta para essa quebra de linearidade, de alguma forma, assim...o que eu tenho tentado fazer?E aí tem sido um exercício para mim porque eu não tinha esse hábito. Eu não costumo trabalhar com história temática com nada assim. Eu sempre procurei trazer os conteúdos e relacionar com tópicos, questões do presente, né? Isso eu acho que está na nossa, no nosso, sei lá, na nossa raiz, mesmo assim. Eu não tenho essa experiência, mas o que eu tenho tentado fazer é não, e está sendo doloroso, mas não me fixar exatamente nessa coisa sequencial de conteúdos assim. Ai, por exemplo, eu tava trabalhando Era Vargas, agora perto do fim do ano, que eu atraso muitos conteúdos com os meninos, né? Por conta de tentar trabalhar bem e tal, aí é, eu peguei, quando eclodiu o conflito Palestina e Israel, muitos estavam me perguntando sobre isso, e aí a gente finalizou um pouco, Era Vargas, e aí eu peguei, por exemplo, um gancho, foi a questão da perseguição aos judeus durante a Era Vargas né? E a ascensão do nazifascismo na Europa e aí fiz aulas sobre a questão do conflito, né? Do histórico desse conflito, das questões, então, é uma questão lateral, mas que não tá completamente desvinculado do que eu vinha trabalhando em sala de aula, entendeu assim? Então eu tô tentando pensar mesmo estratégias pra não ficar enrijecido nessa coisa que a gente tem, né? Historicamente trabalhando que é essa coisa do conteúdo mesmo. Estava lá, a gente ia trabalhar no terceiro ano, Imperialismo, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa...

Eu acho que isso ainda deve servir como referência, a gente deve continuar, mas talvez a gente criando estratégias pra não ficar somente nisso, até porque, particularmente como professor, eu não sei se essa é a melhor estratégia para a questão do Enem. Tá entendendo? Eu não sei, não sei de fato. A minha realidade é muito delicada, porque na Escola Lívio Xavier os alunos não têm assim, as comunidades são muito pobres, que a gente atende, e eles não têm uma cultura mesmo de buscar esse acesso à universidade. A gente tá tentando construir isso lá junto com eles, entendeu? E para ser mais exitoso nesse trabalho direcionado mesmo, né? Direcionar o ensino pensando nesse exame, nessa avaliação, talvez eu tenha que rever, entendeu? E rever supõe, de alguma forma, também elaborar esse caminho aí que que vinha construindo ao longo dos anos, entendeu? Aí, talvez uma questão seja aí fazendo aulas, né? É, enfim, uma vez por mês, 2 vezes por mês, escapando do caminhar tradicional que seria esse aí e trazendo outros temas, outras possibilidades, fazendo um passeio maior, assim pelos contextos, pelos diferentes processos, entendeu? Não sei, né? Como eu tô elaborando, mas eu confesso pra ti que eu nem li muito sobre assim. É uma coisa intuitiva que eu tô assim, que eu tô meio baseado na minha experiência mesmo. Entendeu? E na realidade dos alunos, né? Objetivamente. Não sei se eu tinha respondido.

AURIENE - Respondeu, respondeu. Agora só para a gente fechar mesmo se você quiser acrescentar alguma coisa, falar alguma coisa que eu não perguntei. Fique à vontade.

PROFESSOR - Eu acho que, eu posso dizer assim, seguramente que eu estou temeroso em relação ao que vai acontecer, porque enquanto categoria a gente está muito fragilizado assim, sabe? A gente está num momento político mesmo, muito delicado assim, para uma mobilização nossa, de um lado, para que a gente não sirva de trampolim para a direita e isso é uma habilidade que a gente tem que desenvolver e de outro, porque a gente também não pode se contentar com o que está sendo colocado, de embargar a discussão sobre a revogação do novo ensino médio, tá? E isso interfere diretamente no ensino de história. É um prejuízo enorme que a gente vai ter para as futuras gerações, se a gente perder carga horária de formação geral básica, a gente precisa sustentar isso.

Na verdade, o ideal era a gente ampliar a carga horária de história, reduzir o dessas voltadas dentro do ensino tecnicista, que de alguma forma essa organização curricular favorece a isso e. Acho que a gente como professor de história, tem que fortalecer experiências como as olimpíadas escolares de história, apesar das críticas, né? Porque são espaços que vão agregar, né? Possivelmente vão agregar uma visão mais crítica, problematizadora, enfim embasada e permitir o exercício de uma cidadania mesmo, mais crítica para esses alunos, um olhar diferenciado. Então acho que a gente tem que fortalecer, lutar para que isso também vire uma questão curricular, talvez pegar esses flancos abertos aí, né? Que são em geral ruins para nós do novo ensino médio, mas tentar ir ocupando com essas atividades também, entendeu? É um apelo que é pra nós mesmo, categoria, que a gente consiga se mobilizar, criar espaços assim, não necessariamente por dentro de conferências, mas também por dentro de conferências e que a gente consiga, enfim, criar uma plataforma mesmo, né? O que a gente precisa modificar? Porque a gente também acho que não pode, não pode ficar só reativo. Acho que a Bandeira tem que ser agora da revogação do Novo Ensino Médio, não do ensino médio, mas a gente tem que se preocupar também do que não sei se voltar ao que era antes, vai ser o caminho. Talvez seja impossível pensar nisso. Então para onde é que a gente quer ir, entendeu? Acho que para isso precisamos, antes de tudo, nos organizar e nos fortalecer. Acho que é mais ou menos isso.

AURIENE - Muito obrigada pelo seu tempo, sua disposição em realizar essa entrevista. Será fundamental nessa pesquisa. Gratidão.

APÊNDICE D

Professor D [Fev, 2024]. Entrevistador: Maria Auriene Cardoso 2024. 1 arquivo .mp3 (50min.).
A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice
Escola Rosa da Fonseca, Município de Jijoca

Professor efetivo, mestrando pelo ProfHistória UFC

AURIENE - Diga seu nome, a escola onde atua e comente sobre sua participação nas discussões sobre a BNCC e o NEM, no momento da formulação. Caso ainda não fosse professor nessa época, fale o que você lembrar.

ENTREVISTADO - Me chamo, PROFESSOR D, eu sou professor de história na escola estadual de educação profissionalizante Escola Rosa da Fonseca, localizada em Jijoca de Jericoacoara. E agora eu falo sobre o período da reforma, né? Então é 2016, eu ainda estava em Cariré, eu já era professor de história, estava na condição de temporário. E quando iniciou a discussão sobre uma reforma do currículo do ensino médio, foi ainda no governo Dilma, né? E era a época do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Acho que talvez 2014 por aí, não tenho certeza. E eu, inclusive, fui formador. Replicador na escola das formações regionais. Então eu desempenhei esse papel de formador na escola e eu lembro que havia ali todo um desejo, pelo menos, expresso de fazer essa consulta à base da educação, aos professores, sobre como essa reforma deveria ser feita.

E não sei se eu estou enganado, mas eu acho que isso deve ter sido algo pioneiro, né? De colocar essa participação dos profissionais da educação básica em uma reforma curricular. Estou evitando usar aquele termo chato, né, dos professores que estão no chão da escola, mas é uma coisa que a gente sempre ouve, né? Os professores no chão da escola discutindo o currículo, e aí a ideia na época soava muito bem, era algo que parecia muito positivo. Mas eu lembro que não era algo muito frutífero. Era uma coisa que não tinha proveito, porque, sendo bem sincero, a maioria dos professores são muito despreparados para falar sobre educação, então, isso revela muito da precarização do nosso trabalho, né? E o que leva à escolha da profissão. **(Então, a maioria dos professores, infelizmente, são operários da educação e a maioria deles, sequer, consegue acumular um nível de discussão para refletir de uma maneira que seja analítica e aprofundada sobre currículo)**. Eu lembro disso porque eu, na posição de formador, lidava com os professores na minha escola e enfrentava grande resistência para participar dos momentos de discussão, e isso era uma coisa que era até compreensível falando, né? Como professor que está no chão da escola, que tem a questão da carga horária excessiva, muitas aulas. E aí a gente tem que dar conta do planejamento das aulas, de toda a burocracia escolar, preenchimento de diário, na época ainda era diário físico, se não me engano. E aí acabava que a maioria dos professores ficava de saco cheio e queria que aquilo acabasse logo, mas havia um estímulo, um incentivo que era a bolsa, né? Você deve lembrar que os professores recebiam a bolsa, se não me engano, na época era 200 reais. Que é um valor simbólico, mas na época, né, fazendo aí a devida correção na inflação, não era também um valor inexpressivo. Mas basicamente, eu sentia falta de uma objetividade nas discussões para que houvesse uma verdadeira síntese, né? Não sei se a ideia do programa, do Pacto, era produzir um documento, não sei, através de uma conferência dos professores da educação básica, mas a

gente sabe que isso tudo acabou sendo interrompido, em 2016, pela crise política que acabou resultando na deposição da Dilma, quero dizer golpe, e aí vem o governo Temer, que de uma maneira abrupta e sem discussão, um contraste muito grande com o que vinha sendo feito anteriormente, e baixou a reforma de uma maneira completamente autoritária. E eu lembro que a maioria dos professores permaneceu muito alheia a tudo aquilo, né? **(Eu lembro que havia ali pouca gente que se interessava por esse debate da reforma do currículo e, na maioria das vezes, o que se discutia mais era como isso iria impactar na carga horária, na lotação, ou seja, no financeiro de cada trabalhador. Que é uma realidade objetiva que se impõe, mas também é triste, a gente constatar que esse é o nível da discussão. Era na época, e acho que não evoluiu muito daí não).** Em 2016, eu lembro que a gente passou por esse processo, mas eu não lembro se houve uma implementação com mudanças concretas no currículo já em 2016.

AURIENE - Na sala de aula, propriamente, não na verdade, A BNCC, a primeira BNCC, que foi aprovada só para o fundamental, foi aprovada em 2017. Aí a outra que a outra parte, né, que era do ensino médio, foi 2018.

PROFESSOR - Pronto, então o impacto não foi sentido. Por mim, né? Enquanto professor, até esse momento 2022, né, que foi quando realmente a coisa se apresentou, né? Deu as caras. E eu lembro que não havia nas escolas nenhum debate. Eu acompanhava algumas discussões, é de coletivos de educação, entidades que emitiam notas e tudo mais. Mas há algo assim também bem distante, eu acho que foi um sentimento geral, né? **(Acho que foi um certo imobilismo. É aquele período ali de retração mesmo, da organização das entidades classistas, né? Os trabalhadores para falar a verdade. Os trabalhadores da educação, né? Embora seja uma categoria muito numerosa, mas com pouquíssima coesão para organizar lutas, né? Ainda mais lutas que sejam pautas pedagógicas, né? A gente ainda vê uma certa coesão, uma congregação de professores quando é para pautar campanha salarial e tudo, mas essa parte de discussão, de currículo, eu nunca percebi nenhum engajamento nem sequer, né, das diretorias sindicais).** Eu nunca percebi isso de uma forma legítima, né? E verdadeiramente disposta a trazer essa discussão, inclusive, é, acho que isso é uma parcela de culpa que recai sobre nós, porque isso tem acontecido à nossa revelia, né?

AURIENE - A próxima pergunta era justamente em relação a currículo, né? O que você pensa que é o currículo, né? O impacto do currículo no final das contas. O currículo produz a gente, a gente produz o currículo, enfim, né. Essa é uma discussão bastante complexa, né? Mas a minha pergunta é mais direcionada: Afinal de contas, os professores devem participar ativamente da construção dos currículos?

PROFESSOR - **(Eu acho que sim, né. E acho que na verdade, isso já acontece de uma forma espontânea, porque todo professor faz a seleção dos conteúdos que vai administrar. Então isso já é uma autonomia exercida por todo o professor).** E eu lembro que uma coisa que era muito discutida na época do Pacto era essa questão da adequação curricular para a realidade, cada escola, território, comunidade e aí eu inclusive trabalhava sempre com a questão da história local. Foi tema do meu TCC, na graduação, então de uma certa forma eu já é usufrúia

dessa autonomia para fazer, né, acontecer no que nós chamamos de currículo de fato, né, que tem o currículo oficial que vem da da Seduc e tudo mais, mas o que é de fato que o professor vai ministrar? Se o professor quiser, né? Ele tem esse espaço aí pra fazer como ele desejar.

É claro que a gente fica condicionado dentro de alguns parâmetros, mas acaba que todo professor por mais, protocolar, por mais submisso aos ditames curriculares, todo professor em algum grau ele exerce um pouco dessa autonomia, até na escolha da sequência didática. E tudo mais, né? Mas aí, por outro lado, assim, se os professores têm que participar ativamente dessa discussão do currículo, enquanto a elaboração de documento na escrita. Eu não sei até que ponto isso seria algo é pertinente, né? Até porque, como eu te falei, não sei até que pontos os próprios professores estão interessados em fazer isso. E não sei até que ponto, né? Há também uma qualificação para fazer isso, né, porque a realidade da maioria dos nossos professores é que a gente tem uma galera que acaba sendo mesmo uns “dadores” de aula, né? É difícil a gente conseguir. Se formar enquanto professores também intelectuais, então acho que isso é uma limitação que se impõe sobre nós pela precarização do trabalho e que a gente tenta superar a muito custo. A prova maior disso é a nossa luta aí desse mestrado, né? A gente conseguir ser esse professor pesquisador, ser esse professor que reflete sobre o currículo não é fácil, porque a gente tem aí as 27 aulas para dar, né? A gente tem aí a vida pessoal, né, pessoas que têm família, então acaba sendo muito complicado por isso. Então, idealmente sim, claro, né? Em um mundo perfeito todo professor é, deveria se interessar por discutir currículo, por por se apropriar, por estudar e, cobrar esse espaço de participação. Mas eu não vejo isso como um horizonte possível, próximo, de modo algum, infelizmente, né? Até uma coisa triste de admitir.

AURIENE - É porque também tem uma coisa que eu acho que é da própria questão da vontade. Será que há mesmo a vontade que a gente faça, né? Talvez o descaso de alguns professores tenha a ver com a própria ideia de “Ah, não vão escutar mesmo, porque eu estou falando” então acho que também tem um pouco isso, né? Bom, é em relação à BNCC do Ensino Médio, não tem as disciplinas, não tem história, apenas as competências e habilidades, né? Você acha que é viável pensar, né, em ciências humanas, sem ter os componentes separados, né? Sem ter os objetos e os objetivos específicos das disciplinas, separado e gostaria que você dissesse como isso está chegando na tua sala de aula ou ou se não está, né? Se você tentou se adaptar a isso, ou se você está, na verdade, fazendo o que já fazia antes.

PROFESSOR - Bem, então olha só, arrematando a discussão anterior, concordo contigo, quando é a gente tem esse sentimento de que não vamos dar ouvidos, né? Isso é fato, né? Tanto que não nos deram ouvidos na reforma quando ela veio tratorando tudo.

Mas quando a gente tinha também a oportunidade de ser ouvido na época do Pacto, né, a gente sentia ali uma falta de interesse por parte de muitos professores, talvez já também calejados por esse sentimento de que não adianta, né? Mas, sobre como isso impactou na minha...sim a questão das ciências humanas, certo? Eu, como era professor temporário, eu fui professor temporário por 8 anos. Eu dava aula de história, mas também dava aula de filosofia, dava, já cheguei a dar aula de sociologia. Então é de uma certa forma, eu já era esse professor que se quer no novo ensino médio, né, esse professor “versátil”. É, mas, admito que não me sentia confortável nessa posição. E às vezes me sentia um impostor diante dos alunos, né? Claro que procurava ali, tentar fazer o meu melhor dentro do que fosse possível, mas de fato, às vezes era

até interessante perceber essas brechas, né? Onde sempre se estabelecesse esse diálogo aí entre as disciplinas ou como se chama, né? Os componentes curriculares.

Fazia isso muito na filosofia, aquela discussão sobre o liberalismo, né? Aí eu ia falar sobre as revoluções burguesas, os contratualistas, então, de uma certa forma, dava para fazer esse diálogo, né? Nessa parte, puxar uma discussão sobre as grandes guerras e trazer a Hannah Arendt e tal era uma coisa que eu fazia, mas, bem no *freestyle*, né? Bem assim “na tora”. Não era uma coisa que eu acho que era muito bem feita, muito qualificada, não, né? Mas como eu estava ali, eu era o professor de filosofia, de sociologia, então dizer, “olha aqui tá vendo, ó, isso aqui é o que a gente estuda história, isso aqui é o que a gente estuda, filosofia, ó, a banalidade, ó o Holocausto né”? Então, de uma certa forma, eu acho que é possível fazer essa conversa entre as disciplinas, mas eu não acho que diluir completamente as disciplinas seja o ideal, né? Eu acho que todo professor deve procurar sim, entender um pouco mais sobre a sua área de conhecimento e entender como aquele objeto de conhecimento pode dialogar com as outras disciplinas, mas não acho que isso deve ser uma coisa obrigatória, uma coisa que todo professor tem que se adequar a isso, né? Até porque a nossa formação não foi assim, né? Eu não li Hannah Arendt na graduação, eu não li John Locke na graduação, né? Eu lia os historiadores ingleses. Então por isso, a gente tem essa dificuldade. Trazendo mais para o presente, tem uma coisa que acontece aqui na minha escola, na EP. Que eu não sei se acontece em todas as escolas, mas a gente tem que fazer o plano de ensino anual por disciplina e tudo mais, mas também tem o tal do plano integrado. **O plano integrado é um documento que é discutido pelos professores, onde você vai ter ali uma planilha com os conteúdos de todas as disciplinas, e aí você aponta: “Olha aqui no primeiro, no segundo período, eu estou falando sobre isso e isso dialoga com o que o professor fulano de tal está dando nessa disciplina”. Aí o coordenador vai lá e escreve na planilha. “Plano integrado” é isso. Na prática acontece alguma coisa? Não, não acontece nada, né?** Eu não sento com o professor de química para a gente planejar uma ação conjunta para, por exemplo, eu estou dando pré história e aí, vamos estudar como é que os pesquisadores usam da datação de carbono 14 para auxiliar na pesquisa. Como é que a gente pode pensar isso aqui de uma maneira conjunta? Não tem isso, deveria ter. Dizem que é para ter, mas ninguém cobra, ninguém consegue, então acaba sendo uma coisa de faz de conta mesmo? Tava sendo uma coisa que a gente faz porque é obrigado, porque cobra, tem um prazo crédito, tá cobrando, mas acontecer mesmo, uma coisa intencional, deliberadamente ali planejada, não acontece. Acontece de forma avulsa, né? Eu falo na minha aula: “pergunta pro professor de química que ele vai explicar isso aqui detalhadamente, melhor, como é que funciona? Datação de carvão 14”? É assim, infelizmente.

AURIENE - Uma coisa que eu tenho notado em relação à implementação do ensino médio, é que dependendo do modelo de escola, tem mudanças muito significativas, né? Então assim, as escolas de ensino de tempo integral ficaram com uma carga horária absurda dos itinerários, dessa parte flexível e o relato que eu tenho escutado de algumas pessoas de Escola Profissionalizante é que praticamente não mudou nada com a implementação do novo ensino médio, porque “Ah, a gente já tem o itinerário, que é o itinerário técnico, e aí a base segue, né, do jeito que está”. E aí eu queria que você falasse sobre isso, até porque você estava numa outra escola, né, então você pegou a implementação numa escola, você foi para outra escola, e aí

gostaria que você fizesse essa comparação. Se tem realmente essa diferença grande né? E como é que tá sendo, como é que você está analisando essas diferenças?

PROFESSOR - Bom, como eu tava no passado numa MPI que tá no período de transição para se tornar escola de tempo integral. É, eu vivenciei, né? Lá no caso, era soma de primeiro ano. Essa implementação do novo ensino médio, e o que eu vivenciei concretamente foi a questão das eletivas, né? Que a Seduc oferecia pra gente o cardápio que é assim que eles chamam, né o cardápio das eletivas. E aí é o professor seleciona e oferta aos alunos. Eu acho interessante que eles dão a oportunidade também do professor elaborar uma proposta de eletiva e submeter que pode entrar no cardápio, eu acho uma coisa bacana. Mas é. Por outro lado, é a gente, tem problemas, né? Que é. A limitação de material, né? Então o professor às vezes ele tem que é ou procurar que ela é letiva, que vai dar menos trabalho para ele. É elaborar menos menos material possível, ou usar material que já tem disponível, ou então ele está lascado, né? Então, as eletivas com que eu trabalhei no ano passado, aliás 2022, quando eu estava na MPI. Foi a história do Ceará e aí pra mim foi tranquilo, né?

Porque com o que eu já li do mesmo, já tem o material, cheguei até a aproveitar que morava lá em miraiman e aí fui fazer em itaqueca, no IFC, um curso de história do Ceará, com Ayrton de Farias. Foi bacana a experiência, né? Mas também não acrescentou muito não, porque era um curso de extensão que eu senti ali, que parecia mais uma coisa que ele fazia. Para cumprir uma carga horária extra que era exigido para a instituição que.

Seria? Mas eu senti que os alunos perderam, né? Os alunos perderam muito, até porque os alunos, eles, eles, já vem perdendo muito, né, com essas propostas de currículo.

Diversificadas, a meu ver, nas MTS. Por exemplo, **a existência da disciplina do NTPPS é uma aberração. Já era um prejuízo grande, né? O aluno ter que ter 4 aulas de abobrinha. E o professor ter que lidar com isso. Eu tive 2 turmas de NTPPS. Para mim era o pesadelo.** É assim, o pior período que eu que eu trabalhei com o professor, pior, pior mesmo até do que quando eu estava começando, com toda aquela dificuldade iniciante. Eu, já calejado por mais de 10 anos de professor, trabalho com OPPS foi pior experiência, né? Te juro. Então a eletiva, eu acho que ela ela traz um Outro É Ela é mito, de desgaste para o currículo e que prejudica a formação do aluno, porque é esse aluno ele vai ter uma formação deficiente. Porque o professor ele já já está tendo, que é enfrentar toda a dificuldade de ser um professor com a carga aérea excessiva ainda tem que. Criar é material de uma disciplina do zero, eu acho que isso é uma perda muito grande.

E aí, vindo para cá, para a escola profissionalizante, onde eu estou desde o ano passado. Eu te juro que eu me sinto, é? Assim como se eu tivesse num oásis. E usufruindo assim da da última Coca-Cola do deserto, porque eu não estou sendo afetado. Por essas mudanças no currículo? Inclusive esse ano eu consegui me livrar do projeto diretor. Estamos estou dando. Olha só de história, 25 horas, né? E é só história, 25 horas só de história, do primeiro, segundo, terceiro ano. Então pra mim tá sendo ótimo, né? É agora eu percebi que parece que nas. É não, não sei se é por causa disso, né? Mas algumas turmas.

Pela história. E **Aprofundamento em história alguns turmas Não tem 2 aulas de história, né? Tem lá o componente história e aprofundamento em história** da mesma forma física. Eu não sei se isso é porque com a reforma do currículo, eles eliminaram aulas dessas disciplinas. E aí para recuperar, para manter elas, né? Eles criaram esse negócio de aprofundamento para

colocar lá de novo, né? Não sei se é por causa disso, mas se você tem turma que eu chego até 3 aulas de história por semana, então não tem eletiva, não, não tem eletiva.

AURIENE - É isso. É porque. Eu acho que isso daí, Rodrigo, é por conta da limitação da lei, né? Porque a lei, ela, ela é o máximo. 1800 para base. Então eles têm que criar o itinerário, né? E aí eles vão e criam itinerário com. Com um aprofundamento para não ter prejuízo de fato do conteúdo da base, aí na prática não muda, né?

PROFESSOR D - Exatamente. E assim é. É uma coisa que, graças a Deus, eu não. Fui cobrado quanto a isso, mas eu já ouvi gente da CREDE falando que o aprofundamento ele tem que ser. Voltado para diálogo com conhecimentos da base técnica. Olha só que loucura, né? É? Imagina eu sendo o professor de história, de turmas, que tem curso de contabilidade, de hospedagem, de massaterapia. E de desenvolvimento de sistemas programação. Eu vou é desenvolver a aula voltadas para aprofundamento e conhecimentos relacionados à base técnica. Então, já vamos fazer o quê, né? É uma coisa assim, completamente. Descabida que eu já ouvi. A é é técnicos falando que deveria ser assim, mas é. Parece que o pessoal também toma um chá de cima cole e não cobra que a gente FA faça isso, né? Ainda bem, então assim eu realmente não, não me sinto afetado no quesito da carga horária por. Pela reforma do ensino médio, de tanto na escola que eu estou, que eu sinto, é a é. É a carência, né? A falta do material didático didático que a gente tinha, né?

No livro de história, então, procurando esse negócio aqui, mas o livro de história está aqui. Isso aqui é do PNLND de 2018. Um livro de história, né, que o aluno recebia. Isso aqui é uma coisa que para mim faz muita falta. Porque você tem em mãos ali é a coisa mais simples, trivial de mostrar para um aluno uma imagem. E você sabe que tem ali, você se planeja antecipadamente e já sabe com quem vai. É linkar, né? A gente não tem isso mais a gente. Tem essa? Esse material aqui cadê? Acho que o. São de cultura de paz, mas eu, eu, eu recebi, até trouxe para para cá. Mas tem uns livros que eles deram, né? O livro que eu trouxe tinha um livro de **Ciências humanas, do novo ensino médio é o livro diálogos. Que é, se não me engano, é da Moderna ou é da ática. Mas, pelo que eu andei observando, é um dos livros menos piores que tem. Mas é uma coisa assim, muito ruim, muito fraca, sem. Discussão nenhuma que você resume um Período histórico. Há uma, há uma página. E aí tem aquela ideia, né, de fazer. OA trazer um tema numa numa perspectiva interdisciplinar. Aí ficam frankenstein que você nem entende nada do ponto de vista da filosofia nem da história. E é, é, é bem ruim, eu? É inclusive lá na escola, aqui na nossa escola, a gente não recebeu o livro didático.** Especificamente pra gente, porque é uma escola nova, onde está no terceiro ano agora que vai encerrar o primeiro ciclo. Então o que a gente recebeu foi sobras de outras escolas. Hum. **Eu não uso nenhum desses materiais, não uso. E o que eu uso é material em PDF desses livros didáticos antigos, do ensino médio. É passado, né? Do antigo pnlb tem um material aqui em PDF, recorde. Disponibiliza para os alunos, boto lá no aluno online, boto nos grupos de WhatsApp e a gente vai se virando assim.** Eu não uso nenhum desses materiais que eles disponibilizam atualmente. Então é, os alunos não têm acesso nem ao ao livro mesmo, né? Você está trabalhando mais é com você. Passa só PDF e eles vão acompanhando só pelo PDF. É, eles não têm acesso a livro por uma escolha minha também, né? Primeiro porque AA gente aqui tem a dificuldade de não ter livro o suficiente para todos por conta da condição da

escola ser nova. E aí No No pen. É livro, livro para todos de algumas disciplinas, algumas áreas, né? Melhor falando. E aí?

Além disso, o livro é ruim, não tem pra todo mundo e o livro não presta. Aí eu prefiro ficar com o PDF, de livros com que eu já trabalhei anteriormente, viu? Sei que são melhores. E aí ainda bem que aqui, os alunos, eles, eles já têm uma realidade 11 pouco melhor. E aí todos sem celular, muitos têm computador e aí eles conseguem ter acesso a esse material com tranquilidade.

AURIENE - Eu ia perguntar sobre isso? Porque na escola onde eu trabalho seria impensável, né, uma coisa como essa.

PROFESSOR D - Aqui em Jijoca é engraçado. A gente tem um aluno. Riquíssimo. E tem aluno muito pobre, a gente tem aluno que. O pai é dono de pousada, aluno que vai para a escola de Hilux própria. e tem aluno que trabalha, aluno que vai para a roça para o final de semana, vai vai trabalhar com com castanha e há um que está na mesma sala, né? Tem essa disparidade muito grande, mas todos. Pensa pelo menos, né, esse acesso a aos celulares, que eu saiba, acho que a gente não tem essa dificuldade não. Como no momento da escolha dos livros, lutava na outra escola. Tu lembra como é que foi AO processo de escolha dos livros desses livros? Dos novos, da escola atual, não, não estava na escola que eu estou atualmente, né? É, nem houve a escolha, porque como a escola inaugurou 2022, eu acho que a escolha foi feita em um outro ano. Acho que foi 2021, né? Foi, eu acho, é porque agora não tenho a certeza, mas eu tenho a impressão que a gente escolheu em 2020. Eu acho que foi 2020. É, foi 2020, ele foi 2021. Eu lembro porque eu ainda estava no online, a gente não estava ainda presencial.

AURIENE - Mas você não lembra na outra escola?

PROFESSOR D - Ah, sim, lembro. Lembro sim. Quando eu, quando houve as folhas, eu estava na escola, em guaraciába, no app. E aí teve uma reunião pra fazer, se for. E lá a gente viu que o material não prestava e a gente escolheu. E mas depois eu saí da escola, né? E eu nem cheguei a usar nenhum desses materiais, porque como você falou mesmo, a gente estava indo no online. Quando eu cheguei a usar material, esse material didático.

AURIENE - Então vamos indo agora para a parte mais assim específica, né? Do da das questões relacionadas, mesmo assim, ao ensino de história, né? É. Pensando assim numa aula de história pra você assim, porque ABNCC ela meio que botou o conteúdo em segundo plano, né? Quando ela coloca em primeiro plano a questão das competências e habilidades, então parece que o que o que é mais importante é a habilidade que você vai aprender, né, que é até uns autores já chamam isso de um neotecnicismo, né? Ou seja, é sempre tem que ter aquela finalidade do saber fazer, né? E aí é pra gente da história, eu acho que foi um problema. Porque a gente vê muito a questão da perda, daquela linearidade, né, daquilo que, de uma certa maneira, era meio que a gente era acostumado, né, a fazer. E aí é, eu queria que você pensasse em relação a essa questão, né? Das competências e habilidades dessa questão dessa linearidade, né? Que de uma certa maneira, a gente trabalhava daquela maneira, né, na história da 4 tripartite e vinha no livro

já de certa maneira, essa organização, né, mesmo que o livro muitas vezes tivesse uma outra intenção de fazer a história integrada, mas tinha aqueles conteúdos clássicos, né, que a gente trabalhava sempre, né? E aí nesse contexto, de uma certa maneira, saíram né? Assim, né? Pelo menos do dos textos oficiais, né? E aí, como é que você está vendo essa questão?

PROFESSOR - Não mudei nada, né? Porque como eu te falei, eu estou usando uma, o meu material de referência. É o material do antigo ensino médio.

Então a forma como eu organizo o plano de ensino. Ainda é linear, cronológico, né? É primeiro ano, vai até sei lá se expansão marítima e. Eu acho que a gente perde muito se sair disso. A gente perde falando por mim, primeiro porque eu não sei fazer de outro jeito que seja, é trabalhando a partir dessas competências e habilidades que É?

Não entendo como que isso vai poder ser base para para a gente trabalhar, né? Ah. Eu, eu para mim eu vou elaborar um planejamento, um planejamento mensal. Eu planejo assunto que eu vou dar aula né, período histórico que eu vou dar aula. É o processo histórico. Eu vou dar, não planejar a competência que eu vou trabalhar naquele mês. Uhum, né. E. É uma coisa que é exigida que a gente inclua nos nossos documentos, né? As competências, as habilidades, mas está lá. Todo o meu documento, plano de ensino, aí aqui a gente elabora os guias de aprendizagem, que são documentos por período, que são disponibilizados aos alunos. É descrevendo os conteúdos que vão ser vistos naquele período. E aí? Tem lá o objeto, conhecimento, conteúdo, são conteúdos sobre conteúdo, pertence à habilidade. Tudo isso aí eu coloco lá. Mas não é algo que eu me debruço. Uhum, para é, é desenvolver. Não eu acho que que acabo talvez, desenvolvendo isso de uma maneira espontânea. Não intencional, né? **Mas a minha aula não mudou o jeito de acontecer do antigo ensino médio para um novo ensino médio não mudou nada e eu tenho essa autonomia. Não sei se a fiscalização não é competente ou se é porque estou na condição de efetivo, mas quando era temporário eu não tinha essa cobrança.** Para mim não. Uma coisa que. Aconteceu já, né? Que era a coordenadora. Uma vez pediu pra observar a minha aula permitir. E aí depois ela me dá feedback, elogiou bastante. Mas aí perguntou, né, se eu não apresentava o objetivo da aula? Para os alunos não listar a aula. Que ela, segundo ela, né? Seria bacana colocar o objetivo da aula, escrever no quadro, que é aquela coisa que a gente coloca no plano, né? Uhum, o objetivo, o conteúdo. E eu não, não faço isso.

A minha aula eu procuro fazer de uma maneira que seja atraente para o aluno, mas eu faço isso tentando envolver ele na narrativa, né? É uma aula, inclusive. Tem, né? A aula narrativa, essa ideia de uma aula de história como uma contação de história ou sei lá. Mas eu não, não, não, não. Fico preocupado com essa parte aí da competência da habilidade, não?

AURIENE - Certo é em relação às metodologias, né? Você falou aí que tentou, né? Fazer aula, ser atraente, envolver o aluno narrativa, é porque também uma a outra coisa que veio junto com essas reformas foram as tais das metodologias ativas, né? E aí cada vez mais a gente foi enxurrado de sobre isso. É nas formações, né, é e aí? Como é que é isso se você já fazia alguma coisa, se se faz alguma tipo de. Atividade assim, pensando nessas metodologias, né, de deixar o aluno mais participante, mais atuante é.

PROFESSOR D - **Esse é o tipo de aula. Que é legal você dar. Mas nem sempre dá certo, né? É uma aula que exige muito do da gente, No No planejamento, exige muito da gente no. No uso de recursos de de material. Impressão e tudo mais, então a acaba que por mais que seja muito legal e divertido, não dá para toda aula ser assim.** Uma coisa que eu já fazia, sempre gostei de fazer, é utilizar alguns planos de aula que são disponibilizados. Pela é onhb Olimpíada nacional de história do Brasil tem ali nos planos de aula, cada ano ONHB tem um tema, é guarda-chuva, né? E aí tem o curso de formação que os professores participam e, como é resultado do curso, tem a elaboração desse plano de aula. E aí tem muitos planos bacanas que são disponibilizados lá e às vezes, quando é possível, sim, eu utilizo, utilizo. Mas, na maioria, são aulas envolvendo análise de documento histórico. Que é uma coisa que eu já fazia antes e fazia com o auxílio do livro didático. Quando o livro didático a gente tinha ele em mãos, ele já trazia. É alguns, trazia muitas atividades bacanas voltadas pra isso, né? E agora, quando é quando é possível, também faço. Mesmo sendo de um livro didático, quando é possível, quando é? Você imprimir material, né? E acho que o que há de mais? Inovador ou que que venha mais nessa pegada do do protagonismo do aluno. Ou sei lá, né? É ou do lúdico? Eu gosto de usar às vezes o. Os planos é do site ensinar história, que tem a professora Alice. Esqueci o nome dela agora. Mas tem um. Bingo muito bacana que é o Bing iluminado que eu acho muito massa para trabalhar a sobre idade média com iluminuras medievais, né? É. E aí eu eu trago. Documentos hoje mesmo eu trabalhei com com trecho da carta do caminha, né? Uma aula de história do do Brasil sobre a colonização portuguesa.

Então é, é, é isso agora esse negócio, sala de aula invertida, seminário. Seminário é uma coisa que eu não, eu não sei trabalhar com isso, eu acho que o os alunos. Não aprendem com isso, é eles. Perdem muito. Porque sempre vai a cair naquilo de Ah, cada fica com sua parte. EE, eu tenho assim. Não sei se é Oo que o professor de história deveria se preocupar, né? Mas eu me preocupo muito e sim, eu eu sei que não é uma coisa que eu deveria me preocupar, mas é de conseguir ver o máximo de coisa possível para eles terem. Um repertório de conhecimentos que permitam eles ter um bom desempenho No No Enem, no vestibular, porque como eu tenho esse perfil de aluno que é selecionado e que tem essa preocupação genuína com. **O desempenho dele no Enem, no vestibular, porque ele quer acessar o ensino superior. Eu quero oportunizar isso, né? Então acabo que às vezes sou muito tradicional nas minhas aulas. Explanativas porque eu tenho essa preocupação de o aluno conseguir ver tudo que for possível dentro do cronograma, né, dentro do do calendário letivo. Então tem uma até essa preocupação de fazer a recomposição do que não for possível ver no ano anterior, para que ele não tenha nenhuma perda.** Então, assim, é dentro do que é possível, sem fugir muito do que já é testado e aprovado que funciona, eu não faço muita coisa não.

AURIENE - Então acho que a gente já pode ir se encaminhar para o final. E aí é, eu queria que você falasse aquilo que você acha que eu não perguntei alguma coisa que você queira dizer. Enfim, manifestar-se. Indignação, vou lembrar do Abujamra agora, né, que no final da provocações, né? É manifestação e indignação, né? Enfim, né? O espaço para você ficar à vontade.

PROFESSOR D - Eu queria te agradecer. Pelo convite, né? Pra contribuir com tua pesquisa, é? Espero que tenha conseguido. Fornecer algum, algum material, alguma coisa que sirva para

você de alguma maneira? Então eu não sei com o que mais que eu poderia te sugerir de trazer como abordagem. Discussão. É, eu acho, assim, que. A gente está numa realidade muito. Particular. Que é do? Do Ceará, né? É da gente ter que lidar com esse sistema de ensino aqui no ensino médio do estado do Ceará. E aí? Talvez, né? Seria interessante, não sei. Se é possível incluir na tua discussão, mas a gente percebe uma cobrança. Não sei se é porque eu estou numa escola profissionalizante, né? Mas a gente tem uma cobrança para que a gente elabore projetos para participar dessas feiras científicas. Que eu? Eu? Não, eu não sei a né. Se isso é uma coisa que. E traz ganho para um e para o professor. Traz ganho de muito trabalho. E aí talvez, né? Não sei se dava para tu trazer alguma coisa nesse sentido. É uma coisa que eu fujo bastante, né? Evitar ao máximo é. Ter esse trabalho extra. Não sei se já ouviu algum professor comentando sobre isso nas suas entrevistas, mas eu eu acho, né, que. Acho que a tua pesquisa é bacana, né? Acho que é uma das pesquisas que a gente está mais ansioso aí para ver o resultado, né? Porque é uma munição para a gente, né? É uma munição para a gente se posicionar. Uma munição para a gente é se apropriar dessa discussão de uma maneira qualificada, crítica e. Entender melhor o que é essa aberração aí que é o novo ensino médio. Pra gente comprar sua história.

AURIENE - obrigada, Professor, contribuiu muito assim, acho que todas as entrevistas foram fantásticas, assim, e aí quando eu estou é escutando de novo, né? Aí eu fico sempre, todas as vezes que eu escuto de novo tem alguma coisa que eu nós, às vezes eu não tinha sabe, percebido antes, e aí assim é sempre uma, é uma maneira de assim eu estou percebendo 1000 coisas, não é que eu não tinha percebido, só analisando os documentos, não é só analisando os documentos, a gente não, não, não vê né, a realidade.

Então muito obrigada pelo teu tempo, né, nessa vida maluca que a gente leva. E vamos junto, né? O que eu puder contribuir também com você é, estamos juntos.

APÊNDICE E

Professor E [Fev, 2024]. Entrevistador: Maria Auriene Cardoso 2024. 1 arquivo .mp3 (53 min.).
A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice
Escola Gilmar de Carvalho, no município de Fortaleza, bairro Granja Portugal

Professora efetiva, mestre pelo ProfHistória UFC

AURIENE - Diga seu nome, a escola onde atua e comente sobre sua participação nas discussões sobre a BNCC e o NEM, no momento da formulação. Caso ainda não fosse professor (a) nessa época, fale o que você lembrar.

PROFESSOR E - Meu nome é Professor E. Sou professora de História na Escola de Tempo Integral Professor Gilmar de Carvalho, que fica na Granja de Portugal.

Bom, com relação a esse processo, né? Toda essa caminhada da BNCC, né, da reforma do Novo Ensino Médio, de toda essa esse período, né? É interessante pensar como esses processos acontecem, muitas vezes bastante enviesados, né? Eu era professora, de 2013 até 2020, eu fui professora apenas em escolas privadas. Então, essa discussão sobre BNCC, sobre reforma do Novo Ensino Médio, ela chegava esporadicamente em reuniões que também eram esporádicas, né? Nessas escolas particulares, geralmente, nós tínhamos a semana pedagógica, que eram ali 2, 3 dias, e aí ao longo do ano era raro ter uma reunião. Uma vez a cada 3 meses, né? Eram escolas particulares, mas eram escolas pequenas, de bairro, e essas escolas não pagavam os nossos sábados de reunião, não tinha horário de planejamento, não tinha horário, é, enfim, nenhum horário remunerado (de planejamento). Então quando a gente ia um sábado de reunião, era de graça mesmo, né?

Então, enfim, era uma coisa muito surreal e que revela o quanto os professores, principalmente da rede privada, da rede particular, são extremamente explorados, né? Então eu lembro da gente discutir sobre a BNCC, na verdade, de a gente ouvir sobre a BNCC em uma reunião pedagógica. Eram escolas que trabalhavam com sistemas de ensino, né? Por exemplo, em duas das escolas em que eu trabalhava, a gente trabalhava com o sistema Ari de Sá. Então, nas semanas pedagógicas, os consultores iam participar de alguns momentos dessas reuniões, faziam formações. Mas assim, era coisa ali de 1 hora, 1 hora e meia, né? Que não é, na verdade, uma formação. É quase que um monólogo, né? Então a gente nunca pode parar para sentar para analisar o documento. Nem as as propostas, né? Então a BNCC, ela chegou assim, pelo menos pra realidade desses professores de escolas pequenas, de bairros, escolas privadas, é a BNCC, ela não foi discutida, as propostas, elas não, enfim, né, isso não foi uma realidade, ela chegou já pronta, né? Com relação ao Novo Ensino Médio, eu acho que pior ainda, porque a gente era bastante alheio. E aí é um grande problema, né? Porque a gente acompanha tudo pela pela mídia. Na verdade, pra mim foi assim. Em 2017, que foi o ano da reforma, da aprovação, eu confesso que foi algo que eu acompanhava ali, os debates, as notícias, mas, nada que a gente sentasse, que tivesse um momento na escola para a gente discutir, analisar, debater, ver as propostas, participar de comissões. Isso não foi uma realidade e eu acredito que de muitas escolas privadas, eu não vou falar da realidade das escolas mais renomadas, porque eu

realmente não sei, mas de escolas de bairro tirando pela experiência que eu tive, é pouquíssimo provável que algum professor, gestor, coordenador, dono de escola, tenha participado de algum momento assim, né? Então a gente acaba recebendo isso de cima para baixo e pronto né? Então, a própria forma como aconteceu essa reforma do novo ensino médio foi extremamente enviesada, né? Atravessada e imposta por uma série de razões, né? Que a gente sabe quais são.

AURIENE - Certo, então você foi para a rede pública quando?

PROFESSOR E - Sim, é, eu passei no concurso e assumi em agosto de 2021. Mas, no final de 2019, eu fui trabalhar em regime de contrato temporário, artigo 4, em uma escola pública no Conjunto Ceará. Aí foi no finalzinho do ano já. Então assim, tudo muito novo para mim era uma realidade que eu que eu não conhecia. E em 2020 eu continuei trabalhando na escola, só que no mês de março veio a pandemia. Então, assim, ninguém sabia nem se iria sobreviver, né? Ainda mais discutir, inclusive, essa escola é no Conjunto Ceará tinha sido escolhida como uma escola piloto para a implementação do Novo Ensino Médio. Eu me lembro, que seria 2020, 2021 pra fazer esse projeto piloto, Formações, implementação e 2022, começar de fato, né? Mas isso não aconteceu, né? Então, assim, a gente foi completamente atípico. Esse projeto piloto de fato não aconteceu. E em 2022, as escolas tiveram que inserir esse Novo Ensino Médio sem ter vivido nada, sem ter tido formação nenhuma. Eu lembro que em junho de 2021, a maioria das escolas públicas, tiveram que escolher o material, né? **Os livros do PNLD. E aí foi um negócio muito estranho, a contrapelo. Ninguém sabia como era esse novo ensino médio, né? Até hoje tem muita coisa que a gente não entende. E nós tivemos que escolher no mês de abril, se eu não me engano, livros de projeto de vida. Eu não me lembro, mas acho que eram dois materiais didáticos, ninguém sabia o que era nada daquilo. Em junho, tipo assim, uma semana você tem que escolher esses materiais didáticos, né? E aí era pandemia, isolamento social.** Muitas editoras iam deixar os livros na casa de alguns professores ou disponibilizavam o material online e era finalzinho de junho, né? Então a gente estava naquele processo, agora eu não lembro, acho que era de entrar de férias. Foi algo muito, muito atropelado. E eu participei desse processo lá no outra escola que eu trabalhava. E quando eu cheguei aqui na escola Gilmar de Carvalho, em agosto, os professores estavam no processo de escolha desse material didático, eu também participei dessa escolha. Resumindo, as escolhas que fizemos lá eu não acompanhei. Mas a escolha que a gente fez aqui, que eu participei, foi um desastre, né?

Assim, um material muito ruim. Muito raso. Horrível. Nada com nada, né? Então, enfim, foi um processo extremamente desgastante. É tanto que aqui na escola a gente tem os livros, mas, aqui no Ceará foi mantido os componentes curriculares, né? Graças a Deus. Então, a gente preservou os livros do antigo PNLD e continuamos usando esses livros, né? **Nós usamos em alguns momentos, o livro do novo ensino médio, mas confesso que raramente, alguns professores não usam de jeito nenhum. Eu sou uma delas.** Para as ciências humanas, é impossível, porque a gente teve, a gente fez uma escolha da editora ática, se eu não me engano, aí são 2 livros para os 2 semestres. O primeiro livro, do primeiro semestre para o primeiro ano, por exemplo, tem 4 capítulos. 4 capítulos para os 4 componentes curriculares das ciências humanas, para usar dentro do primeiro semestre. Então é impossível, né, você fazer alguma coisa com relação a esse material didático.

AURIENE - Essa era uma pergunta, que eu ia fazer, aí eu vou aproveitar só para complementar algumas informações, né? Mas aí, como é que vocês estão fazendo em relação à questão, por exemplo, porque pelo menos na minha escola, teve uma pressão para que a gente tivesse planos de aulas integrados, porque tem aquele livro do projeto integrador, e aí teve essa pressão para que a gente pensasse, e aí até aconteceu em alguns momentos, mas depois, você sabe, também acabou morrendo, né? Mas aí eu queria saber se na tua escola também teve essa pressão, para usar aquele livro do projeto integrador, para pensar aula junto. E como foi que que vocês fizeram, se ainda estão fazendo, se fizeram?

PROFESSOR E - Olha só, aqui na escola tem uma carga horária para projetos integradores. Nos primeiros anos, salvo engano, então são 2 aulas. Além, por exemplo, de aula de cidadania, né, de formação cidadã, que na escola de tempo integral manteve uma aula de formação cidadã em 3 horas de atendimento, que é o PDT? Aí tem 2 aulas de projeto de vida. E aí é um colega, inclusive da área, né, das ciências humanas, que está lotado nessa carga horária. E tem o material, né? Então ele desenvolve nessas 2 horas aulas, algumas atividades, né? E tem o material, mas eu confesso que eu não sei. Se ele utiliza de fato esse material, mas o que eu sei é que é um projeto desintegrador, né, porque na verdade, ele trabalha aquela carga horária ali dentro da sala. Ele traz mais, como ele é professor de Geografia e ele é muito dessa área ambiental, então ele traz um pouco, né, pra pra área dele. E aí ele vai desenvolvendo projetos. Dentro daquela carga horária com os estudantes, né? Então com relação à gestão, né? A gente tem uma relação boa, eu diria, uma relação boa entre professores e gestão, então é uma gestão que é muito próxima dos professores, ela é muito pé no chão da realidade, porque assim, para além de tudo, nós somos uma escola de tempo integral. A menor da sefor 3, no bairro Granja Portugal, no grande Bom Jardim, um dos menores IDHs da cidade. Então, assim, a gente tem muitos problemas, muitos problemas, a realidade social é muito dura. Então eu acho que para amenizar um pouco essa dureza, a gestão é um pouco... Assim, eles são professores, né? Eles não se esqueceram que são professores, então **há essa orientação, de que haja, por exemplo, nas ciências humanas, né, de que a gente fizesse um planejamento de área, mas também, mas também um planejamento individual, né? Então aumentou o trabalho. São 2 planejamento**, porque é como houve a manutenção aqui no Ceará, dos componentes curriculares, então eu dou aula de história, eu tenho que ter o meu planejamento de história. E aí a gente fez um planejamento de área mais sucinto. Mas pra gente partilhar os assuntos e os possíveis projetos que a gente pudesse ao longo do ano desenvolver com os colegas das áreas, dentro da área de ciências humanas ou com as outras áreas. Então algumas coisas vão acontecendo. Algumas coisas aconteceram, dado esse planejamento de área. E aí na semana pedagógica de 2023, a gente fez uma explanação, uma apresentação desses planejamentos de todas as áreas para todas as áreas, né? Então Ciências Humanas apresentou lá o seu seu planejamento de maneira sucinta ciência da natureza e matemática, né? Enfim. Mas esse ano, com essa suspensão aí do novo ensino médio, né? Com algumas mudanças, caiu as trilhas nos segundos anos, não avançou pro terceiro ano as trilhas, houve uma reorganização de carga horária.

Aliás, de carga horária não de lotação mesmo, né? De componentes curriculares nos segundos nos terceiros anos. Então, o que é que aconteceu? A gente fez planejamento, manteve os planejamentos individuais. E esses planejamentos de área a gente mudou a rota. Ao invés de fazer um planejamento de área, a gente estabeleceu alguns projetos ao longo do ano. Fizemos uma espécie de calendário, de projetos onde as áreas têm ali aqueles pontos de interseção.

AURIENE - Certo é, eu fiquei curiosa com esse projeto de área. Foi só uma coisa que eu assim, eu não vi ninguém falando dessa perspectiva ainda assim, se tu tivesse esse documento para me mandar, tu acha que tu tem do projeto diária?

PROFESSOR E - Não, a gente fez uma planilha. Por exemplo, a gente formou GTs, grupos de trabalho, e aí fizemos as nomenclaturas dos GTS, as comissões e o que é que cada um desses GTs tem como atribuição desenvolver. E aí alguns projetos, né, por exemplo, as olimpíadas que aí eu estou, que toco isso. A feira de ciências, que é um projeto para o meio do ano. Uma feira de educação física, que teve na escola ano passado e deu super certo. Que aí entra a área de linguagens e no final do ano a gente tem as exposições do NTPPS que tem na, não sei se você trabalha na escola integral, pronto, então é NTPPS. Aí a gente fez também um calendário, um calendário temático, para algumas ações ao longo do ano, palestra, aulas em campo. Então, estão em documentos separados, mas eu posso te mandar pra você dar uma olhadinha, só que assim eles são apontamentos, né, pra gente não esquecer ao longo do ano, mas aí ao longo do ano a gente vai, é que vai desenvolver. Não está, por exemplo, não é já um projeto todo montado, com objetivos, justificativas e tal. Até então a gente organizou ali para ir desenvolvendo ao longo do ano.

AURIENE - Eu fiquei bem curiosa, porque eu acho que um dos pontos que me interessa é justamente entender o que as pessoas fizeram com as recomendações legais, né? E aí, embora muitas dessas do que aconteceu nas escolas, né? Já tinha a ver com o que as secretarias recomendaram, né? Porque as próprias secretarias, elas fazem isso também, né? Elas pegam o documento e elas vão vendo o que dá pra fazer, né? Mas aí quando chega na escola também, aí tem um outro movimento de pegar o que a Secretaria recomendou e de reformular, né? E aí no final você vai tendo experiências que podem ser muito diferentes, né? De uma escola pra outra, né? Diferente de uma escola para outra, isso é uma coisa que me interessa muito, que eu acho que é o que de fato interessa aqui, né? É entender como é que isso está realmente nas escolas, né? Porque uma coisa é o documento escrito, quando chega na escola, a gente precisa ver como é que isso foi resignificado sei lá, repensado também não. E aí, uma discussão importante também no meu trabalho é a discussão de currículo, não é? E essas duas reformas principais que eu pesquiso, a BNNC e o Novo Ensino Médio, que é uma reforma curricular, né? Porque ele não propõe mudança de estrutura, ele não propõe

novos concursos, ele só propõe, na verdade, uma reforma curricular e basicamente.

E virem-se com o que vocês têm aí pra pra se organizar, né, do jeito que dá, né? É um pouco isso, né? E aí assim, uma das das dimensões assim que a gente pesquisa em relação a currículo é o quanto muitas vezes, né, nós, professores, a gente fica de fora disso, né, e acaba que, de uma certa maneira, a gente entra justamente nesse processo de, tem um autor que fala sobre isso, né,

sobre “quem reforma a reformas”, né, que é assim, eles fazem as reformas, mas na prática, quem de fato faz é a gente...

PROFESSOR E - Quem executa ou não é a gente.

AURIENE - Eu queria a tua opinião mesmo sobre isso. Porque de uma maneira geral, a gente percebe que essas reformas, muitas vezes os professores não são escutados, né? E aí assim, qual é a sua opinião sobre isso? Se você acha que os professores? Deveriam também, né? Escrever os currículos, né? Não só reformar as reformas, mas também participar do processo de escrita, né? Tá lá no momento inicial.

PROFESSOR E - Olha, eu vou falar da minha experiência de 2022 para cá. Eu acho que o ensino, essa reforma do novo ensino médio, a reforma do ensino médio e o novo ensino médio em si, é, na verdade, uma grande farsa, é? **(Quem reformulou esse currículo estava bastante interessado, que os estudantes das escolas públicas preenchessem a sua carga horária com componentes curriculares que, na prática, não fazem sentido para os estudantes. Ou propõe uma reforma de currículo, mas não garante uma formação adequada, continuada, é para esses profissionais. Não garante uma estrutura física para as escolas receberem esses estudantes e colocarem em prática esse novo ensino médio).**

Por exemplo, eu trabalho em uma escola de tempo integral. São nove aulas por dia. Já era assim antes da reforma do ensino médio. Essa escola passou a ser tempo integral em 2016. Então, o currículo da escola em tempo integral, ele é diferente, por exemplo, de uma escola regular ou de uma escola profissionalizante. Na escola de tempo integral, a gente tinha antes do novo ensino médio, as eletivas. Quando eu cheguei aqui eu percebi que as eletivas para os estudantes não faziam sentido. Por quê? Porque as eletivas, não aparecem no sistema, portanto, não aparecem no aluno online. Portanto, para eles, não tem nota. Se não tem nota, ”não estou nem aí”. Então, mesmo antes do Novo Ensino Médio ser posto em prática em 2022, em 2021 a gente foi voltando presencial, e aí começou em 2022, com o primeiro ano, segundo e terceiro ano. Não era novo ensino médio, mas já tinham eletivas, já tinham clubes estudantis, já tinham NTPS, né? Então, por exemplo, os clubes estudantis. É uma luta. É uma briga de foice entre escola e alunos porque os estudantes não têm autonomia para conduzir um clube estudantil, porque a ideia é que eles mesmos escolham os clubes. Que eles, de maneira autônoma, organizem esses clubes, então esses clubes não funcionavam. A Secretaria de educação sabe tanto que os clubes não funcionaram, talvez em algumas escolas assim, raramente dava certo, que se não tivesse um professor à frente o clube ia se perdendo ao longo do ano. É tanto que esse ano os clubes foram mantidos apenas para as primeiras séries. Eletivas. **(Quando tem o nome eletiva, o estudante, pelo menos aqui, né? Ele acho que foi uma cultura escolar, que se moldou do estudante. Ele não trata do mesmo jeito. era mesmo professor, Marisnanda tinha uma eletiva de ciências humanas para as olimpíadas, 2 aulas, e tinha 50 minutos de História. O rendimento do aluno nos 50 minutos de história era diferente das 2 aulas de eletivas. Problemas. Não tem material didático, inclusive o meu produto didático é uma sequência didática para o professor que vai trabalhar uma eletiva de ciências humanas para olimpíadas. O professor, tem que sentar e, além de planejar as aulas, ele tem que desenvolver um material didático. É um desafio enorme).** Porque você montar um material

didático, uma sequência didática, para 1 mês, 2 meses, um semestre, é um trabalho intelectual e a gente não está sendo remunerado para isso. Então, assim, muitas vezes o que que a gente via acontecer? As eletivas também ampliaram espaço. Aí eu nem sei se isso pode ser é mencionado, né? Ligado à escola. Mas o que que a gente fez esse ano, **a gente tirou do horário dos estudantes o nome eletiva. Então, por exemplo, eu tenho, no terceiro ano, 50 minutos de aula de história, só que eu fui lotada com 2 aulas de eletiva, que é a ciências humanas para o Enem. Então, o que é que eu informo para os estudantes? São 3 aulas de história, como já era antes do novo ensino médio**, porque a carga horária de tempo integral é maior, então, eram 3 aulas, eram 3 aulas de Geografia, 3 aulas de física, 3 aulas de história. Quando o novo ensino médio foi avançando, a gente caiu de 3 aulas para uma aula.

Então, por exemplo, os segundos anos hoje, nossa realidade, cada segundo ano tem uma eletiva de cada área. Então eu não peguei todos os segundos anos, eu peguei um segundo ano. Então tem aqui na escola tem 3 segundos anos, um tem 3 aulas de história, 50 minutos da base das eletivas, mas eu dou aula de história. Os outros 2 segundos anos, eu não tenho eletivo lá, então ele só tem 50 minutos de aula de história. Quem tem as 3 aulas lá é a professora de Geografia e então eles vão ter 3 aulas de Geografia, né? Então foram arranjos que a gente foi conseguindo para dar sentido. Então foi que a gestão fez. Ela atrelou as eletivas à área da base, só que para os estudantes a gente retirou o nome de eletiva. A gente vai adotar, por exemplo, história 1 e 2. O código interno nosso que os alunos não sabem, é.

Eu não sei Auriene se isso pode ser mencionado porque você entende assim, né? É a gestão. Ela faz isso internamente. Eu não sei se superintendência, coordenação, coordenadorias, eu de fato, não sei se essa é uma prática em outras escolas.

E se a Secretaria, provavelmente sabendo disso, seria uma coisa aprovada. Mas assim, estou te falando, para tu ter noção dos arranjos que vão acontecendo dentro da escola, né? Para essas, para isso existir, né?

AURIENE - Sim, sim. Mas na pesquisa não vai ter nome. Nem de escola nem dos entrevistados. É professor A, escola B. Não vai ter nomes não exatamente, porque, certamente, né, é o para a Secretaria, escola boa é a escola que cumpre o que eles mandam fazer, né? Só que aí é a coisa que quem está na escola sabe, né? O que funciona e o que não funciona e vai pensar em medidas para fazer funcionar, né? E aí é uma coisa que é muito interessante que você está colocando que eu, eu não, não tinha ainda parado pra pensar nisso, né? Porque a minha escola se tornou integral, à medida que foi chegando o Novo Ensino Médio, não é? E aí assim, uma escola que já era integral antes, e ela ter que se adaptar, porque para as integrais eu acho que o novo ensino médio bateu muito pesado por conta da história das 1800 horas na base, no máximo, né? Então, assim, ficou um tempo de itinerário que é completamente absurdo.

PROFESSOR E - Outra coisa, eu estava falando da formação. Cultura digital super importante, reconheço demais a relevância. Mas não temos profissionais que tenham uma formação. Por exemplo, cultura digital. A pobre da professora que foi lotada na cultura digital, ela é contratada, professora de biologia. Pegou essa carga horária ano passado, foi um sufoco, esse ano é que está “melhorzinho”. Mas assim ela fez uma formação por fora. Teve uma formação aí que a Seduc fez. Mas eu para te falar a verdade, nem sei como foi, acho que foi online e foi assim. Eu estava conversando com ela, ela disse que “mesmo que nada”. Então, é complicado demais

assim, né? Porque, claro, a gestão tem essa liberdade de fazer as lotações, né? De ver o perfil do profissional. Mas é aquela coisa, às vezes a realidade, vai criando empecilhos e você esbarra em uma situação que não tem para onde correr, né? Então é. A gente tem um laboratório de informática, que eu estou nele inclusive, né? Tem, tem vários computadores, a maioria deles funciona, tem internet e tudo mais. Mas assim, você traz uma turma, tem que ficar de dupla, de trio, dependendo do tamanho da turma. Eu acho que essa professora, ela apanhou bastante ano passado, porque nem ela sabia o que era. Não tem material didático, tem assim um tipo, uma ementa, o roteiro. Como as trilhas também, nós temos uma professora aqui na escola que ela participou do processo de criação de trilhas. Ela é muito competente, né? E assim, a trilha que ela desenvolveu, ela tentou dar um pouco de chão, né, para quem fosse trabalhar nessa trilha, mas assim, **as Trilhas foram um completo desastre. Tinha ementa, mas a mesma coisa das eletivas. Não tem material didático, né? Tinha na verdade, tinha um plano, né? Passo a passo, mas aí é a ausência de material didático oferece já uma série de problemas, porque aí tem que ter xerox. Tinha trilha, que propunha a leitura de um artigo. O aluno não consegue ler uma manchete no Instagram e vai ler um artigo. É assim. Tudo bem que é um processo de desenvolvimento a leitura, a aprendizagem, a compreensão. Mas é algo fora da realidade. Eles mesmo diziam, “não professora, Graças a Deus, que não tem mais trilha”**. Odeiam estudo orientado. Odeiam. O estudo orientado assim para eles é enfadonho. Então foi uma reforma de ensino médio, uma reforma curricular porque os alunos não gostavam, né? Não atribuíam sentido etc e tal..

E, na prática, foi pior, não é? Eu conversei com alguns colegas de escolas regulares. 50 minutos de aula, que aqui a gente ainda tem essa possibilidade de pegar uma eletiva de um Estudo Orientado. O que que os professores estão fazendo aqui em estudo orientado. Eles estão, dependendo da área, eles estão conversando com os professores da base, tem um estudo orientado, que é um professor de Geografia. E aí, terceiro ano aí, como a professora do terceiro ano só tem 50 minutos no terceiro ano, porque eu fiquei com as aulas de eletiva das ciências humanas, então, eles têm 3 aulas de história mais só tem 50 minutos de Geografia. Aí ela fez essa parceria com o professor de Estudo Orientado, né? Então ela está trabalhando o assunto “x”, aí ele vai lá nas aulas de estudo orientado, e aí traz um vídeo, um documentário, um fichamento sobre aquele assunto, eles estão caminhando juntos no assunto, e aí ele está trabalhando, né? O estudo orientado ensinando, né, essas, essas metodologias de aprendizagem para os estudantes, mas naquele assunto. E aí, a gente vai sobrevivendo ao caos, né?

AURIENE - Tua lotação depois do novo ensino médio? Assim, aumentou a quantidade de componentes, como é que ficou?

PROFESSOR E - Mulher, é em 2021 eu cheguei aí foi só história, eu acho que eu tinha uma carga horária em outra escola. Enfim, aqui eu peguei história e eletivas, né? Quando foi em 2022 que a gente voltou 100%, aí eu fui convidada para ser PCA. E aí eu fiquei com história e eletivas. E aí aqui uma coisa bacana da gestão. Ela não deixava nem os alunos escolherem a eletiva, né? Os professores podiam ter essa, olhar o catálogo e dizer, olha, eu acho que vai ser bacana, trabalhar essa eletiva. Porque de fato, aqui a gente tinha as eletivas mistas, que aí eles escolhiam, os alunos escolhiam a eletiva mista. E tinha as eletivas de grade fechada, digamos assim. Aí a grade fechada, a gestão junto com o professor, a depender do perfil do professor,

ele ia lá e escolhia, por exemplo, eu, aqui na escola, toco as olimpíadas, então, as minhas eletivas eu voltava para a análise de fontes históricas, Ciências humanas para as olimpíadas, a aprendizagem histórica e ONHB que até foi inserido no catálogo. História do Ceará para trabalhar a OCHE no segundo semestre. E aí a gente também tem essa flexibilidade de trocar a eletiva de um semestre para o outro, né? A gente sempre fazia isso. Esse ano, como a gente atrelou à base provavelmente vai ser mantida, né? Porque o que que a gente percebeu as eletivas eram completamente banalizadas pelos estudantes. E também um desafio para os professores: montar material, planejar, executar e conquistar o aluno. Nossa. Era muito trabalhoso. Então, hoje eu estou como PCA e estou com história, PDT, eu tenho um PDT também. No ano passado eu tinha e esse ano também, né, então eu sou PCA, sou PDT, tenho história. E as as eletivas, né? Nas ciências humanas.

AURIENE

Tu tem história nas três séries?

PROFESSOR E - Tenho história nas nas 3 séries, né? Primeiro, segundo, terceiro tem. Aí tem outro arranjo legal que a gente fez, né? Chegou um professor novo de história dessa chamada aí do cadastro de reserva e aí ele ficou nos primeiros anos. Eu fiquei com 50 minutos de aula de história da base, e ele pegou as eletivas de ciências humanas nos 3 primeiros anos. Então, assim como a professora de Geografia fez com o professor, estudo orientado, nós estamos fazendo. Nosso planejamento é um planejamento para os dois professores. E aí a gente fez uma divisão de bimestres e a gente está tentando andar juntos. E aí, para os estudantes: “olha, vocês têm 2 professores de história, história 1 e história 2. Então eu trago uma discussão teórica, conceitual e uma atividade em 50 minutos. E aí o professor, ele trabalha outra parte desse conteúdo. Então toda semana, a gente está testando ainda, né, que está no começo, mas toda semana a gente está tentando afinar esse diálogo, pra gente caminhar junto e tentar dar aula de história, “aula de história”, usando o antigo pnd. **E eu vou te dizer, os alunos, eu não vou dizer que eles preferem, mas eles veem muito mais sentido. OPA, a história, tem nota, vai cair na prova, então é isso, né? É, eles têm, eu não sei, porque assim eu eu tenho impressão que nas eletivas eles tinham, eles relaxavam mais, né? Então eles não se sentiam obrigados a fazer atividades, mas não faziam, estavam nem aí.** E agora, com tudo na cabeça deles, tudo é base, né? E aí fica muito semelhante ao que era a escola de tempo integral antes do novo ensino médio. Eu receio pela exaustão, né, porque são 9 aulas por dia, segundos e terceiros anos. Não tem mais clube. Então a gente está com essa preocupação também, de quem tem uma maior carga horária numa sala, ter um pouquinho essa... dá uma relaxada, né. Por exemplo, eu tenho 3 aulas de história no segundo ano, é tudo no mesmo dia, só que são, é em tempos diferentes. Então, na semana passada, aliás, nessa semana, eu trouxe um documento histórico, a carta de Pero Vaz de Caminha e aí eu trouxe o documento para eles analisarem. Aí na outra aula eu trouxe um livro didático, uma imagem, que é a imagem da primeira missa pra eles, né? Pra não ser tão copiar e fazer exercício, vamos estudar, mas analisando uma imagem, vamos analisar um documento. Enfim, ficar mais leve.

AURIENE - Uma outra coisa é em relação, além de ter, né, misturado a questão das disciplinas, né? Assim, acabou na prática, né, com as disciplinas quando coloca áreas e aí só coloca lá

competências e habilidades, né? E aí, uma das coisas que pelo menos eu percebi em várias conversas com professoras de história, tanto informalmente como também com as entrevistas, é a questão da organização do tempo, que era uma espécie de linha do tempo, né? E aí eu queria saber como é isso para você? Se você já trabalhava nessa perspectiva, mais temática ou se você acha que é importante ter essa dimensão linear? Não sei se necessariamente uma linha do tempo, mas eu acho que, para a história, seja lá como for, a gente trabalha com tempo, não é? Então a gente precisa se situar no tempo, né? E aí eu queria saber, em relação a isso, como é que você está trabalhando, se você está olhando essas competências e habilidades da BNCC, tentando se ajustar a isso, ou se você já trabalhava numa perspectiva mais temática, ou se você trabalha nessa perspectiva quadripartite?

PROFESSOR E - Assim, pra falar a verdade, quando a BNCC foi, acontecendo e se tornou de fato uma realidade, a gente nunca parou para sentar, analisar o documento. Eu vim ter acesso ao documento, vê e estudar, depois que eu entrei na escola pública e também porque eu sou tutora de uma turma de graduação na UECE, na UAB, que a universidade aberta do Brasil e aí a gente tem nas disciplinas de estágio, nas disciplinas de didática. É um documento assim, basilar, né? E aí, eu percebo que aquelas competências, habilidades da BNCC, na verdade, e aí eu vou falar só por mim, me parece que elas sempre estiveram nas minhas aulas, mesmo antes de elas estarem lá escritas, né? Então, essa necessidade, de fazer essa interação, esses pontos de interseção com outras áreas, claro que não é uma coisa que eu domine, né? Eu domino história, né? Então vou dar aula de história, mas de analisar, de refletir, né? Então eu até coloco isso na minha dissertação, que desde de quando eu comecei a dar aula, lá em 2013. Eu me incomodava muito com o aluno que, que achava que a história era decorativo, que história era só ler o livro que não gostava de história, que não via sentido.

Então eu sempre fui incomodada com isso e eu sempre quis fugir disso. Na minha prática de docência, é tanto que eu sempre era professora que fazia alguma atividade, né, que trabalhava com com uma análise de imagens, de fontes. E olha que eu fui descobrir a ONHB em 2018, já fazia 5 anos que eu dava aula. Então quando eu descobri a ONHB, então. Sabe assim é quando encaixa uma luva, e aí eu vi super sentido na ONHB, da forma como você, como vai a abordagem das questões, a análise de de fontes? Então assim, né, eu fui levando muito ao ONHB para dentro das minhas aulas, né, para as para as sala de aula e aí, até uma questão interessante, que eu ia falar e esqueci, que os estudantes, que na aula em si, eles têm muito enfado, né? Eles são muito enfadinhos com esse modelo mais expositivo, que é um método, uma metodologia que é importantíssima também, mas que eles sentem falta desse protagonismo, que é a justificativa para esse novo ensino médio, mas que na realidade, na prática, o novo ensino médio não trouxe protagonismo para os estudantes, né? Eu acho que é outra dinâmica, que pode trazer esse protagonismo. E um deles, eu acho, uma dessas dinâmicas que eu acho que promove esse protagonismo no processo de aprendizagem, são as olimpíadas. Então eu sou fã, pesquisei isso na dissertação, a ONHB e a OCHE, para mim são projetos que são muito eficientes. Então é algo que eu vejo mais sentido. É tanto que a OCHE e a ONHB, estão direto nas minhas aulas. Então, quando eu comecei a participar dessas olimpíadas ONHB em 2018, e OCHE, em 2019. E aí em 2020 eu entrei no profHistória, que também foi outro pilar pra minha formação, né? Uma formação continuada. Eu tenho muita preocupação de ter as aulas expositivas, mas fugir daquele, sabe daquela monotonia, né? Do só

copiar e escrever e fazer uma atividade, o aluno, o exercício que ele está ali, copiando e respondendo, ele não está aprendendo nada. Então a minha preocupação sempre foi essa. Então, para a pergunta inicial, que você fez, eu acho que é. Eu não trago a BNCC debaixo do braço, não tenho uma cópia no meu armário e nem em cima da mesa. Também não sou uma grande estudiosa da BNCC, preciso, né. Acho que até um pouquinho, uma falha nossa, **mas eu acho que a BNCC de uma certa forma, aquilo que é proveitoso para a gente, eu acredito que a gente já tinha isso em prática, né? E aí a BNCC foi mais uma teoria do que é importante pra sala de aula.** Eu não sei também se eu posso estar sendo pedante, né? Mas eu vejo dessa forma.

AURIENE - Certo. Eu acho que é isso mesmo, né? Assim, o não tem nada de muito novo naqueles documentos, né? O que tem de novo é a imposição, são documentos normativos e que todo mundo tem que seguir, mas a gente também tem a nossa liberdade de cátedra, de ir vendo aquilo que a gente acha que funciona melhor. A última pergunta seria sobre metodologia, mas aí você já respondeu. Refazendo um pouquinho da pergunta anterior, porque de fato é importante, porque a gente tinha muito aquela dimensão de que no primeiro ano a gente trabalha esse conteúdo, no segundo a gente trabalha esse, e aí com a BNCC isso foi completamente modificado. Os próprios livros são um reflexo disso. Eu queria saber de você sobre essa questão.

PROFESSOR E - Então eu acho que o professor também vai construindo caminhos, né? Eu ia dizer que eram vícios. Mas eu não acho que seja de fato um vício. Mas é um caminho que eu me sinto confortável hoje. Talvez por isso eu tenha fugido do novo ensino médio e voltado para o antigo PNLD. Para mim, essa construção linear, vamos dizer assim, né? Na verdade, essa construção dessa linha do tempo é o que faz sentido na minha cabeça. Porque, eu estava até planejando agora com um professor novato que chegou, e a minha cabeça ainda estava no ano passado, de que eu só tinha 50 minutos de aula. Eu disse assim, olha, professor, o que é que eu acho que no primeiro ano, o PNLD antigo tem 16 capítulos, a gente tem que escolher aqui só uns 4 ou 5. E aí no ano passado eu falei, escolhi, né? Falei sobre a formação humana e tal, o início das civilizações, Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma. E aí, povos indígenas no Brasil, americanos, povos africanos, eu não trabalhei e eu fiquei me sentindo muito mal depois por isso, né? Então eu acho que a gente devia pular e tal, “ele não, mas olha Nanda, muito difícil. Como é que a gente vai trabalhar Grécia e Roma, se a gente não trabalhar a formação da humanidade, as primeiras civilizações, eu acho muito importante.”

Parece que eu tinha proposto para a gente iniciar com Grécia e Roma. Agora, com 3 aulas é realmente possível, né? Então a gente fez ali alguns arranjos.

Então é para mim, faz mais sentido, porque eu acho que a análise histórica não é, como dizia, Marc Bloch, que a história tem essa preocupação, é o objeto dela, o estudo da humanidade ao longo do tempo, então. Eu senti muita dificuldade quando eu fiquei folheando o livro do novo ensino médio de eles irem tratar sobre democracia e aí, de repente, falava sobre democracia ateniense, aí trazia para o Brasil e aí eu ia falar só sobre democracia. E como é que eu ia conseguir atribuir sentido para o conceito de democracia, se o aluno não conseguiu ver de uma maneira mais organizada, sobre a civilização grega, sobre como era a civilização grega antes do surgimento da democracia na cidade de Atenas. Como foi depois, como foi esse modelo? Então, para mim, é muito difícil trabalhar dentro dessa nova perspectiva temática

apenas, né, então? Eu acho que essa linha do tempo faz mais sentido para mim. E aí eu acabo construindo esse sentido também, ajudando os estudantes a construir esse sentido. **Agora, claro que, por exemplo, quando a gente vai falar sobre sobre Grécia, né? Aí eu trago uma discussão sobre democracia. E aí eu trago a democracia no Brasil, a gente analisa o conceito, né? Insira uma leitura, um documento. A ONHB, eu sempre estou indo lá no banco da ONHB, Trago uma questão, trago uma fonte, né? Então eu tento manter essa linha do tempo, mas também trazendo essa discussão, né? Essas temáticas.**

AURIENE - Sim, claro, claro. Eu acho que, de uma certa maneira, acho que quase todos os professores de História, pelo menos com quem eu já conversei, eu acho que tem um pouco esse desconforto com essa lógica. Também tem uma questão, que eu acho que é importante, quando você tem clareza do que se trabalha no primeiro, no segundo, quer dizer, o aluno muda de escola, e não altera a vida dele. Porque se você tem uma coisa que cada escola faz de um jeito, o aluno muda de escola e aí sim vai ter um monte de coisa que ele não vai ver, né? E às vezes até disciplina, né? Aqui não, né? Aqui a gente manteve todas as disciplinas em todos os anos, mas no Rio, por exemplo. Teve disciplina que o menino só via no primeiro ano, outras só via no terceiro. Aí o aluno mudava de escola e ele simplesmente não ia ver aquela disciplina, né?

PROFESSOR E - A gente não viveu, graças a Deus, esse avanço do novo ensino médio até chegar no Enem, porque você estava vindo com um novo ensino médio, primeiro, segundo ano, **mas o Enem que estava sendo cobrado no Enem era a base. Era o que significa agora para os gregos antigos, né? Era sobre as questões importantíssimas que são muito discutidas nas olimpíadas, gêneros, etnia, as relações étnico-raciais. Na verdade, então, o Enem está cobrando o que o novo ensino médio aboliu praticamente, né? Então eu não sei nem como é que esse Enem seria possível assim.** Meu Deus, eu acho super importante Cultura digital acho extremamente importante, fundamental, desde que sejam professores com formações afins, não por exemplo, colocar coitada de uma professora de biologia. E, por exemplo, esse ano aqui na escola já teve uma mudança, né? Então teve uma seleção, aí teve um professor que ele tá mais ligado com a parte de TI, informática e tal. E ele teve essa lotação em cultura digital, né? Mas a professora também foi mantida em outras séries. Mas assim é o Enem, provavelmente, vai cobrar ou já cobra, enfim, alguma coisa sobre essa questão das redes sociais. Não é só isso, cultura digital, né, mas também é, então é muito, a realidade deles é, enfim, dados, segurança, informação. Fake news e tudo o que é feito no mundo digital, né? Então, eu acho super importante, mas o novo ensino médio ele foi só essa reforma curricular. Aqui na escola, por exemplo, a gente não tem um auditório. **Está com 3 anos que é pedido uma reforma para para as salas, né? Uma parte do teto que está caindo, está desde o ano passado, está caindo. Ninguém chegou ainda, não chegou técnico, ajeitaram a quadra, mas passaram 6 meses passando por debaixo do teto caindo, mas não podiam ajeitar porque não está lá no papel, não foi liberado. A escola tem terreno, não tem um banheiro na sala dos professores, né? A gente usa o banheiro da Secretaria, não tem conforto, não tem uma sala de estudo, não tem um auditório. Então foi uma imposição.** E aí, só um adendo sobre as escolas particulares. Esse novo ensino médio é tipo assim. Tirou uma aula de história e botou uma aula pro menino ir pra informática, cultura digital. Tem uma escola que eu trabalhava, que fez uma sala, até esqueci como era o nome. Era uma sala onde eles iam trabalhar, robótico,

achei até legal a ideia. Sabe trabalhar robótica, marcenaria, música. Achei massa, mas lá os alunos, por exemplo, no terceiro ano, tinham 3 aulas de história e continuaram com 3 aulas de história. Os alunos do primeiro ano no novo ensino médio é o que foi que aconteceu? Eles enxugaram um pouco o conteúdo, mas manteve 2 aulas de história e 2 aulas de Geografia, né? Perderam uma aula de sociologia. Enfim. Para as escolas particulares o Novo Ensino Médio não foi tão pesado assim, né? Não causou tanto prejuízo porque as escolas mantiveram as aulas da base. E aí a gente fica no prejuízo, né?

AURIENE - Eu queria te agradecer muito pela entrevista, não é? Foi excelente. Você me encheu de dados, é? E assim, se você quiser colocar mais alguma coisa, alguma coisa que você lembrou alguma coisa importante, que eu não perguntei, pode ficar à vontade.

PROFESSOR E - Só destacar essa questão das olimpíadas, que eu acho fantástico? De fato, são projetos que estão se consolidando, é tanto que você vê agora a Secretaria de educação, divulgando, não só divulgando, né? Mas impondo a participação dos professores e dos estudantes e cometendo o mesmo erro. Impõe a participação, mas não dá suporte. Não dá carga horária. Eu soube, na verdade, agora, esse começo de ano que alguns colegas conseguiram uma lotação. Teve um colega que conseguiu isso, uma história que eu ouvi, conseguiu 200 horas, as 200 horas dele para trabalhar nas olimpíadas. Uma conhecida conseguiu 100 horas. Então, assim, tem uma outra escola que eles conseguiram uma lotação de 50 minutos ou 2 horas por semana para alguns professores trabalharem olimpíadas. Aqui na escola eu uso meu horário de PCA ou planejamento. Aqui ainda é um trabalho solitário, né? Só eu e o outro colega de história que chegou agora. Os professores da Ciências Humanas, muitos não têm interesse em participar porque é muito trabalho, né? Ano passado eu trabalhei feriado, trabalhei sábado, trabalhei domingo, viajei que a gente foi para a final, na OCHE, lá em Crateús, viajei com os estudantes sexta, sábado, domingo, né? Então, assim. A gente brinca, né, os colegas que trabalham com a Olimpíada, que é a auto exploração, que a gente sabe que é muito trabalhoso, é muita dor de cabeça, mas a gente está lá todo ano, né?

Porque é algo assim para mim, é algo pessoal, eu gosto bastante de participar, mas eu acho um caminho, uma possibilidade. Quando eu cheguei aqui na escola, não tinha um trabalho para a Olimpíada, né? Então, em todas as escolas que eu fui passando eu fui inserindo, comecei na escola particular, que foi a coordenadora que me obrigou a participar. Eu não queria, né, na época, mas acabei gostando. E aí teve na escola, na escola, em 2022 que a gente foi pra final em Campinas com a equipe. E aí aqui na escola no ano passado a gente foi pra final da OCHE com 4 equipes. Então assim, a gente está construindo uma história olímpica, né? Uma cultura olímpica na escola e é muito interessante, eu acho um caminho, em que os alunos atribuem mais significado para o ensino de História, para aprendizagem histórica, na verdade, né? Então, o meu foco mesmo na dissertação foi isso. **Foi a aprendizagem histórica através das olimpíadas da ONHB da OCHE. Então é fantástico você ver assim, um menino lembrar de uma questão que ele viu 3 anos atrás, 2 anos atrás, mas não lembrar da aula que eu dei na semana passada. Então é, eu acho essa separação fantástica que eles fazem, mas também bastante preocupante. Um desafio, né? Para mim, eu adoto as olimpíadas como um caminho para a aprendizagem histórica de estudantes, que facilita muito em sala de**

aula. E eu acho que a Seduc está aí, agora está nessa, está aderindo a isso, mas sem dar o suporte que a gente precisa, não é? É isso.

APÊNDICE F

Professor F [Nov, 2023]. Entrevistador: Maria Auriene Cardoso 2023. 1 arquivo .mp3 (45 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice Escola Professora Simone Simões

Professor efetivo, mestrando pelo ProfHistória UFRN

AURIENE - Então, a primeira pergunta que eu te faria era em relação a, porque tu já está trabalhando desde 2010 no Estado, então esse processo da BNCC começa em 2015, de uma maneira mesmo mais certa, em 2014 estava lá no Plano Nacional de Educação, mas foi em 2015 que de fato, criou-se as comissões, escreveram a primeira versão, aí depois tem aquele processo de consulta, né, que teve também as conferências, então eu queria saber assim, se você acompanhou, se houve debate na escola, se lembra de ter participado de alguma coisa, e caso tenha participado, que relate um pouquinho como foi a experiência.

PROFESSOR F - Eu trabalho desde 2012, no, Professora Simone Simões e assim, na minha escola não teve nenhum debate sobre isso. Foi uma coisa feita, meio atropelada mesmo. A gente ainda chegou a ter, em 2016, foi 16, 17, nós tivemos algumas palestras assim durante a semana pedagógica, esse tema chegou a ser tocado, mas ninguém se aprofundou, né? **(E aí, assim, o impacto que a gente sentiu mesmo em relação à reforma foi somente quando chegaram os novos materiais didáticos, né? Quando chegou o novo livro didático, foi que o pessoal começou a entender realmente o que estava se passando.)** Porque até então a gente falava assim, vai mudar, vai ter essa questão da integralidade, aí vai ter os percursos formativos, alunos vão escolher agora as disciplinas também para cursar, as disciplinas optativas. Agora assim, tudo isso foi feito muito em cima da hora, tanto é que a gente foi descobrindo assim, no cotidiano, no dia a dia mesmo, como é que ia funcionar esse novo modelo.

(E assim, o impacto maior que eu senti foi em relação também ao novo material didático, porque até agora eu não entendi qual é a proposta desse Novo Ensino Médio e da Base Curricular de História, porque o material que a gente trabalha nem é História temática, e nem é aquela história global, né?) Aquela divisão mais tradicional da história, a história do Brasil, história geral, essas coisas assim. Não. Primeiro, ele quebra essa visão cronológica da história. Então, a gente tem a aula de Idade Média e depois o capítulo já pula para a Primeira Guerra Mundial. Então, os alunos ficam meio perdidos, difícil entender como é que chegou em Primeira Guerra Mundial sem ter falado de Imperialismo, por exemplo., nada disso, sabe? Então, eu tenho que primeiro explicar uma série de coisas para chegar no capítulo e aí depois com a divisão que a gente faz... porque basicamente também foi o seguinte, os professores também a gente se adaptou, o modelo a gente só fez colocar um formato que a gente já trabalhava antes, que foi basicamente dividiu os capítulos do livro, entre os professores das disciplinas e aí, então, todo mundo tem que também ter uma coordenação ali para estar trabalhando os capítulos mais ou menos no período do planejamento anual que foi estipulado. Então, quando eu atraso o capítulo, aí o outro já está mais na frente também e isso às vezes dificulta e tal, o entendimento das etapas também, da divisão lá dos conteúdos que é

estabelecido na proposta, então, é bem complicado. Na minha concepção, acho que eles não conseguiram implementar uma proposta que...**Os próprios alunos reclamam muito também, o que eu vejo também lá na minha escola, os alunos também têm demonstrado muito mais desinteresse também por esse novo formato, feito várias críticas também, eles não têm gostado, Os professores também ninguém gosta, todo mundo reclama também. Então, não tem sido bom trabalhar esse novo modelo, novo ensino médio.**

AURIENE - Uma das questões que também me interessam muito é em relação à própria discussão de currículo, porque a BNCC é uma discussão de currículo, e também o Novo Ensino Médio foi uma proposta de reforma, que era uma reforma curricular antes de qualquer outra coisa. Então, a gente tem uma centralidade do currículo nessas políticas, que a gente chama, grosso modo, de reformas neoliberais, porque normalmente elas se centralizam nisso, currículo, formação de professores e avaliação. Então, normalmente elas circulam por aí.

E aí, pensando em relação ao currículo, a gente da história, pelo menos, eu acho que a gente não se depara muito, a gente não discute muito. A gente fala muito pouco sobre o currículo, não é questão teórica mesmo, pelo menos no meu tempo de graduação eu não me lembro dessa discussão. E mesmo agora num ProfHistória, eu acho que essa discussão não é tão central. E aí assim, pensando a gente na sala de aula e o quanto o currículo, uma mudança de currículo interfere na nossa vida. Eu queria que você pensasse assim, a gente, a gente da educação básica, a gente não deveria ter uma participação maior nessas formulações, nessas mudanças. Como é que nós, professores, como é que a gente pode se relacionar com essa discussão de currículo?

PROFESSOR F - Eu, particularmente, acho que é importante justamente os professores terem cada vez mais tempo também para poder investir na sua formação continuada, ter tempo realmente para fazer esse processo que nós estamos fazendo, de voltar também em algum momento para a universidade, para ter essa discussão acadêmica, para se fazer uma revisão bibliográfica, de repente atualizar mais, em relação aos debates que estão sendo propostos dentro do campo da nossa disciplina. Então, eu acho muito importante essa parte, tanto é que eu tenho investido também nisso, já fiz uma especialização, estou fazendo agora o PROF, e eu acho que isso é um...algo determinante também na formação da qualidade do ensino e tal. **O professor também tem que ter essa qualificação. Eu acredito que é preciso ter uma política pública mesmo para investir nessa parte da formação continuada do professor para ter essa qualificação. Por isso, em relação ao currículo, realmente, eu considero que eu tenho também essa lacuna na minha formação da graduação. As disciplinas didáticas, na verdade, no geral, eram disciplinas que a gente fazia só por fazer, não tinha nenhuma profundidade nos debates, nos textos e sobre currículo, também muito, muito precário.** Então, quando chegou essa questão da BNCC mesmo, eu lá na escola também tentei, junto com outros professores, a gente tentou pautar mais essa questão, porque eu imaginava que ia ser feito de outra forma, porque logo no começo, lá quando chegou a proposta do novo ensino médio, ainda na época do Temer, a gente imaginava que ia ser de uma forma que ia resultar em processo de demissão em massa, porque teve a história de disciplina que ia ser obrigatória, a outra não ia ser, ninguém estava entendendo direito como ia ser. E aí os colegas já estavam tentando fazer uma disputa para manter a disciplina de história, porque poderia justamente ter

uma redução de carga horária, de quadro docente na escola, que não ia beneficiar nem a nós e também aos alunos. A gente acredita na importância da nossa disciplina e tal, na formação dos meninos também. E aí a gente tentou se apropriar, lendo o debate, pautar lá na escola e tudo.

Participamos de algumas reuniões que foi mais durante a semana pedagógica e depois também eu cheguei a participar de reuniões junto à APEOC, chegou a promover alguns debates sobre a BNCC e também em grupos que debatem sobre educação e tudo.

Eu acredito que também o que contribuiu para ser menos pior, eu acho que a ideia original era para ser mais horrorosa ainda para o ensino médio, foi a questão da pandemia, porque assim, eles atrasaram, atrasaram vários processos e tal, e muita coisa foi sendo feita assim, do ensino a distância ainda, que teve aquela época ainda que a gente ficou mais de um ano dando aula a distância, eles já, isso aí já foi contundente pra eles perceberem que realmente a coisa não ia dar certo, né, ia desandar. E assim, né, espero que, eu tava acompanhando agora, né, tem essa, tá sendo discutido agora uma nova proposta aí, né, uma reforma da reforma, né, digamos assim, tá sendo pautada aí pra modificar algumas coisas que pode ser que melhore um pouco, né, Esse novo ensino médio, porque da forma como tá, não é legal e nem a interdisciplinaridade que eles prometeram como algo assim, que seria benéfico, né, e tal, pra formação estudantil, nem isso tá sendo trabalhado, né? Na verdade, porque eu, nessa parte da literatura, então eu tenho essa ver da interdisciplinaridade também, eu acho importante, tal, trabalhar na escola, mas...nem isso é possível de ser trabalhado nesse modelo da forma como foi implementado, porque o nosso planejamento também não foi modificado, não possibilita diálogo entre os professores. Então, a gente não tem realmente um planejamento interdisciplinar, na prática cada um pega ali o seu fracionamento do conteúdo e trabalha lá dentro do currículo. É isso, então, não está sendo nada..até as partes boas, que teoricamente seriam boas, na prática também não funciona, não são efetivadas, então, nada está dando certo, eu acho.

AURIENE - Certo. A Circe Bittencourt fala que quando você vai fazer um trabalho interdisciplinar, a primeira coisa que você tem que ter muita segurança é da sua disciplina. Você só consegue fazer um trabalho interdisciplinar interessante se você tem muita clareza do que é a sua disciplina para que você vá entender do que você precisa do outro. Então, numa realidade onde você dilui tudo, você não tem como ter interdisciplinaridade, você não tem mais nem disciplina como é que você vai ter interdisciplinaridade. Eu acho que é um pouco o que aconteceu com essa ideia e é uma coisa que está em disputa. Você falou aí do...dessa coisa da proposta do governo, e essa semana o Todos pela Educação lançou como se fosse uma coluna, nem sei o que é aquilo, dentro do Globo, em que eles diziam isso, que um dos pontos que eles querem mudar na proposta que o governo mandou é o nome da disciplina, eles querem tirar o nome da disciplina, porque o governo colocou na proposta e eles estão querendo tirar e deixar só como está a BNCC, só as áreas, que é para não ter que mexer na BNCC. Então, quer dizer, é um negócio muito doido, porque quando eles aprovaram a reforma do ensino médio, eles botaram assim a BNCC vai fazer isso. Então, a BNCC do médio, ela foi feita à base da reforma. Então, se você muda a reforma, é lógico que você tem que mudar com a BNCC, né? Então eles querem fazer uma mudança tão pequena que não precisa nem mexer na BNCC, né? E aí essa é uma discussão, né? E é uma pena que a gente da Educação Básica, de certa maneira, que somos muito impactados com isso, a gente tá meio que muito alheio a isso, né?

Até pelas nossas condições de trabalho, pelo tempo com que a gente trabalha. A gente não tem nem tempo mesmo, né? de acompanhar isso tudo, que é uma loucura na nossa vida.

Se alguém quisesse ouvir a gente, o processo tinha que começar na escola, não ser de cima para baixo, pedir a nossa opinião em momentos pontuais. É muito complicado. Mas aí eu gostaria... você já até comentou essa questão, que percebeu mais a diferença na questão dos livros, mas aí mudou alguma coisa mesmo na tua carga horária em relação, por exemplo, tu passou a ministrar aula de outros componentes que não a história, tu percebeu, por exemplo, o impacto, tu falou da questão do planejamento, então mudou essa questão do planejamento, tu tá tendo que planejar mais, porque teve novos componentes, eu queria que tu falasse mais mesmo especificamente assim, depois da implementação do Novo Ensino Médio, o que mudou mesmo na tua prática, no teu cotidiano. Pra poder se ajustar à reforma?

PROFESSOR F - lá na minha escola, foi o que eles fizeram. Eles pegaram os professores da disciplina de Sociologia e Filosofia, que só tem uma aula por semana, e colocaram para dar essas disciplinas optativas, essas disciplinas eletivas, melhor dizendo, que vem lá da Seduc, daquele catálogo lá de eletivas e tal, e aí os professores... Então, assim, eu não peguei nenhuma eletiva, porque como eu dou aula de História, História e Geografia, os professores lá de História e Geografia, que tinham duas aulas por semana, eles conseguiram lotagem pra gente continuar trabalhando só com esse componente molecular, só dando aula de História mesmo. Então, eu tô dando aula esse ano, né? Eu trabalhei também só com o segundo e terceiro ano do Ensino Médio, porque também é outra vantagem lá da escola, porque o Colégio Professora Simone Simões é uma escola muito grande, nós temos dois mil alunos, os dois turmas, manhã e tarde. Então, lá são muitas turmas, são mais de 100 professores na escola. Então, lá tem muita turma para fazer a lotação. **Acabou que eu fiquei só com todas as turmas de 2º e 3º, e estou dando aula só de História, estou dando aula só de História mesmo esse ano.** Mas, talvez próximo ano, a coordenadora já falou, talvez a gente vai ter que pegar ou um PDT, porque também vão começar a implementar esse projeto lá na escola, algumas pessoas já começaram a pegá-lo de PDT também, para complementar a carga horária, ou então também dar algumas disciplinas eletivas. Porque também assim, lá na escola, eles ainda estão implementando, começou em 2021, primeiro ano, começou a funcionar esse modelo, Aí 22, acho que estou com mais de segunda, agora que está com o terceiro ano, agora que fechou o ciclo da implementação do novo ensino médio. Só que a turma do primeiro ano ainda pegou aquela fase da pandemia, ainda pegou quase todo já dentro desse novo modelo e também uma parte foi online só no final que teve presencial.

Então **isso prejudicou também muitos meninos agora que estão chegando no terceiro ano. Eles reclamam muito e tal justamente de vários conteúdos que eles não viram que eles não estudaram porque alguns chegaram a fazer agora o Enem também como treineiro e tal.** E aí eles falando como é que eu vou fazer o próximo ano aqui por causa de coisa que dessa prova que nunca nem ouvi falar e tal, e chegou no terceiro ano, se não mudar, né, a expectativa é que mude a prova do ENEM, né? Então, tendo esse tempatismo, vai mudar essa prova do ENEM, ou então vai prejudicar muitos meninos, porque eles falam realmente que teve uns conteúdos que eles não estudaram. Então, é isso. Não trabalhei ainda com eletiva, então estou dando aula só de história mesmo.

A minha experiência tem sido essa. Por enquanto, nesse novo ensino médio, eu tenho conseguido me lotar só dando aula de história. Mas, talvez, no próximo ano, eu já vá ter que dar uma eletiva. E aí, esse problema da eletiva também, essa questão do...

Eles não dão nenhuma orientação, só faz jogar lá em meta e tal, tá aí a meta, o professor vê aí do que que se trata e aí tu corre atrás, por muito que não tem material didático, tu vai ter que produzir aí, faz aí um TT alguma coisa, faz slide aí pra dar tuas aulas. A avaliação também é bem aberta, né? O professor mesmo fica cá, o professor fazer a avaliação, né? naquela disciplina semestral, né? Então, assim, tá muito jogado lá, tá muito organizado, na verdade, eu tô achando. Mas...

AURIENE - Mas diminuiu a carga horária de história ou manteve-se o que era antes?

PROFESSOR F - Manteve. Mas lá, é, porque lá eles trabalharam todos aqueles itinerários lá, enfim. Porque lá tem muitas alunas, muitas turmas. Lá é regular, não tem nenhuma turma integral não. Está integral agora, com o novo ensino médio que é assim, o terceiro ano lá já era integral, sempre funcionou de forma integral desde 2015, que eles começaram a implementar o terceiro ano integral. Porque lá o terceiro ano era voltado para essa questão da preparação para o Enem. o ENEM, o ESA, então os meninos já tinham mesmo todas as aulas do período da tarde, as aulas de manhã, se tem as aulas da tarde, eram só disciplinas mesmo voltadas, era tipo história para o ENEM, geografia para o ENEM, filosofia no ENEM e já fazia esse modelo, mas só preparando mesmo para o ENEM. Lá sempre conseguiu ter bons índices de aprovação também, no ENEM lá, porque os meninos, eles têm condição lá de só estudar, né? Assim, boa parte deles mesmo já passava o dia na escola, né? Aí lá tem refeitório lá, os meninos têm...tem o lanche, né? Tem também o almoço. E tem o lanche da tarde, enfim.

E a estrutura da escola até que é boa, mas é um pouco mal cuidada também, sabe? Lá tem cheio de problemas na gestão. Mas eles têm, assim...

Mas, assim, parte de infraestrutura mesmo, salas de aula, salas todas climatizadas, com ar-condicionado e tal, os quadros brancos funcionam bem e tudo, assim, tem...

Aí, do terceiro ano, todas as salas do terceiro ano têm data show, só para as turmas do terceiro ano. Todas as salas têm data show, né? E aí, né, terceiro ano lá é bom, assim, de trabalhar, as turmas bem interessadas. Então, é isso.

AURIENE - Então, assim, basicamente, mas aí, assim, tua carga horária não mudou, tu continuou só com a história, mas aí, por isso que tu falou que o teu principal problema foi o livro, né? E aí, assim, nessa realidade de uma escola que cobra pro Enem, um Enem que não segue esse modelo, né? Como é que vocês fizeram pra conseguir dar a aula que precisava pro Enem, né?

PROFESSOR F - **Nesse ano, terceiro ano, a gente já fez justamente esse modelo só preparatório para o Enem. Então, assim, dentro da BNCC, o que foi passado lá para a gente, poderia colocar essas disciplinas preparatórias para o Enem. Então, é história para o Enem, a geografia para o Enem, é a disciplina que eu dou, uma disciplina de história para o Enem.** Então, a gente trabalha mas é como que os conteúdos são cobrados na parte de

história, na prova do Enem. Então, resolvo questões com os meninos, trago materiais extras também, de textos que já caíram no Enem também, para complementar com eles e tal.

Mas é assim, é tudo voltado para o Enem, terceiro ano lá. Eu sou preparador para o Enem.

Então, no terceiro ano, basicamente, vocês nem conseguem usar esse livro? Ah, e também tem outro detalhe. **Lá na nossa escola tem uma parceria com o FB, né? Aí lá eles recebem o mesmo matéria de gráfico do Farias Brito, né? Os alunos lá nós recebem.**

Porque tem esse negócio, né? Do comercial lá, porque os nossos alunos lá também, como tem toda essa questão lá da seleção, né? E todo mundo diz assim, mais de família de classe média e tal, e o grande fetiche é passar em medicina e direito, essas coisas.

Aí lá, quando o aluno não passa, eles pegam, se o aluno for bom, eles levam lá e dão bolsa, levam lá para o Farias Brito, já tem um programa de transferência de cérebros lá, para levar os melhores alunos para ir lá para o Farias Brito.

Aí, o FB, em troca, dá todo o material didático lá, que os alunos deles usam lá, as apostilas, né, que o FB trabalha com as apostilas também, preparatório para ele. Aí lá, os nossos alunos também recebem e tudo, e aí a gente trabalha com esse material, terceiro ano.

Agora, o livro didático, pois é, o livro didático que é só até o segundo ano que a gente está usando, né, desse novo livro de idade. pro terceiro a gente tá usando as apostilas do FB, quem tá trabalhando mais nem com livro não, didático.

AURIENE - Então, as turmas, você tá falando das turmas do segundo ano, né? Sim.

Aí, no segundo ano, vocês dividem entre os professores da área de humanas os capítulos que cada um vai trabalhar?

PROFESSOR F - É. Basicamente é isso. No terceiro ano é só apostila do material do FB, a gente trabalha com o mesmo material didático lá. E, assim, como é que tu tá sentindo, assim, né? Porque até tu já comentou, né, essa questão do livro, que você trabalha na Idade Média hoje, amanhã é a Primeira Guerra, né, e a gente é muito assim, a gente da história, a gente usa essa questão da...**Por mais que a gente questione, né, essas linhas, essa história muito eurocentrada, mas, mesmo questionando isso, a gente entende que linhas de tempo, elas têm algum sentido, né? E a gente percebe, às vezes, a dificuldade dos alunos.**

AURIENE - Aí, tu tá percebendo essa dificuldade, como.

PROFESSOR F - Sim, muita dificuldade. Aí, agora sim, eu tenho tentado seguir lá o planejamento, né, que a gente trabalha junto, o planejamento anual. Agora sim, o livro de idade, pra mim, pois é, Eu tenho utilizado mais como uma fonte de pesquisa na aula mesmo.

O que eu tenho trabalhado é outros materiais complementares. Então, tem uns slides já, algumas coisas que eu preparei, aí trago para eles outros textos, comento outras coisas.

O livro didático, eu pego às vezes para fazer algumas atividades. E aí, assim, utilizo como fonte também, como material para eles estudarem para a prova, né? Que tem que ter a prova no final de cada etapa.

Então, aí, do livro, aí eu já retiro ali aquelas partes ali que eu já digo para eles, ó, essa parte aqui vocês vão cair na prova e tal, e tal, e tal assunto. Mas eu não me baseio só pelo

aquele conteúdo que tem ali no livro didático, não, sabe? Porque eu acho que é muito...Algumas partes, assim, são até mal escritas, eu acho, assim, sabe? Porque eles pegam...é justamente como é quebrada essa questão dessa temporalidade, né?

Aí, assim, se eu não explicar para os alunos todo o contexto anterior, eles não vão nem entender, assim, essa dificuldade, porque o...O autor, às vezes, pega alguns autores acadêmicos, por exemplo, lá, vai trabalhar no período também depois da Segunda Guerra, aí ele vai trabalhar com a Hannah Arendt e tal, vai explicar lá a questão do totalitarismo, o conceito de totalitarismo no Estado fascista e tal. Só que os meninos não conhecem a obra da Hannah Arendt, não lembram os conceitos. E o autor também, acho que esse livro que ele está utilizando é da coleção Diálogos, da Moderna. Se quiser posso até te mandar depois.

Eu acho que tem uma linguagem também muito acadêmica, sabe? Umás coisas que os meninos não é muito interessante não, sabe? Então eu trago outras coisas, trago outros exemplos e tento transformar a coisa um pouco mais interessante, mas esse livro didático pra mim é mais como ilustração mesmo, assim, nas aulas, às vezes eu pego uns textos do livro pra gente ler, pra gente comentar e tal, mas não é só o que embasa a minha aula, não.

AURIENE- Aí, só ainda, né, nesse ponto do livro. Eu queria que tu falasse sobre como é que era a tua experiência com o livro de antes, se tu usava mais, se tu usava de uma maneira diferente. E o outro ponto que eu também achei que era importante colocar é se tu tem na tua cabeça, por exemplo, eu vou dar aula no segundo ano, né, a gente tinha muito aquele conteúdo, segundo ano, a idade moderna, né, os descobrimentos, né. História da colonização brasileira e tal. Tu ainda tem isso na tua cabeça e aí tu tenta seguir esse, digamos assim, esse currículo, né? Que é um currículo que a gente tem em mente, né? A gente que dava aula antes.

E aí tu vai pegando do livro aquilo que...Porque, em larga medida, o livro ele tenta trazer esses assuntos, né? Só que ele traz daquele jeito que a gente não entende o porquê, né?

PROFESSOR F - Pois é. Então, assim, comparando aqui nessa realidade do segundo e terceiro ano. O terceiro ano eu acho melhor de dar aula, eu acho melhor trabalhar com as apostilhas do Farias Brito, porque justamente lá eles mantêm esse mesmo modelo, é dessa divisão mais tradicional da história, então tu já tem nas apostilhas, tem a divisão das aulas de História do Brasil, conteúdo de História do Brasil, período colonial até a República, e de história geral vem aquela divisão da idade antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Então, eu acho melhor para trabalhar, porque é um material que é mais fácil, eu já tenho mais leitura, mais experiência de ter trabalhado com essa periodização da história. Já em relação aos segundos anos, tente descer esse problema de contextualização, eu acredito, assim, dos conteúdos, porque eles não vêm mais seguindo essa perspectiva temporal. E aí é que o questão, justamente, porque se fosse a proposta da história temática, por exemplo, eu já trabalhei no ensino fundamental com o livro do Projeto Araribá, não sei se tu já conheceu, que é um propósito de história temático também, esse material didático nesse livro.

Aí é diferente, porque a gente vai estudar, por exemplo, escravidão.

Aí a gente vai pegar a escravidão, estuda lá como era a escravidão lá na antiguidade, a escravidão moderna e a escravidão contemporânea.

Você pega, então, um conceito da minha história que vai trabalhando nessas diferentes temporalidades. Pois é, aí é diferente, né? Mas não é. O livro não é de história temática e nem trabalha essa história mais síncrona também. Então, tem sido um problema para mim, mas como eu disse, eu estou usando mais assim, uma perspectiva mais ilustrativa, complementar do que eu venho trabalhando com eles e principalmente mostrando assim a questão da prova, né? **Porque pra prova, o aluno só estuda pra prova. Então, quando é pra estudar pra prova, eu digo pra eles, é o capítulo tal, é tal detalhe, página pra você ler.** Aí a prova, eu elaboro bem com base no que tá ali no livro, né? Porque também se não tiver no livro, eles dizem que O professor não deu esse conteúdo e tal. O que eu disse, trabalhei com eles em sala de aulas, o que eu disse para eles também não vale, só se tiver no livro. Se não cobrar o que tiver no livro também, aí é uma confusão depois na prova. Então, o livro é mais só para a prova mesmo. Não sei se eu respondi sua pergunta.

AURIENE - Sim, sim. Na verdade, se tu pudesse só falar um pouco mais em relação à questão da... Assim, é porque essa postura que tu tá falando em relação ao livro, que eu te perguntei se antes, né, com os outros livros.

PROFESSOR F - Ah, sim, é, dos livros anteriores, sim. Uma diferença também que eu senti, que é o seguinte, agora eles não mandam mais, a gente não recebeu mais o material impresso, esse livro didático, agora eles só mandam o PDF pra gente, para os professores. o que eu achei ruim, porque, para manipular o livro, eu preferia, em sala de aula, usar mesmo o material impresso. Então, aí eu fico com PDF, eu realmente fico olhando pelo celular e tal, também o livro, para a gente fazer as leituras e tal. Então, isso aí também eu achei que foi um ponto negativo, não ter mais o material impresso. E, assim, também a diferença é justamente essa, porque antes a gente vinha com a pessoa que dá a chamada História Integrada, que era o livro que a gente trabalhava. Era História Integrada, história do Brasil e história geral. Era um livro que a gente trabalhava lá antes, que era até um livro do Alfredo Bossi, que era... Esqueci o título agora. Mas, enfim, era um livro de história integrada, aí tinha os capítulos, né? Aí, no primeiro ano, por exemplo, começava lá com a pré-história, idade antiga até a idade média. Aí, no segundo ano, já começava a Idade Moderna, aí vem lá a Revolução Francesa e tal, Imperialismo. Aí, no terceiro ano, começava já com o capítulo de Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa. Aí começava o conteúdo do terceiro ano. Aí no Brasil vinha a Primeira República, e era Vardas e tal. Então você tinha ali uma história sincrônica, dos períodos ali, da temporalidade histórica vinha seguindo ali, a datação e tudo. Mas agora não tem isso. Os capítulos é a Idade Média e pula para a Primeira Guerra Mundial, E depois, Segunda Guerra Mundial, aí depois já vem um outro capítulo, fim da Segunda Guerra Mundial, já vai pro fim da União Soviética. Fim da queda do muro de Berlim e vindo a União Soviética. O que aconteceu mais no século XX também não deu pra trabalhar. Então, já...

AURIENE - Esse daí é um problema, eu acho, sabe? Porque não tem uma lógica, né? Ó, a gente já vai encaminhando pro fim, né? Aí agora eu queria pensar um pouco mais assim mesmo sobre o ser professor de História, né? Eu queria que tu pensasse assim, o que é que pra ti assim é mais importante, por exemplo, numa aula de História, né? Por exemplo, quando você entra pra dar uma aula de História, você pensa o que, né? O que é que eu tô fazendo aqui de importante, né?

O que é que eu, o que é que de fato eu quero, né? com essa aula? E aí, assim, você pode pensar nisso, a questão dos valores, enfim, você pode pensar bem aberto.

PROFESSOR F - Ser professor de história, para mim, assim, eu ainda tenho muito aquela visão, acho que é a influência da formação do materialismo histórico, eu acho que, se a história sim, ela nos traz lições. Eu vejo, assim, aquela coisa de olhar para o passado na perspectiva de tentar aprender com essas experiências. Agora, é claro que a história também não se repete, mas ela rima em muitas coisas. Tem muitas coisas que a gente consegue estabelecer relações, Então, eu vejo que uma consciência histórica do passado, ela pode nos ajudar justamente a superar muitos problemas também do tempo presente e tudo. Aprendendo com, digamos assim, com esses erros também, com a experiência e eu como na influência do Marxismo, também com a experiência de classe.

Eu acredito também que é importante a gente ter esse acúmulo histórico para a gente poder justamente tentar transformar essa sociedade, que só pode ser feita a partir dessa observação do passado.

Então, aquela coisa, o Brasil tem um longo passado pela frente ainda para a gente aprender.

E quando a gente vai aprendendo, a gente vai vendo muita coisa que rima muito o que já aconteceu e como a galera esquece também.

AURIENE - E aí eu queria te perguntar também em relação às metodologias, como é que tu vê essa questão das metodologias ultimamente, principalmente também na época da pandemia, todo esse boom de metodologias ativas

E aí, se tu pudesse falar um pouquinho com isso também, qual é a tua experiência, se tu testa a metodologias, se tu percebe que tem uma que seja melhor, que funcione melhor, né?

PROFESSOR F - Cara, minha experiência docente é aquela coisa assim, né? A luta pra não se acomodar, né? Porque é tanta coisa que vem contra você que quer fazer uma coisa diferente. Porque, assim, pra começar os alunos, se você der só o feijão com arroz pra eles e disser que vai cair na prova e todo mundo passar, tá ótimo. Aí a gestão é minha dificuldade também, quando você quer fazer alguma coisa diferente e tal, inovador. Então, assim, é luta pela questão, muitas vezes, de satisfação pessoal mesmo. Às vezes, você faz também certas coisas, nem pelos outros, não. Também tenho pensado muito nisso, sabe? Fazer certas coisas por mim mesmo, que eu gosto e tal, que eu quero aprender mais e tudo, acho interessante.

Então, assim, eu já tive oportunidade de trabalhar, por exemplo, com a metodologia de aulas de campo, né? Já fiz aula de campo lá na escola, a gente já fez aula de campo pra redenção, várias vezes a gente já levou os alunos, fiz aula de campo lá pro Aracati, a gente fez uma aula de campo em Sobral também, em Juazeiro, né?

Agora, justamente, né, aí vem o, como eu disse, porque dessa experiência, né, também tiveram algumas algumas experiências negativas em relação a essas aulas, que me geraram muita dor de cabeça e tudo. E aí eu deixei mais de lado, sabe? Sei porque também eu vi que tava...tava assim, muito noque shot, né? Querendo carregar tudo sozinho e tal. E também resolvi mesmo voltar para outras coisas, mas... Então, **essa própria questão mesmo de trabalhar a literatura em sala de aula também é tudo fruto, assim, do meu interesse, da minha boa vontade de querer fazer alguma coisa diferente.** Então, já tive a oportunidade de trabalhar

com professora de literatura, tem o paradidático, né? A gente adotou lá o Triste Fim de Policarpo Quaresma e no segundo ano leram, aí a gente trabalhou junto, fizemos uma avaliação junto do livro e tal, os meninos, então, eu vejo mais isso assim, o professor é uma aluna também para não se acomodar e ao mesmo tempo assim, pensar mesmo assim que você pode também fazer a diferença, que o seu papel ali em sala de aula pode acrescentar algo a mais. para os estudantes e alguns momentos também têm sido muito gratificantes.

Eu já tenho tido a oportunidade de encontrar com ex-alunos e tal e me elogiarem também na minha prática, sala de aula. Isso é o que estimula, com certeza, todos nós também queremos ser elogiados, todos nós temos essa necessidade também pela nossa prática.

E é isso, as metodologias ativas, o que eu vejo, é mais algo que possa despertar a atenção dos alunos, né? Porque para essa geração, justamente aí, super conectada e tudo, são muito mais estímulos ali, que eles têm ali no celular e tudo, do que assistir na tua aula ali, você só falando, né? para eles não prende muita atenção.

Então, metodologias ativas que eu procuro trazer são justamente isso, é um planejamento diferente e tu trabalhar com outras linguagens. Já usei música também em sala de aula, já trabalhei com outros textos, não ficar só no livro didático, aulas de campo, essa coisa toda.

Então, tentar trazer algo que posso chamar mais atenção deles e sabe despertar um maior interesse pela disciplina.

AURIENE - Se você quiser acrescentar mais alguma coisa, alguma coisa que eu não perguntei, reforçar mais alguma coisa, enfim, fique à vontade.

PROFESSOR F - Não, só isso mesmo.

AURIENE - Muito obrigada.

APÊNDICE G - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

CURRÍCULO E REFORMA

- O que você pensa sobre currículo?
- Você acha que professores (as) deveriam também construir os currículos?
- Você participou da consulta, no momento da elaboração da BNCC?
- Qual o lugar da história na BNCC?
- O que você acha da BNCC? já leu? consegue entender? ou ler um trecho e pedir pro professor dizer o que entendeu
- Após a implementação do NEM o que impactou as suas condições de trabalho? Mais difícil o planejamento? Reduziram as turmas de história?

CODIGO DISCIPLINAR

- O que pra você é mais importante numa aula de história? Conteúdo a ser aprendido pelos alunos ou habilidades que eles podem desenvolver como analisar fontes?
- O que você acha que é mais difícil de ensinar?
- Quais as principais dificuldades dos seus alunos?
- Quais metodologias você utiliza mais? Por que?
- Acredita que uma metodologia bem definida pode tornar a aprendizagem mais possível?
- Datas são importantes? Voce organiza os conteúdos cronologicamente?
- O que pensa do novo PNLD? Está utilizando o livro em sala?
- Você participou da escolha dos livros? Que critérios utilizou? Editora, autores, conteúdos trabalhados
- Há algo que queira acrescentar, que eu não perguntei? Sinta-se a vontade