



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

VANESSA DA SILVA NASCIMENTO ANDRADE

**O QUE FAÇO COM ISSO?
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Vitória da Conquista
2024

VANESSA DA SILVA NASCIMENTO ANDRADE

**O QUE FAÇO COM ISSO?
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina D. Pina

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Vitória da Conquista
2024

A565q

Andrade, Vanessa da Silva Nascimento.

O que faço com isso? A Base Nacional Comum Curricular e o documento curricular referencial da Bahia na percepção de professores de história. \ Vanessa da Silva Nascimento Andrade, 2024.
152f.

Orientador (a): Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências. 137 – 142.

1.Currículo - Ensino de História. 2. DCRB. 3.Novo Ensino Médio. 4. Prática docente. I.Carmo, Edinaldo Medeiros. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 375.001

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

VANESSA DA SILVA NASCIMENTO ANDRADE

**O QUE FAÇO COM ISSO?
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Defesa 28/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Dantas Pina

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Andrecksia Viana Oliveira Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Examinadora Externa)

Vitória da Conquista – BA, 2024

*Aos meus pais, **José e Zelícia**. Quis a
espiritualidade que minha vida fosse abençoada
pela presença de vocês.*

Meu porto seguro, colo, aconchego, orientação...

Meus grandes exemplos de amor, de bondade e fé.

Aos meus pais, minha gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

Sou feliz, alegre e forte
Tenho amor e sorte
Aonde quer que eu vá...
(Monte, 2021)

Concluindo essa travessia, é chegado o momento de agradecer, de celebrar e de dividir essa conquista. Não é à toa que escrevemos na primeira pessoa do plural, pois sempre se trata de um “nós”. De fato, essa é uma construção coletiva, só possibilitada porque muitas pessoas, de modos e intensidades distintas, inconsciente ou deliberadamente, de perto ou a distância, contribuíram ao longo do processo. Sozinha, reconheço, eu jamais teria chegado até aqui. Início agradecendo a Deus e à espiritualidade, pela oportunidade de realizar esse sonho há tanto tempo alimentado.

*À minha família, agradeço de todo o meu coração e com todo o meu afeto. Em especial ao meu esposo, **Francimar Junior**, companheiro de todas as jornadas, sempre ao meu lado dividindo cada passo. Sem você, teria sido tudo mais difícil... Aos meus filhos **Heitor** e **Lucas**, luzes de minha vida, que tanto reclamaram de minha ausência nos momentos em que foi necessária maior dedicação e concentração. Aos meus pais, **José** e **Zelícia**, sempre tão cuidadosos. Às minhas irmãs, **Cintia** e **Isolda**, e sobrinhas, **Láisa**, **Maria Cecília**, **Maria Isis** e **Ana Flor**, por alegrarem essa caminhada.*

*Agradeço imensamente aos meus orientadores. Primeiramente, a Dra. **Maria Cristina Dantas Pina**, querida professora Tina, que é tão dedicada e criteriosa. Obrigada por me acompanhar, orientar, corrigir e ser um exemplo enquanto profissional e, além disso, para além do espaço acadêmico, um exemplo de mãe, de mulher, de humanidade e grande fonte de inspiração para mim. Em seguida, ao Dr. **Edinaldo Medeiros Carmo**, professor Edi, que me “adotou” em meio ao processo. É admirável como ele consegue aliar competência, conhecimento e sensibilidade.*

*Na sequência, agradeço à professora Dra. **Andrecksia Viana Oliveira Sampaio**, avaliadora interna, sempre tão rigorosa; e à professora Dra. **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**, avaliadora externa, pela sua generosidade. Obrigada pela leitura atenta do texto e por contribuírem com a minha pesquisa. Minha gratidão a vocês pela disponibilidade de ensinar e pela paciência diante de minhas limitações.*

Direciono agradecimentos, ainda, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB). Agradeço a todos os

*professores, especialmente aos da Linha 4, Conhecimento e Práticas Escolares, que nos acompanharam, ensinaram e incentivaram nessa jornada que, às vezes, é tão árdua, mas tão enriquecedora. Obrigada a toda a equipe, especialmente à secretária **Valquíria**, pela presteza e disponibilidade em atender as nossas solicitações. Obrigada!*

*Agradeço, também, aos meus colegas de curso por dividirem comigo essa experiência, com carinho especial aos amigos **Aroldo, Cleide, Edinaldo, Ingrid, Kelly, Lívia, Rosi e Tânia**. Foram tantos os desabafos, os sorrisos, as lágrimas, as angústias, as incertezas, as vitórias, as realizações... Quanta coisa a gente viveu nesses dois anos! Não posso deixar de citar e agradecer ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (**Lapeh**), pela oportunidade de participar das discussões que tanto contribuíram com este trabalho.*

Agradeço, ademais, aos participantes da pesquisa, professores e professoras cuja participação foi essencial para a construção desta dissertação e que dispuseram do seu tempo para contribuir com esta pesquisa. A vocês, colegas, minha admiração e respeito.

Por fim, agradeço aos meus colegas e amigos dos Colégios Camilo de Jesus Lima e Padre Luiz Soares Palmeira, que acompanharam essa trajetória, que torceram pelo meu sucesso e me incentivaram quando o cansaço e as preocupações pesavam. E, aos meus alunos, minha fonte de motivação cotidiana, que me ensinam todos os dias e a quem dedico meu carinho.

Sou muito grata!

RESUMO

Esta pesquisa investiga como os professores da disciplina escolar História leem os documentos curriculares que orientam o Novo Ensino Médio na Bahia e como, com base nessa apreensão, direcionam sua prática em sala de aula. Ao considerar o papel central desempenhado pelos professores na implementação das normativas curriculares, compreendemos que a escuta desses profissionais é fundamental para uma análise sobre os desdobramentos dessa política e seus efeitos. O Brasil, no contexto internacional de intensificação das políticas neoliberais em curso desde a década de 1990, tem promovido reformas que atingem todos os campos sociais. No que diz respeito à educação, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) em dezembro de 2018, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), assim como a promulgação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), exemplificam significativas reformas nas políticas curriculares brasileiras. Os participantes dessa pesquisa foram 5 professores da disciplina escolar História, de diferentes Unidades Escolares do Município de Vitória da Conquista/BA. A abordagem desta pesquisa foi qualitativa. Utilizamos como instrumentos para a coleta e produção de dados a análise dos documentos e legislações pertinentes; e entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram analisados conforme orienta Bardin (2016) em sua metodologia de Análise de Conteúdo. Utilizamos como aportes teórico-metodológicos estudos na perspectiva crítica do currículo, além da discussão no campo do Ensino de História. A análise documental convergiu com as discussões que compreendem as normativas que alteraram as políticas curriculares no país no contexto de inclusão do Brasil na internacionalização do capital, destacando a preparação da mão de obra, formação tecnicista, utilitarista e reducionista em contradição ao discurso apresentado à sociedade de que ofereceria formação ampla e para a autonomia. A análise dos dados produzidos demonstrou que os professores atribuem ao Novo Ensino Médio grande significância, pois sua prática cotidiana foi afetada diretamente com a alteração na carga horária (CH) das disciplinas. Essas mudanças resultaram no agravamento da precarização do trabalho docente. Em relação à disciplina escolar História, identificamos uma nova crise do seu código disciplinar, com o esvaziamento dos conteúdos e a sua descaracterização enquanto disciplina.

Palavras-chave: currículo; DCRB; Ensino de História; Novo Ensino Médio; prática docente.

ABSTRACT

This research investigates how History school teachers interpret the curricular documents that guide the so-called 'Novo Ensino Médio' (New High School Education Model) in Bahia, and how, based on this understanding, they guide their classroom practice. Considering the central role played by teachers in implementing curricular norms, we understand that listening to these professionals is essential for an analysis of the developments of this policy and its effects. Brazil, in the international context of intensification of neoliberal policies since the 1990s, has promoted reforms that affect all social groups. Regarding education, the High School Reform (Law No. 13,415/2017) and the homologation of Base Nacional Curricular Comum (National Common Curricular Base for High School), BNCC, in December 2018, which amended the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDBEN, Law No. 9,394/1996), as well as the promulgation of the Curricular Reference Document of Bahia (DCRB), exemplify significant reforms in Brazilian curricular policies. The participants in this research were 5 History school teachers from different School Units in the Municipality of Vitória da Conquista/BA. The approach of this research was qualitative. We used as instruments for data collection and production the analysis of relevant documents and legislation; and semi-structured interviews. The results were analyzed according to Bardin's methodology of Content Analysis (2016). We used as theoretical-methodological contributions studies from the critical perspective of the curriculum, in addition to discussions in the field of History Teaching. The documentary analysis converged with discussions that understand the norms that altered curricular policies in the country in the context of Brazil's inclusion in the internationalization of capital, highlighting the preparation of the workforce, technicist, utilitarian and reductionist training in contradiction to the discourse presented to society that it would offer broad and autonomy-oriented education. The analysis of the produced data demonstrated that teachers attribute greater significance to the 'Novo Ensino Médio' because their daily practice was directly affected by the change in workload (WL) of the subjects. These changes resulted in the aggravation of the devaluing of teaching work. Regarding the school subject history, we identified a new crisis in its curricular code, with the content depletion and the decharacterization of History as a school subject.

Keywords: curriculum; DCRB; History Teaching; New High School; teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História
AC	Atividade Complementar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPM	Colégio da Polícia Militar
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
FGB	Formação Geral Básica
GPD	Grupos de Pesquisa em Diálogo
GRD	Grupos de Reflexão Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Institutos Federais
LAPEH	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIPACH	Projeto de Iniciação à Pesquisa Aplicada às Ciências Humanas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGed	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
PT	Partido dos Trabalhadores
SEC	Secretaria de Educação
SPVA	Superintendência do Plano de Valorização do Amazonas
Sudam	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
Suframa	Superintendência da Zona Franca de Manaus
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro para Análise de Conteúdo	27
Quadro 2: Teses e Dissertações - CAPES 2019-2022	30
Quadro 3: Publicações dos Grupos de Pesquisa e Diálogo e Grupos de Reflexão Docente da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), período 2017 – 2022	32
Quadro 4: A trajetória da disciplina escolar História no Brasil, de 1837 a 1980.....	58
Quadro 5: Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC para o Ensino Médio.....	88
Quadro 6: Disciplina Eletiva – SEC 2023	90

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Motivações Pessoais e Acadêmicas.....	19
2. CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: O FAZER-SE DA PESQUISA	22
2.1 As Pesquisas Sobre a BNCC, o DCRB e o Ensino de História no Brasil (2017 a 2022)	28
2.1.1 O campo da pesquisa sobre o Ensino de História.....	30
2.1.2 Breve análise da produção científica sobre a BNCC e o DCRB	33
3. ENTRE POLISSEMIAS E TESSITURAS: INVESTIGAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR	42
3.1 Revisitando o Conceito de Currículo.....	42
3.2 Processo de Escolarização	46
3.3 Disciplina Escolar.....	48
3.4 O Código Disciplinar da História: Nova Crise.....	53
4. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E CURRÍCULO NO DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS: A BNCC E O DCRB	61
4.1 Uma Leitura da Base	64
4.2 DCRB: O Documento Baiano	75
5. O QUE FAÇO COM ISSO? AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES	91
5.1 Primeiras Palavras: Formação e Memórias	91
5.2 Atravessando a Experiência Docente: O Currículo e a Disciplina História no Ensino Médio.....	97
5.3 Dilemas, Desafios e Rupturas: Percepção dos Professores de História Frente às Mudanças Curriculares	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	143
APÊNDICE B – OBJETOS DE CONHECIMENTO POR COMPONENTE CURRICULAR (HISTÓRIA) – NO DCRB PARA O ENSINO MÉDIO	146
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	148

1. INTRODUÇÃO

Me movo como educador porque,
primeiro,
me movo como gente.
(Freire, 1996, p. 38¹)

As palavras de Paulo Freire abrem essa dissertação, não por acaso. Sua trajetória em defesa da educação nos serve como inspiração e modelo há muito tempo. Sua forma de pensar a educação e de lidar com os indivíduos, sempre motivada por grande humanização e sensibilidade, é considerada revolucionária. Para nós, tem grande relevância a ideia de que ser educador e pensar a educação, diz respeito à forma como cada sujeito vê o mundo, o percebe e se insere nele. Nossas ações enquanto profissionais da educação vão além, pois reverberam também no nosso ser social, na nossa vida cotidiana, porque nossas vivências são transformadas pela experiência de ser educador.

A escola é lugar onde há interação entre diferentes sujeitos que se comunicam e dialeticamente se educam, constituindo-se, assim, enquanto um complexo e vasto objeto de estudo. Essa assertiva é comprovada pela larga produção acadêmica disponível entre aqueles que se interessam pela temática, a exemplo de Schmidt (2009); Bittencourt (2009) e Saviani (2012). Não obstante, a matéria continua oferecendo amplas possibilidades de investigação, tendo em vista a complexidade das relações que comporta e as múltiplas perspectivas de abordagem, assim como a própria natureza do tema que se atualiza e se modifica constantemente, provocando novas inquietações e propiciando outros diálogos, condição própria do tema, visto que, “a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social” (Minayo, 1994, p. 13).

Nesse contexto, defendemos que o fazer do professor não se resume a uma prática repetitiva, tampouco a uma ação irrefletida e mecânica, pois acreditamos que teoria e prática estão imbricadas e são interdependentes. Logo, o fazer docente não deve estar dissociado de uma reflexão e busca constante por compreensão dessa prática. Nesse amplo universo que a temática “educação” comporta, a nossa atuação profissional na Educação Básica, como professora de História, fez com que a Reforma do Ensino Médio e os documentos normativos — a Base Nacional Comum Curricular do Ensino

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acessado em: 24/11/2023.

Médio (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — ocupassem lugar de destaque nas discussões e práticas cotidianas.

Ações que têm por finalidade promover o ensino e a aprendizagem refletem todo um conjunto de crenças, de escolhas, de posicionamentos, que precisam ser evidenciados, investigados, contextualizados permanentemente. Como assevera Schmidt (2014, p.43), “O professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos nos alunos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa”. A autora segue defendendo sua tese, ao dizer que “Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente” (Schmidt, 2014, p.43).

Esse movimento de problematizar a nossa prática nos impulsionou ao desenvolvimento desta pesquisa. Essas alterações nas normativas curriculares apareceram no bojo de uma conjuntura política bastante conturbada. Do ponto de vista global, verifica-se a ampliação do controle de instituições financeiras internacionais sobre as políticas públicas para a educação em curso nos países interligados pelo Capital. Internamente, vivenciamos um momento no Brasil em que uma verdadeira onda de retrocessos e tentativas de “reescrita da história” avançou, ocupando espaços cada vez maiores, agregando um volumoso movimento ultraconservador². Todo esse panorama nos alerta para a necessidade de um enfrentamento social no campo do debate e da produção historiográfica, visto que a experiência cotidiana nos impõe um posicionamento político-pedagógico.

Para esse estudo, tomamos como referência os documentos oficiais BNCC e DCRB, mais especificamente quando tratam do componente curricular História, para o Ensino Médio. Nós estabelecemos como problema de pesquisa compreender como os professores da disciplina escolar História leem esses documentos norteadores e como, com base nesta apreensão, direcionam sua

² Em 2018, com a eleição para presidente de Jair Bolsonaro, representante da extrema direita brasileira, o cenário político e social evidenciou um grande debate entre projetos de sociabilidade. O sucessor de Michel Temer acirrou o processo de polarização política, mobilizando um movimento ultraconservador, que não se esgotou mesmo com o fim de seu governo, em dezembro de 2022. Sobre esse assunto, ver:

NAPOLITANO, Marcos; JUNQUEIRA, Mary Anne. **Negacionismos e Revisionismos: o conhecimento histórico sob ameaça**. Síntese dos debates e posicionamentos surgidos no evento promovido pelo Departamento de História da FFLCH/USP – Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5207773>.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimaraes de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.) **Questões contemporâneas sobre a prática docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

prática em sala de aula. Noutras palavras, evidenciamos quais concepções caracterizam a ação pedagógica desses profissionais na relação que estabelecem entre esse currículo prescrito (normatização) e sua prática cotidiana. No decorrer da pesquisa, desenvolvemos ações no sentido de alcançar os seguintes objetivos específicos: **I)** Identificar as mudanças na disciplina escolar História no Ensino Médio, provocadas pela BNCC e DCRB; **II)** Investigar as concepções que fundamentam a ação pedagógica de professores de História, após a implementação da BNCC e DCRB; e **III)** Problematizar, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) alteraram o ensino de História.

A nossa observação do cotidiano escolar, a nossa prática profissional e nossas leituras nos permitem inferir que a disciplina História é duramente atacada em períodos de retrocesso político. Para exemplificar esse processo, podemos citar a instituição da disciplina “Estudos Sociais” pela Ditadura Militar, que unificava História e Geografia. Concordamos com Horn e Germinari (2011, p. 98) quando afirmam que “[...] embora concebidas como disciplinas afins, cada qual possui especificidades, tendo um objeto de estudo próprio. Tal especificidade foi diluída pelo Regime Militar por razões políticas e ideológicas, principalmente”. Rocha (2002, p. 34), discute esse contexto político e afirma que “No cerne da questão estava a disputa pela direção das consciências, ou seja, pelos aspectos que deveriam ser ou não, enfatizados”. Em meados da década de 1980, houve a separação das disciplinas Geografia e História, motivada pelos debates em defesa da autonomia das disciplinas que foram possíveis após a mudança no panorama político.

Diante dessa realidade, sendo a aprendizagem histórica um elemento potente para instrumentalizar a ação cidadã e para o enfrentamento das questões políticas que se apresentam, vimos que a disciplina, ao mesmo tempo em que vem perdendo carga horária e sofrendo ataques diretos, outrossim, ganha protagonismo e mobiliza debates. Cada tempo histórico lida com a disciplina História de uma forma bem característica. As alterações que são impostas, em relação à carga horária da disciplina e aos objetos de estudo, não ocorrem sem uma motivação ou intencionalidade e nem sempre são explicitadas, mas são passíveis de problematização.

Sobre esse tema, Silva (2019, p.114) reforça nosso entendimento quando diz que “A história é um processo de construção social do conhecimento que não é pronto e acabado”. O que significa dizer que a História é também campo de disputa, ela responde a objetivos e perspectivas, ou seja, “o conhecimento histórico é construído por representações feitas pelo historiador que observa e analisa as fontes históricas com base nas próprias impressões e experiências”. Essa compreensão nos ajuda a perceber que a História carrega subjetividades, não está dada como verdade última. Claro, é preciso

dizer que para ser válida enquanto conhecimento científico e lida como referência, precisa obedecer a critérios e metodologias próprias, mas fica claro que ela comporta visões de diversos historiadores.

A implementação da BNCC, e mais especificamente em nosso Estado do DCRB, está modificando radicalmente os currículos escolares, trazendo outra formatação para a disciplina escolar História, que passa a ser apresentada como um componente do conjunto denominado “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Inclusive, vale mencionar que essa alteração está em curso e pode ser identificada no material apresentado recentemente pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021/2022, que não apresenta mais livros individuais por disciplina, mas volumes por área de conhecimento, o que sem dúvidas evidencia um esvaziamento dos conteúdos disciplinares.

Essas políticas curriculares têm promovido o enfraquecimento das disciplinas escolares, pois é nítida a perda de espaço e a desvalorização das disciplinas tradicionais e de seus conhecimentos específicos. Essa leitura é fruto de nossa vivência cotidiana; da convivência e escuta de nossos pares, que externam esse sentimento; e, claro, do acompanhamento das discussões em torno do tema. Entendemos que é urgente reconhecer esse movimento e, conseqüentemente, refletir sobre essa condição. Precisamos nos perguntar a quem favorece esse esvaziamento, quais os objetivos dessas mudanças e, como professores, devemos perceber nosso lugar e nosso papel nesse contexto.

É necessário evidenciar e trazer para o debate o fato de que as reformas na educação carregam e disseminam ideais neoliberais, obedecendo às orientações internacionais, que usam do discurso de busca pela qualidade para manipular e atender a objetivos de grupos financeiros. Nesse processo, instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) assumiram o controle das políticas públicas, inclusive das relacionadas à educação. Considerando que os documentos e normativas produzidos nesse contexto expressam essas relações, torna-se muito importante nos dedicarmos à sua leitura e análise.

A educação é um bem. Ela é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos sociais. Biesta (2013, p. 817), questiona para que serve a educação e propõe uma resposta interessante. Ele diz: “a educação geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas, às quais me referirei como as funções de qualificação, socialização e subjetivação”. Os indivíduos, nessa perspectiva, ao serem educados, escolarizados, acessam o conhecimento, se preparam para a vida em sociedade e se constroem enquanto ser. E a educação, em nosso tempo, está submetida ao interesse do Banco Mundial, das corporações internacionais. Isso é um grave problema a ser enfrentado, chegando a ser uma violência.

Como parte desse processo, a educação fica submetida a exames e ao cumprimento de metas, que não refletem sobre a função da educação, que não consideram realidades diversas, que não promovem valorização profissional ou melhorias estruturais, para citar algumas questões pertinentes à nossa realidade. Pelo contrário, a educação é avaliada por meio de dados e índices, o que gera a culpabilização e a marca do fracasso, ou do sucesso (mais raro), não tendo real compromisso com a formação integral e a autonomia das classes trabalhadoras. A educação segue sem discutir o que se avalia ou como se avalia, como questiona Biesta (2013, p. 810), “valorizando o que medimos ou medindo o que valorizamos?”.

No sentido de problematizar essas questões, além da análise dos documentos curriculares, investigamos as falas dos professores sobre as normativas e os impactos em suas práticas. A compreensão de conceitos fundamentais, a saber: cultura escolar, disciplina escolar e currículo nos ajudaram a dialogar com esses dados, confrontando-os. Nessa perspectiva, essa pesquisa foi desenvolvida para ouvir professores que têm a importante função de executar o que os documentos normativos propõem, embora defendamos preliminarmente que eles o fazem com relativa autonomia e com base nas suas concepções e experiências, incitando-nos a verificar os efeitos disso na prática cotidiana.

Nosso entendimento é que “ao ensino de História não cabe a redução dos conteúdos em um único tópico temático, tampouco a reflexões acríticas e desarticuladas com outros contextos” (Silva, 2019, p.116). A disciplina História cumpre um papel importante no que diz respeito à construção da identidade, da interpretação e apreensão da realidade social dos sujeitos. No mesmo sentido, Minayo (1994) diz que “As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontramos suas razões e seus objetivos” (p.17-18). Destarte, nos motivou a possibilidade de refletir sobre o ensino de História e seu currículo, problematizando as suas repercussões nas práticas educativas dentro do espaço escolar por meio das narrativas dos professores.

Importante mencionar que contamos com uma expressiva produção a respeito da BNCC e dos Documentos Curriculares Referenciais de alguns Estados. Na Bahia, uma das últimas Unidades da Federação a apresentar a versão final do documento, os efeitos práticos ainda estão sendo observados e avaliados, logo, a produção ainda é pouco incipiente. Defendemos a importância da educação e acreditamos que essa deve ser a melhor e a mais significativa forma de contribuir com sua melhoria, fazendo parte desse compromisso é se debruçar sobre as questões que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O reconhecimento das concepções que orientam os professores de

História e as escolhas práticas desses profissionais no cotidiano profissional possibilitam uma análise rica sobre elementos subjetivos significativos.

1.1 Motivações Pessoais e Acadêmicas

Desafiadora e singular é a tarefa de revisitar o passado para escrever sobre os caminhos profissionais e vivências, sendo, portanto, uma rica e feliz oportunidade de avaliar e ressignificar trajetórias. Falar do meu interesse e dedicação por essa pesquisa obriga-me a realizar um recuo no tempo, uma revisão. Aqui, peço licença para falar na primeira pessoa do singular, visto que apresentarei um memorial, um relato pessoal.

Ser professora implica numa vontade de contribuir para a formação de indivíduos, estimular reflexões e fazer mais do que “repassar informações”, já que sou movida pela vontade de incentivar os sujeitos a se reconhecerem historicamente. Posso dizer que sempre soube a profissão que seguiria, pois fui convencida desde cedo por minha mãe, que apontava o magistério como escolha ideal. Por conta disso, via, em casa, a educação sempre tratada como prioridade, um compromisso. Almejando trilhar esse caminho, fiz o curso de magistério (nível médio) e, em 2001, ingressei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) enquanto orgulhosa aluna do curso de Licenciatura em História.

Em minha trajetória profissional, persistiram algumas inseguranças, mesmo após a conclusão da Licenciatura. Preocupava-me saber: quais estratégias deveria utilizar em sala de aula e como abordar assuntos significativos; como favorecer a compreensão dos alunos das suas individualidades e estimular a sua inserção sociopolítica; de que forma eu seria capaz de avaliar se os conteúdos trabalhados guardavam outros significados e se cumpriam os objetivos propostos; entre tantas outras dúvidas. Percebi, desse modo, que a formação continuada se impunha a mim, tornando-se necessário complementar o meu processo de formação que fora iniciado na Universidade.

Contraditoriamente, o fazer docente traz consigo uma extenuante carga horária de trabalho, que exige de nós, professores, pesadas obrigações que nos impedem, muitas vezes, de dar continuidade aos estudos, fazendo-nos recuar e aguardar um momento propício para prosseguir. Posso afirmar seguramente que todo o tempo que passei afastada da Universidade foi marcado pelo desejo profundo de retornar ao circuito acadêmico. Durante esse hiato, fiz dois cursos de especialização *Latu Sensu*, diversos cursos de curta duração (todos na área de História e Educação), bem como participei de eventos na minha área de formação e atuação profissional.

A despeito das dificuldades enfrentadas, o contato diário com os alunos sempre representou para mim uma força motriz, bem como a interação com os colegas de trabalho, com os quais dividi preocupações e tracei objetivos comuns, possibilitando-me compartilhar conhecimentos e enfrentar angústias e desafios. Nos sentíamos fortemente tocados pelos impactos e frustrações da prática, mas também vislumbramos avanços, ganhos e possibilidades, numa dinâmica que perpassa as relações educativas e que atinge aqueles que buscam educar, os quais, no processo, acabam se educando dialeticamente. Costumo dizer que minha profissão é uma das mais difíceis, pois é feita de gente. E, se feita de gente, é complexa, múltipla, inconstante como é a humanidade. Pelo mesmo motivo, é desafiadora e tão importante.

Indubitavelmente, rememorar os caminhos que percorri, em diferentes contextos, só me leva a reafirmar o quanto me identifico com a docência e o quanto estou realizada ao desenvolver esta pesquisa, a qual contribuirá sobremaneira para a minha prática em sala de aula. Essa disposição se baseia no meu interesse em enriquecer minha trajetória pessoal e profissional; no meu desejo constante de continuar aprendendo, baseando-me na crença absoluta de que a qualificação continuada é fundamental para a docência; e na necessidade de pesquisar e compreender o meu objeto, a fim de contribuir tanto com minha área de atuação, na prática em sala de aula, como para a produção acadêmica.

Carrego essa compreensão porque fui alimentada pela observação do cotidiano escolar (ao longo dos 17 anos de efetiva regência) em diferentes etapas da educação, atuando em diversas Unidades Escolares. Essas experiências, associadas a leituras e discussões, foram reforçadas pela minha atuação recente como Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de novembro de 2020 a abril de 2022. Tal vivência me oportunizou profícuos momentos de estudo, provocando questionamentos que me impulsionaram a desenvolver esta pesquisa, a fim de buscar por respostas mais rigorosas e balizadas teoricamente.

Para colaborar com essa discussão, apresentamos neste trabalho, além desta Introdução, o segundo capítulo, intitulado **Caminhos Teóricos e Metodológicos: o Fazer-se da Pesquisa**, no qual apresentamos os caminhos metodológicos que percorremos e o levantamento do tipo estado do conhecimento das produções cuja temática dialogam com nosso objeto.

No terceiro capítulo, intitulado **Entre Polissemias e Tessituras: investigações Sobre a Cultura Escolar**, apresentamos uma discussão teórica acerca dos conceitos: cultura escolar, currículo, disciplina escolar e escolarização, por compreendermos que são noções fundamentais no contexto investigado. Também discutimos a ideia de crise do código disciplinar da História, na

perspectiva de tecer um histórico da disciplina, destacando os processos de alteração que ela passou até os nossos dias, quando, em nosso entendimento, está sendo descaracterizada.

Os documentos BNCC e DCRB são apresentados ao leitor no 4º capítulo, sob o título **Concepções de História e Currículo no Diálogo Com os Documentos Normativos: a BNCC e o DCRB**. Procedemos uma leitura das normativas, especificamente dos trechos referentes à disciplina História no Ensino Médio. Dessa leitura, são destacados conceitos significativos, objetivando a compreensão do contexto de produção dos documentos e seus objetivos e princípios.

O quinto capítulo, intitulado **O Que Faço Com Isso: as Concepções dos Professores Sobre as Propostas Curriculares**, é iniciado com a apresentação dos participantes da pesquisa e a descrição da sua trajetória de formação. Em seguida, por meio da análise de conteúdo, os dados produzidos são problematizados em diálogo com as discussões teóricas e a leitura do documento que a precederam.

Encerramos essa dissertação com as **Considerações Finais**, onde apresentamos uma breve revisão das discussões realizadas ao longo do texto e propomos questões que podem originar novas investigações.

2. CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: O FAZER-SE DA PESQUISA

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste

(Freire, 1996, p. 116)

Esse capítulo cumpre a função de apresentar ao leitor os percursos metodológicos, ou seja, o caminho realizado por este estudo para atingir os objetivos pré-estabelecidos. Conforme Minayo, “Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (1994, p.16). Sendo assim, para a autora, “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (*Ibid.*, p. 16), reforçando, dessa maneira, que o fazer científico possibilita ao pesquisador a visualização de muitas perspectivas diferentes e, por isso, cada um deve buscar a metodologia que melhor se encaixa na sua investigação.

Nossa abordagem nesta pesquisa foi qualitativa, opção metodológica justificada pelo próprio objeto de estudo e por corresponder às nossas perspectivas pessoais, naturalmente relacionadas às ciências humanas e sociais aplicadas. Nos identificamos com a perspectiva defendida por Dilthey (2010), que contempla uma forma particular de fazer ciência, a qual busca a compreensão e não apenas a explicação do horizonte de sentidos atribuídos à realidade e às vivências. Essa forma de investigação difere daquelas usadas pelas ciências exatas e da natureza, pois são ligadas a um tempo e lugar, estando, logo, historicamente determinadas. Nas palavras de Minayo: “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (1994, p. 21-22).

Em nossa pesquisa, podemos afirmar que a subjetividade de cada colaborador teve espaço privilegiado, o que ficou claro quando assumimos a tarefa de ouvir professores e trazer à tona suas leituras pessoais sobre as questões que levantamos. Em decorrência dessa escolha, optamos por uma perspectiva metodológica que melhor pudesse garantir a legitimidade do nosso trabalho. Para o levantamento de dados, inicialmente, o procedimento adotado foi a análise documental, especificamente a leitura, apresentação e problematização dos documentos normativos oficiais. Realizamos uma análise criteriosa da BNCC e do DCRB, especificamente dos itens referentes ao

Ensino Médio, nos quais buscamos uma compreensão mais aprofundada dos textos. Para essa análise, dialogamos com autores que nos ajudaram a discutir os conceitos e contextualizar as informações que consideramos fundamentais.

Como aporte teórico-metodológico, elegemos os estudos sobre currículo de Ivor Goodson (1997) e a perspectiva crítica do currículo, além da discussão no campo do Ensino de História (Schmidt, 2009; 2014). Alicerçamo-nos, também, nas contribuições de Faria Filho (2002), Gonçalves e Faria Filho (2005), Valdemarim (2005) e Juliá (2001) quando tratam sobre Escolarização e Cultura Escolar; Forquin (1992), para tratar de Saberes escolares; Goodson (1997; 2008) e Lopes e Macedo (2011), que trazem suas contribuições sobre Disciplina escolar e Teorias do Currículo, dentre outros.

Posteriormente, para a produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, ferramenta que permitiu não somente a proposição de questões orientadoras, mas, ainda, a possibilidade de interação e diálogo com os entrevistados, garantindo, conforme Amado e Ferreira (2014), a construção de um diagnóstico e caracterização do objeto de estudo. A entrevista semidiretiva é:

[...] uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo. No essencial consiste numa técnica capaz de provocar uma espécie de introspecção (Amado; Ferreira, 2014, p.211-212).

A metodologia deve oferecer um modelo estruturado de coleta de dados e de técnicas de análise, garantindo que o espectro da pesquisa, em seu caráter singular, seja adequadamente abordado. Assim, todas as escolhas foram feitas a partir de um olhar cuidadoso para os objetivos que motivam a pesquisa, tendo em vista que foi sempre no intuito de responder às questões propostas que delineamos as escolhas metodológicas. Para tanto, elaboramos um instrumento para produção de dados (disponibilizado integralmente nos apêndices), inspirado nas orientações de Crusoé (2010).

O roteiro é composto por 3 blocos de perguntas. No 1º bloco, de apresentação e legitimação da entrevista, o objetivo foi apresentar a proposta de pesquisa e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da entrevista; no 2º bloco, intitulado “sujeito da pesquisa”, as questões objetivaram identificar o/a professor/a participante, obter dados sobre suas experiências formativas e caracterizar suas experiências de vida, relacionando-as com a prática docente. Por fim, o 3º bloco focou na conceituação e conexões entre as noções de História, Currículo e Documentos Normativos (BNCC e DCRB), enfatizando sua relação com a prática docente. Nesse último bloco, os objetivos foram:

produzir dados sobre como o/a professor/a conceitua História e Currículo, para identificar as concepções que caracterizam a prática pedagógica e a atuação desse profissional; obter dados sobre como a/o professor/a lê os documentos normativos e as relações que estabelece entre sua prática e o currículo prescrito; e identificar elementos que caracterizam suas concepções sobre os documentos normativos.

Realizamos uma primeira entrevista, que inicialmente identificamos como “entrevista piloto”, cujo objetivo era testar a aplicabilidade desse instrumento, a robustez dos dados produzidos e sua apropriação para consecução dos objetivos da pesquisa. A entrevista piloto produziu dados importantes, validando assim nossa produção e o prosseguimento da pesquisa.

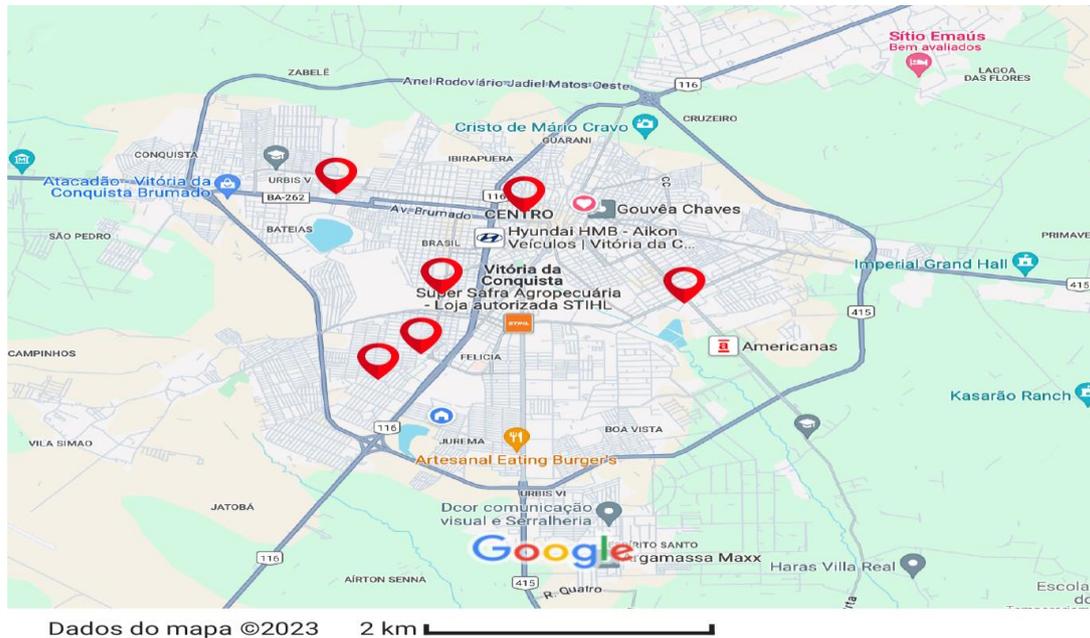
Para o desenvolvimento deste trabalho, entrevistamos 5 professores, sendo 3 mulheres e 2 homens, segundo os 3 critérios elencados a seguir: 1) ter formação em História; 2) ser professor da disciplina História e 3) atuar na rede pública estadual desde antes da implementação do Novo Ensino Médio até o presente momento. O acesso aos entrevistados deu-se por intermédio dos coordenadores pedagógicos e/ou gestores de cada Unidade, que foram contactados com antecedência. A seleção dos profissionais e, conseqüentemente, das Escolas participantes deu-se por convite e posterior adesão voluntária à pesquisa.

Entendemos que nossa investigação não abrangeu uma generalidade, uma totalidade, já que, pelo contrário, foi uma amostra que buscou identificar especificidades e subjetividades dos sujeitos colaboradores a partir de um recorte. Os profissionais selecionados trabalham em diversas Unidades escolares, o que, segundo nossa avaliação, ampliou significativamente as possibilidades de reflexão, tendo em vista as diferentes realidades nas quais os docentes interagem, visto que essas escolas estão localizadas em diferentes bairros da cidade de Vitória da Conquista, região central e periferia, tendo, assim, histórias muito particulares e constituindo-se enquanto espaços plurais.

Apesar de não nos debruçarmos sobre esses aspectos mais profundamente, sem identificar os professores ou relacioná-los, consideramos importante citar essas escolas para evidenciar a diversidade desse universo. Integram, então, o escopo dessa pesquisa: 1) Complexo Integrado de Educação Baiana; 2) Colégio Estadual Heleusa Câmara (antigo Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães); 3) Colégio Estadual José de Sá Nunes; 4) Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima; 5) Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira; e 6) Colégio da Polícia Militar – CPM Eraldo Tinoco. Observamos que um dos entrevistados divide sua carga horária entre duas Unidades.

Para ilustrar o que vai dito acima, apresentamos o mapa da cidade de Vitória da Conquista, onde assinalamos a localização das Unidades (Figura 1).

Figura 1: Localização das Unidades Escolares Participantes da Pesquisa no Mapa de Vitória da Conquista



Fonte: Google Maps. Adaptado pela autora, 2023.

A nossa proposta inicial foi elaborada para ser desenvolvida no formato de entrevista gravada e foi esse instrumento de pesquisa que apresentamos aos professores. Porém, alguns dos profissionais contactados demonstraram preferência por responderem o questionário por escrito. Assim, embora a produção de dados devesse preferencialmente seguir o mesmo modelo e procedimento, optamos, diante dessa manifestação, por respeitar os posicionamentos de cada indivíduo para garantir a participação dos colaboradores. Portanto, a produção de dados ocorreu de duas formas distintas: entrevista gravada e entrevista via formulário, por escrito. Contudo, as questões e o instrumento (entrevista) foram mantidos. À medida em que discorrermos sobre os dados, essas particularidades serão devidamente demonstradas. Nessa fase, ainda, conforme as orientações metodológicas, nos esforçamos para garantir que o máximo de informações fossem coletadas. Apresentamos o tema de pesquisa da mesma maneira a todos os indivíduos participantes, garantindo assim uma “homogeneidade” no processo.

Defendemos que captar a percepção dos entrevistados amplia a compreensão da realidade desses sujeitos e pode ajudar a aprofundar o entendimento sobre o tema deste trabalho. Vale ratificar que, neste estudo, nos dedicamos a perceber como são apreendidos fenômenos de grande importância

e impacto social, a saber: as alterações nas normativas curriculares em curso no país, a partir da verificação de como indivíduos que são diretamente impactados reagem, leem e se manifestam em relação ao dito fenômeno. Isso caracteriza a pesquisa qualitativa.

Dito isso, assumimos uma opção pela Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). Essa técnica não foi elaborada por ela, tanto que a autora se ocupa de traçar um histórico de como o método foi sendo constituído, mas é importante considerar que ela cumpriu a tarefa de organizar, detalhar e orientar a prática, colocando-a enquanto referência a ser consultada. A utilização dessa metodologia atende a necessidade de compreender nas mensagens, nas respostas e, ainda, por trás dessas mensagens e respostas as apreensões construídas. É uma espécie de tarefa dupla: entender a primeira resposta e, depois, esmiuçar esse discurso, buscando um significado mais profundo. É esse processo que utilizaremos na aplicação da técnica.

Bardin (2016) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais ou etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Na primeira etapa, chamada de pré-análise, é o momento em que acontece o primeiro contato com os documentos e/ou com as informações. Em nosso caso específico, as entrevistas. Esse material precisa ser organizado, para que seja possível o que Bardin (2016) chama de leitura “flutuante”.

Cumprida a fase das entrevistas, passamos à tarefa de transcrever as respostas e organizar as informações. Os nossos entrevistados foram identificados conforme a ordem de realização das entrevistas, seguindo a ordem alfabética. Assim, a primeira entrevista foi identificada como Professor A, depois, Professor B e assim sucessivamente.

Concluída a coleta, produção de dados e a sua transcrição, chegou o momento de abrir as “cartas sobre a mesa”, para que pudéssemos ter uma visão geral e proceder a leitura das informações disponibilizadas. Na primeira leitura, chamada “flutuante”, tantas questões se apresentaram, diversos temas foram citados e fizemos tantas observações que foi um processo bastante complexo arrumar tudo de modo a possibilitar a análise e leitura dos dados. Em consonância com as questões que norteiam a pesquisa, esse material foi tratado de forma a facilitar a identificação dos temas e informações. Após algumas leituras, as falas foram recortadas e relacionadas às categorias³ de análise. Esse processo foi bastante desafiador, mas muito interessante também.

³ Categoria, segundo Minayo (1994), refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (p. 70).

A categorização nos obrigou a muitas idas e vindas. Amado e Ferreira (2014, p.332) dizem que “a categorização é a fase mais problemática desta técnica, mas a mais criativa”. Foram diversas tentativas até conseguirmos estabelecer uma referência para dispor os dados de forma ordenada. Dedicamo-nos a um processo demorado e cuidadoso para que não perdêssemos nenhum dado, para que as categorias dialogassem com nossos objetivos e para que pudéssemos explorar ao máximo todo o potencial daquele material. Embora tenha sido complicado, isso facilitou o passo seguinte, quando chegamos à fase de exploração dos dados. A última fase foi a de tratamento dos resultados, quando procedemos as inferências e a interpretação. O quadro 1 representa as temáticas, categorias e subcategorias que serviram de referência e orientação para as inferências e problematizações que desenvolvemos.

Quadro 1: Roteiro para Análise de Conteúdo

Tema	Categorias	Subcategorias
As concepções dos professores de História	Políticas curriculares	Currículo
		BNCC e DCRB
		NEM
		Impressões gerais
	Cultura escolar	Disciplina Escolar
		Planejamento
		Gestão Escolar (coordenação)
Efeitos práticos da BNCC e do DCRB no ensino de História	História	Ensino de História
		Objetos de conhecimento
		Prática docente

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesse ponto, o nosso olhar de pesquisadores influenciou sobremaneira o resultado. Mais uma vez, a nossa forma de ler os dados, de dialogar com aquelas informações é bem particular, o que enriquece a pesquisa e abre também possibilidades para novas leituras, como defende Minayo (1994), ao dizer que há uma espécie de ciclo de pesquisa que se renova constantemente, pois os temas não se fecham ou se esgotam, posto que, pelo contrário, novas questões deverão surgir. Obviamente, sempre resguardados pelas leituras e referências teóricas, partimos dos dados, em seu estado inicial, para empreender inferências e a interpretação. Esse é o trabalho do pesquisador: fazer emergir o que está

latente. Logo, não se trata apenas de expor primeiras leituras, pois os procedimentos de pesquisa envolvem compreender e ilustrar os conceitos, correlacionar os dados e explorar o material disponível, sempre dialogando com os teóricos eleitos para fazer com que a interpretação tenha mais robustez.

A análise de conteúdo, então, possibilitou um aprofundamento, uma compreensão para além da superfície. Essa leitura se fez quando os discursos, ou seja, as respostas às questões propostas, foram lidos em comparação com a realidade em que foram vivenciados. Ou seja, quando jogamos luz sobre essa combinação do discurso, do contexto histórico-social e das redes de relações dos sujeitos, compreendemos todo um entrelaçamento que torna os dados desta pesquisa tão profícuos.

É importante encerrar esse item destacando os cuidados éticos, cujo cumprimento é exigido para a validação de qualquer pesquisa. Nosso projeto, intitulado “O que faço com isso? A Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial da Bahia na percepção de professores de História”, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, cujo CAAE é 69188423.0.0000.0055 e parecer nº 6.140.184. Os participantes receberam todos os esclarecimentos em relação à pesquisa e aos objetivos propostos, assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e foram devidamente orientados acerca das garantias de sigilo e preservação de identidades, bem como todas as demais informações pertinentes.

2.1 As Pesquisas Sobre a BNCC, o DCRB e o Ensino de História no Brasil (2017 a 2022)

Nesta seção, apresentamos uma revisão da literatura disponível, produções que antecederam a nossa pesquisa. O levantamento aqui apresentado foi construído com vistas a servir como suporte teórico bibliográfico, assim como para demonstrar a viabilidade e pertinência de investigações que elegem a citada temática. Como bem sabemos, uma pesquisa exige um suporte teórico composto por autores que são referências, sendo o estado do conhecimento o primeiro passo do pesquisador, a fase exploratória na trilha que ele estabelece em direção aos objetivos. Inicialmente, informamos a metodologia adotada para o levantamento das produções que consideramos pertinentes ao espectro de pesquisa, as quais foram encontradas a partir da busca e seleção de textos científicos (teses, dissertações e artigos). Na sequência, apresentamos uma breve reflexão acerca dos estudos selecionados, tendo em vista que as limitações dessa produção não permitem uma análise aprofundada das obras. Por fim, tecemos algumas reflexões e perspectivas para novas leituras.

Cientes da importância de um suporte teórico para o desenvolvimento de uma pesquisa, faz-se necessário identificar e registrar produções que possam colaborar com o estudo que desenvolvemos. Nesse sentido, o levantamento do tipo Estado do Conhecimento é tarefa fundamental a ser cumprida. Nessa perspectiva, a primeira base de dados que consultamos foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), escolhida por agregar toda a produção acadêmica brasileira, que resulta das pesquisas de mestrado e doutorado dos cursos de pós-graduação do Brasil, configurando-se, assim, como um banco de informações amplo, confiável e reconhecido pela comunidade científica nacional.

Para realizar a presente investigação, equacionamos o problema de pesquisa para definirmos os termos que melhor direcionariam as buscas e atenderiam aos objetivos do estudo. Nesse processo, fomos testando possibilidades por meio dos descritores, somados aos operadores booleanos e às ferramentas de refinamento da pesquisa. Este trabalho, conforme apresentamos, elegeu como referência as concepções do professor da disciplina escolar História, no contexto da implantação da BNCC e, mais especificamente, do DCRB. Esse esclarecimento é importante para a total compreensão das escolhas em relação aos descritores e às palavras-chave utilizadas.

Para a primeira busca, utilizamos: "Ensino de História" AND "BNCC" AND "DCRB". A pesquisa não retornou resultados. Nosso projeto foca especificamente o Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica. Seguimos, equacionando os termos, com a seguinte composição: "Novo Ensino Médio" OR "Ensino Médio" AND "Ensino de História" AND "BNCC" AND "DCRB". Também não obtivemos sucesso. Nesse ponto, percebemos a necessidade de excluir o termo "DCRB", por ser um tema recente (a versão final do documento data de agosto de 2022) que ainda não foi abordado em teses e/ou dissertações concluídas, pois não encontramos nenhum trabalho ao realizarmos a busca. Na tentativa seguinte, pesquisamos por "Novo Ensino Médio" OR "Ensino Médio" AND "Ensino de História" AND "BNCC", mas continuamos sem resultados. Em nova experiência, buscamos "Ensino Médio" AND "Ensino de História" AND "BNCC" e localizamos 2 trabalhos.

Com a expectativa de alcançar mais trabalhos, continuamos as buscas, aprimorando os critérios de seleção e repassando os resultados por alguns crivos, como período (selecionamos trabalhos produzidos nos últimos 5 anos). Continuamos a seleção até que restassem 5 produções. Nesse processo, nosso enfoque direcionou-se inicialmente aos resumos, mas vale mencionar que elencamos também como critério de exclusão a não disponibilização do material na íntegra, tendo em vista que alguns autores preferem não autorizar a publicação de seus textos completos. Desse modo, apenas os trabalhos completos e passíveis de consulta foram selecionados, considerando que a consulta apenas

aos resumos pouco agregaria ao nosso trabalho. Concluída a seleção preliminar, contamos com 5 títulos, conforme explanado no quadro 2:

Quadro 2: Teses e Dissertações - CAPES 2019-2022

AUTOR	TÍTULO	DATA
FELICIO, Silvio Celio	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA HISTÓRIA: LEITURAS SOBRE AS REPERCUSSÕES DA PROPOSTA DA BNCC.	2019
LEMOS, Joelma de Sousa	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O CONTEXTO DA PRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ARACATI-CE	2020
LUZ, Adonias Nelson da	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: O ENGODO DA FORMAÇÃO	2020
SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira	A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E O ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO E CONTEXTO	2020
FELIPPI, Ana Célia Choldys	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ESTADO DO PARANÁ: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CONTEÚDO PRESCRITO	2022

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2023.

2.1.1 O campo da pesquisa sobre o Ensino de História

Feito esse primeiro mapeamento das produções que dialogam diretamente com a temática proposta, percebemos a necessidade de ampliar essa busca, no sentido de nos aproximarmos mais diretamente do campo de pesquisa sobre Ensino de História. Essa necessidade se justifica por nossa formação e atuação, enquanto licenciada em História e professora da Educação Básica. Também, porque nos interessa, para além das análises documentais que muito contribuem para essa discussão, dar centralidade à produção historiográfica, que é divulgada e discutida em eventos recentes promovidos por associações de professores.

Assim, elegemos dois outros importantes bancos de dados. Consultamos os artigos da Revista História Hoje e publicações da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), especificamente os resumos e artigos, publicados nos Anais de eventos promovidos pela ABEH.

A Revista História Hoje, conforme apresentação oficial em sua página inicial, é uma produção da Associação Nacional de História (ANPUH), com foco no campo do Ensino de História, sendo publicada semestralmente. É uma revista muito bem qualificada, tendo avaliação Qualis A1 e, portanto, sendo assegurada e reconhecida pela CAPES e por toda a comunidade acadêmica.

A página oficial da revista não oferece uma ferramenta direta de buscas. Desse modo, a pesquisa foi feita por meio dos títulos dos artigos publicados a cada edição. Para essa seleção, como descritores (ou termos de referência), utilizamos: “BNCC”, “DCRB”, “Ensino de História”, “Currículo” e “Percepção de professores”.

No grande acervo que a Revista oferece, figuram textos que discutem as mais diversas temáticas, tratando sobre a prática docente, metodologias e correntes teóricas, sendo um material rico para pesquisa e formação profissional. Contudo, ainda que conceitos como currículo e percepção docente estivessem presentes na busca, foi identificado apenas um artigo, publicado no Volume 9, nº 18, no ano de 2020, intitulado *Narrativas de professoras: sentidos para o ensino de história, a docência e o currículo*, cujo autor é Artur Nogueira Santos e Costa.

Passamos, então, a analisar as obras e publicações disponibilizadas no site da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), nosso terceiro banco de dados consultado.

Inicialmente, cabe citar o livro “A BNCC de História: entre Prescrições e práticas (Pinto Junior; Silva; Cunha, 2022), o qual é uma coletânea de artigos que está disponibilizado na íntegra na página da Associação.

Seguimos consultando os textos disponibilizados após a realização dos eventos promovidos pela Associação, sendo os dois principais: Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História e Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. O corpus documental, desta feita, apresenta-se no formato de resumos e artigos, publicados em anais. Nosso recorte temporal demarca o período de 2017 a 2022, escolha feita dada a nossa compreensão que o ano de 2017 é um marco diante da Lei que institui o Novo Ensino Médio, e que o ano de 2022 é uma referência limite, no intuito de abarcar as publicações mais recentes.

Os resultados foram organizados para uma melhor visualização no quadro 3, que apresenta as seguintes informações preliminares: Ano/evento, local e período de realização, tema dos Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPD) e dos Grupos de Reflexão Docente (GRD).

Escolhemos esse formato pois o levantamento foi realizado considerando os títulos, tendo em vista a ausência de uma ferramenta de busca direta (o que possibilitaria o uso de descritores) nas páginas dos eventos. Assim, nossa referência inicial serão os temas dos GPDs e GRDs.

Quadro 3: Publicações dos Grupos de Pesquisa e Diálogo e Grupos de Reflexão Docente da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), período 2017 – 2022

ANO/EVENTO	LOCAL E PERÍODO	TEMA DOS GRUPOS DE PESQUISA EM DIÁLOGO (GPD) OU GRUPOS DE REFLEXÃO DOCENTE (GRD)
2017/ XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História;	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, no período de 26 a 30 de setembro;	GPD 2 - Didática e currículo na Pesquisa em ensino de História. GPD 4 - Políticas públicas e a Pesquisa em ensino de História, “Os diferentes currículos para o ensino de História operados no sistema educacional”.
2018/ X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História;	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, julho de 2018;	Resumos e anais do evento indisponíveis
2019/ XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História;	Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá, 11 a 13 de novembro;	Resumos e anais do evento indisponíveis
2020/ XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (on-line);	Evento On-line. 17 a 20 de novembro;	GRD 02. Aprendizagem Histórica e Docência: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas. GRD 08. Educação democrática e ensino de História: disputa de projetos políticos e pedagógicos, experiências e trajetórias recentes, resistências, conflitos e insurgências. GRD 09. Ensino de História e História Pública em tempos de negacionismos: passados em disputa. GRD 10. Ensino de História e História Pública: desafios para formação do pensamento histórico na Educação Básica e no Ensino Superior.
2021/ XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História;	Universidade Federal do Pará - Belém, 10 a 12 de novembro (on-line);	GRD 01. Tema: "Nós vemos seu passado, presente e futuro": história, práticas e desafios do ensino de História. GRD 04. BNCC: produção curricular e práticas docentes no ensino de História.

2022/ XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.	Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 09 a 11 de novembro.	GPD 03: Currículo e docência no ensino de História: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações.
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2023.

Citamos, na sequência apresentada no quadro, dois eventos que foram realizados nos anos de 2018 e 2019, respectivamente: O X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Porém, verificamos que os resumos e anais não estão disponíveis para consulta, embora estejam anunciados nas páginas dos eventos. Entretanto, consideramos importante manter a citação para manter a ordem cronológica.

Como vimos, no XI Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História, a BNCC e o ensino de História ocuparam um lugar central em diversas discussões, o que demonstra a importância do tema e a disposição da comunidade acadêmica em se debruçar sobre essa questão de forma metódica. Muitas outras produções deixaram de ser elencadas aqui por não contemplarem as especificidades do nosso projeto, contudo, trouxemos boas indicações de leitura diante da qualidade do material divulgado.

2.1.2 Breve análise da produção científica sobre a BNCC e o DCRB

Concluída a seleção dos trabalhos, passaremos à apresentação deles e a uma breve análise do seu conteúdo. O primeiro estudo selecionado, a dissertação de Felício (2019), intitulada *Reforma do Ensino Médio e a Disciplina História: Leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC* foi produzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, na Universidade Federal de Goiás. O autor procurou discutir mudanças e consequências para a disciplina História após a promulgação da Reforma do Ensino Médio, com foco na maneira como a imprensa tratou as propostas de alteração nessa etapa da educação. Em seu texto, o autor discute o documento normativo BNCC, apresentando, de forma sucinta, como ele está organizado, detendo-se, especificamente, no trecho que se refere à área de Ciências Humanas. Ademais, o cientista traça um panorama sobre as reformas curriculares e o contexto histórico que produziu essas reformas, fazendo uma análise sobre a política e a sucessão de governos e relacionando essas mudanças ao curso das reformas curriculares e respectivas legislações.

Em seu texto, Felício (2019) aborda o conteúdo do documento e o seu contexto de elaboração, explicitando todo o processo que culminou na versão final da BNCC. Poderíamos dizer que a inovação do trabalho está no destaque dado à propaganda em torno dessa política e aos instrumentos utilizados para a apresentação dessa normativa à sociedade. Ele discute a estratégia elaborada, cujo objetivo seria o convencimento para atingir a aceitação do documento, dando visibilidade ao contexto político e auxiliando no entendimento da questão de forma mais contextualizada. O autor usa como referência teórica o conceito de representação, elaborado por Chartier (1999), conceito que sustenta sua reflexão acerca da importância da propaganda e dos usos dos jornais e sites de notícias na veiculação de informações, nesse caso específico, sobre os documentos normativos.

O autor conclui a sua dissertação considerando que “uma das principais questões iniciais desta pesquisa permanece em aberto: como se dará a implementação do texto final da BNCC e quais desafios isso implica” (Felício, 2019, p. 59). De fato, o tema está ainda em aberto, pois é uma história recente, um processo em curso que precisa continuar sendo acompanhado. Passados 4 anos desde a publicação de seu texto, multiplicaram-se, de fato, as pesquisas em torno do documento, sua implantação e efeitos. É nesse sentido, inclusive, que estão inseridos os demais trabalhos elencados nessa seleção. Ainda estamos vivenciando o processo de implementação, que teve seu curso alterado pela pandemia COVID-19, a qual causou alterações em toda a organização social. Na educação, por exemplo, a pandemia impôs um modelo de aulas a distância, chamado de Ensino Remoto Emergencial, de forma que o processo não seguiu o cronograma previsto inicialmente.

A segunda dissertação selecionada, escrita por Fellippi (2022), intitulada *Base Nacional Comum Curricular de História no Estado do Paraná: Contexto de produção e Conteúdo Prescrito*, também foi produzida no âmbito de um Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal de Ponta Grossa. O trabalho apresenta como delimitação geográfica o Estado do Paraná e discute a BNCC como documento de abrangência nacional, além de tratar de categorias como, por exemplo, o conceito de currículo. A autora se ampara na Teoria Crítica do Currículo, utilizando trabalhos de autores reconhecidos, a exemplo de Andre Chervel (1990), Ivor Goodson (1997; 2018; 2019) José Gimeno Sacristán (2013; 2018) e Tomaz Tadeu da Silva (2020). Ela constrói seu texto relacionando as trajetórias curriculares ao seu contexto de produção. Nas palavras da autora, “como têm ocorrido as relações entre os vários sujeitos envolvidos no processo curricular, evidenciando mecanismos de dominação, resistências e formas de poder e controle sobre a escola” (Fellippi, 2022, p. 12). O seu foco específico é a disciplina História e a centralidade do currículo proposto para a educação. Vale observar que a delimitação temporal da análise desenvolvida é

relativamente ampla, contemplando desde o final da década de 1980 até 2022 (data da publicação da pesquisa), o que demonstra a abrangência do referido trabalho de pesquisa.

Ao concluir sua dissertação, após construir um histórico das políticas curriculares e analisar a BNCC e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), a autora não dá a discussão por encerrada. Pelo contrário, ela termina o texto lançando questionamentos: “Para qual rumo deve caminhar o ensino de História a partir da BNCC e do CREP? Este processo de reforma curricular será capaz, por si só, de alterar a prática docente em sala de aula?” (Fellippi, 2022, p. 112). Reafirma-se que a implementação das normativas e seus efeitos continuam merecendo a atenção dos pesquisadores, visto que muitas questões permanecem sem respostas.

Em relação à dissertação *A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: O Engodo da Formação*, embora tenha sido produzida em um Programa de Pós-Graduação em Educação, faz uma análise bibliográfica à luz da filosofia, tomando as obras de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse e a Teoria Crítica da Sociedade como referência. O autor afirma, ao analisar a BNCC e outros documentos normativos, em um diálogo constante com as teorias filosóficas, que o documento “falsifica o processo formativo e seu impacto torna-se mais intenso na medida em que a tecnologia surge como panaceia, tornando-se o fim da educação, quando na verdade é o instrumento” (Luz, 2020, p. 11). Ainda que não tenha sido feita pesquisa de campo e tampouco os professores tenham sido ouvidos, o autor da dissertação conseguiu vislumbrar, em sua análise, o papel atribuído aos profissionais da educação nesse contexto, que seria o de fazer cumprir o que o capital precisa e exige no momento.

Nos chama atenção, desde o título, a defesa do autor de que a BNCC é um engodo. A BNCC, defende o autor, promove uma semiformação, impossibilitando a emancipação dos indivíduos. Luz (2020, p. 147) conclui dizendo que “O que se propagará é a essência da semiformação, da frieza burguesa e da negação do eu, para incorporação de uma subjetividade sem sujeito”. Essa afirmação se soma a diversas outras produções (inclusive as que listamos nesse artigo) que criticam de forma veemente as mudanças curriculares em curso no país.

A pesquisadora Gessica Mayara de Oliveira Souza escreveu a dissertação intitulada *A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e Contexto*, o quinto trabalho selecionado em nosso inventário. Inicialmente, cumpre destacar os objetivos da citada pesquisa, que localiza o currículo como um conceito que ocupa lugar central. A autora afirma, inicialmente, que há uma carência de trabalhos que se dedicam a discutir as políticas curriculares no Brasil, o que caracteriza esse campo de pesquisa como uma área de possibilidades em aberto, carente de maiores reflexões.

Com as alterações na legislação foram relativamente recentes (o Novo Ensino Médio foi regulado em 2017), essa temática ganha novos e significativos contornos que merecem atenção e precisam ser devidamente investigados, argumento basilar desta pesquisa e que converge com os trabalhos que temos analisado.

Avaliamos que a autora fez uma minuciosa pesquisa documental, mapeando as três versões da BNCC e desenvolvendo uma análise sobre a concepção de currículo presente nos documentos. Para tal fim, a pesquisadora utilizou-se da abordagem teórico-metodológica proposta por Stephen Ball e do conceito de ciclo de políticas, discutindo o contexto de elaboração dos documentos. Quando tratou do conceito de currículo, Souza usou referências importantes, a exemplo de Arroyo (2011), Pereira (2013), Santos (2011), Kuenzer (1997; 2017), Macedo (2018), Lopes (2019), Apple (2001; 2003) e Oliveira (2013).

Na perspectiva de ampliar o espectro de sua dissertação, a autora procedeu uma comparação de dados e estatísticas entre as redes federal e estadual. Ela considerou, para tanto, os resultados dos alunos nas avaliações externas, a estruturação dos cursos e a formação dos professores. Após a análise e comparação dos dados, Souza (2020, p. 98) defende a federalização do Ensino Médio, justificando que: “o alunado do Ensino Médio necessita de uma formação de base sólida, que propicie a desenvoltura social, cultural e cidadã indispensável para viver com e entre os pares em sociedade”, o que, segundo sua tese, seria possível com a federalização, isso é, a adoção do modelo dos Institutos Federais (IF).

Verifica-se, dessa forma, que esse é mais um trabalho que critica as reformas curriculares. Conforme a autora, “essa reforma não apresenta de fato um projeto de formação sólida para as juventudes. [...] apenas esconde e mascara o que de fato eles esperam, condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar” (Souza, 2020, p. 104).

Todos os trabalhos elencados até o presente momento tendem para o mesmo ponto. Ainda que os referenciais e os recortes geográficos não sejam exatamente os mesmos, as críticas ao documento normativo, a observância do contexto político e as preocupações em relação à formação oferecida são alguns dos sinais de aproximação entre os estudos, destacando-se, ainda, o lugar do professor e a força do currículo prescrito. Como o objeto de estudo aqui em foco é um processo recente e que envolve muitos sujeitos em meio a um complexo contexto, muitas são as questões latentes e diversos são os pontos que deverão ser discutidos e examinados.

Encontramos consonância entre as metas traçadas pelas pesquisas aqui apresentadas e os objetivos que traçamos, a saber: compreender como os professores da disciplina escolar História leem

os documentos (BNCC e DCRB) e como direcionam sua prática em sala de aula após essa apreensão, para evidenciar quais concepções caracterizam a ação pedagógica desses profissionais na relação que estabelecem entre esse currículo prescrito (normatização) e sua prática cotidiana. Portanto, podemos afirmar que o diálogo com essas produções nos auxiliará na investigação que desenvolvemos. Embora o DCRB não tenha sido citado nas produções (o que se justifica por ser recente a sua promulgação), ele está inserido no contexto supramencionado. Ademais, essa ausência também pode ser lida como um estímulo para a nossa investigação, pois, demonstra que há uma lacuna a ser preenchida.

Após a leitura das dissertações, partiremos para as demais produções. O artigo *Narrativas de professoras: sentidos para o ensino de história, a docência e o currículo*, escrito por Costa (2020) para a Revista História Hoje, não cita a BNCC diretamente, contudo, inspira-nos pela sensibilidade na abordagem e por ouvir os professores de História, percebendo-os como sujeitos centrais. Costa entende que a prática de ensino, o currículo e a concepção de História interagem entre si, se correlacionam, se completam e interferem uns nos outros, dialogando com as demais leituras e reflexões que travamos. O recorte geográfico, onde o autor desenvolveu sua pesquisa (baseada em entrevista e no que chamou de etnografia da prática escolar), está circunscrito a duas escolas do interior de MG, e as professoras participantes atuam no Ensino Fundamental. Entendemos, dessa forma, que é uma opção válida elencar esse trabalho em nosso mapa, como opção significativa para consulta e referência.

Seguimos com a apresentação mais detalhada dos trabalhos que foram selecionados em nossa busca nas produções divulgadas pela Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), considerando os critérios mencionados: a abordagem direta da BNCC, DCRB, Ensino Médio, Currículo e Ensino de História.

Nos documentos disponibilizados do XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, ocorrido no ano de 2017 no Rio de Janeiro, selecionamos no Grupo de Prática Docente (GPD) 2 - Didática e Currículo na Pesquisa em Ensino de História, o trabalho intitulado *Qual história? Para qual sociedade? as vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC*, de autoria de Fabiana Rodrigues Almeida. Em seu texto, Almeida (2018) problematiza a noção de currículo, defendendo a ideia de que é um documento produzido em um determinado tempo histórico, portanto, datado, fruto de um contexto de disputas e ideias próprias de uma determinada sociedade. Os conflitos e embates em torno da construção da BNCC, desde a primeira versão, são analisados para ilustrar e comprovar a ideia de que esses documentos representam um determinado projeto, uma visão de mundo e sociedade.

O GPD 4 - Políticas públicas e a Pesquisa em ensino de História - contou com a produção de Ricardo de Aguiar Pacheco, intitulada *Os diferentes currículos para o ensino de História operados no sistema educacional*, que discutiu a trajetória do ensino de História no Brasil ao longo da escolarização. Esse processo ocorreu paralelamente à conformação do país enquanto nação, ou seja, no diálogo da escolarização com os rumos políticos, sendo, portanto, um cenário de disputas políticas e debates em torno de projetos distintos, nos quais a escola foi se estruturando e sendo parte integrada. Os dois trabalhos apresentam um bom referencial teórico e uma discussão sólida, o que os qualifica como referências.

No contexto da Pandemia de Covid-19, o XI Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História aconteceu na modalidade *on-line*, no ano de 2020. Os documentos referentes aos trabalhos apresentados foram disponibilizados na página do evento, o que permitiu a realização de nossa consulta.

O Grupo de Reflexão Docente (GRD) 02, cujo tema era Aprendizagem Histórica e Docência: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas, contou com a apresentação do artigo: *A BNCC e os novos desafios para o ensino de história: vivências no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães*, autoria de Cilmar de Araújo e Fábio dos Santos Teixeira. Os autores apresentam o resultado de um estudo de caso, que discute o processo de implementação do Novo Ensino Médio em um colégio da rede estadual baiana. Os documentos e normativas que lhes serviram de suporte legal também foram analisados, especialmente àqueles referentes à disciplina História.

Desse modo, os autores propõem uma reflexão sobre o currículo da disciplina História durante o contexto de alterações das políticas públicas, auxiliando-nos no desenvolvimento de nossas pesquisas e apontando algumas questões pertinentes, principalmente em relação à formação profissional e ao processo de apreensão das mudanças na rede de educação por parte dos professores que nela atuam. Conforme os autores, muitas questões estão ainda “em aberto”, destacando a necessidade da continuidade das pesquisas nesse campo.

Ainda no mesmo encontro, o GRD 08, intitulado Educação democrática e ensino de História: disputa de projetos políticos e pedagógicos, experiências e trajetórias recentes, resistências, conflitos e insurgências, foi apresentado o artigo *A BNCC e o fim da disciplina de História no Ensino Médio*, de Rodrigo Sarruge Molina e Talita Bordignon. Nesse texto, os autores analisam a BNCC, tratando-a como uma fonte primária, um documento a ser analisado historicamente. Dessa análise, baseada nas referências do materialismo histórico-dialético, emerge a defesa dos autores de que o citado

documento contribui para a extinção da disciplina História, optando por essa área de conhecimento para mostrar como as disciplinas foram diluídas na BNCC. Atentos ao risco de cometerem anacronismo, os pesquisadores traçam um paralelo entre esse contexto e o período da ditadura militar, quando a disciplina História também foi duramente atacada, quase desaparecendo dos currículos escolares.

A precarização da disciplina História estaria, nessa perspectiva, a serviço de interesses capitalistas, visando oferecer aos filhos da classe trabalhadora uma formação limitada e tecnicista para que atendam, exclusivamente, às demandas do mercado.

No mesmo evento, o artigo *Currículo como Política de Memória: O debate Político em Torno da Construção da BNCC de História*, escrito por Fabiana Rodrigues de Almeida, discute o conceito de currículo e analisa o contexto político bastante conturbado que envolveu o debate em torno das versões da BNCC e os interesses expressos em cada fase de elaboração. O trabalho se insere no contexto que estamos discutindo, quando elege como problema a condição do saber histórico escolar e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na contemporaneidade, momento que a autora define como “tempos de barbárie” (Almeida, 2020).

Ademais, Márcia Elisa Teté Ramos apresentou o seu texto *A tradução da BNCC de história (Ensino Médio) pela revista Nova Escola sobre o protagonismo juvenil*. A autora apresenta parte de uma pesquisa mais ampla, realizada a partir das publicações da Revista Nova Escola, com o objetivo de “[...] divulgar a investigação sobre as apropriações que a revista Nova Escola, hoje em suporte virtual, empreende em relação à Base Nacional Comum Curricular de História para o Ensino Médio” (Ramos, 2020, p. 1). A cientista traz uma provocação interessante sobre como a BNCC aparece nessa publicação da revista e quais as roupagens que são dadas a esse documento, problematizando as concepções expostas e defendidas. Por isso, essa é mais uma leitura do documento normativo que se soma aos estudos já apresentados.

Em 2021, o XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História também aconteceu em formato *on-line*. Nos anais, dois Grupos de Trabalho se destacam a partir do crivo que estabelecemos para essa pesquisa. Em primeiro lugar, o Grupo de Reflexão Docente 01, cujo tema foi: "Nós vemos seu passado, presente e futuro": história, práticas e desafios do ensino de História. Nesse grupo, o trabalho intitulado *O professor de História e o Novo Ensino Médio*, de autoria de Vitor Lins, merece nossa atenção. No artigo, o autor discute os impactos do Novo Ensino Médio e da BNCC na disciplina História, contextualizando a legislação referente às mudanças implementadas, abordando as versões da BNCC até o projeto final e considerando o contexto político de sua elaboração, os debates e

embates. Seu recorte geográfico é o Estado da Paraíba, o que traz especificidades ao seu estudo que precisam ser consideradas, embora o artigo não deixe de ser uma referência por não tratar de outros estados.

Ainda no XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, outro grupo chamou nossa atenção, por apresentar um tema muito próximo do que investigaremos: Grupo de Reflexão Docente 04, com o tema BNCC: produção curricular e práticas docentes no ensino de História. Contudo, os textos não estão disponíveis na página oficial e até a data da última consulta (07/04/2023), não foi possível acessar os textos.

Quanto ao XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, discutiu-se o tema Currículo e docência no ensino de História: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações. Rafaela Albergaria Mello apresentou o trabalho *O conhecimento histórico escolar nas políticas públicas educacionais: Uma análise comparada entre os PCNs e a BNCC*, no qual a autora traça um percurso histórico comparando os citados documentos normativos e constrói uma análise das políticas públicas para educação, discutindo, no processo, conceitos como conhecimento escolar e acadêmico, currículo e prática docente.

Diante desse percurso bibliográfico, entendemos que a temática em questão tem atraído não somente a atenção dos pesquisadores do campo do currículo, mas também a dos pesquisadores do campo do Ensino de História, visto que a disciplina escolar História foi duramente atingida por estas reformas. Contudo, precisamos enfatizar que o tema é relativamente recente, já que, por exemplo, o DCRB teve sua versão final disponibilizada no final de 2022. Percebemos que a maioria das pesquisas focam nos impactos das mudanças curriculares na prática docente e na organização curricular da educação básica, dialogando, para tanto, com autores do campo do currículo e da política educacional.

O movimento de adentrar na produção existente sobre a temática por nós estudada possibilitou visualizar aproximações metodológicas e teóricas, como também apreender conceitos e categorias que, certamente, nos serão úteis na análise dos nossos dados. Outro elemento que sobressai são as lacunas existentes, em decorrência do objeto ainda ser muito recente, estar em processo de implementação e, logo, em movimento. Quando este artigo está sendo construído, com a mudança de governo e de direcionamento político no país, a sociedade brasileira (associações de classe, entidades estudantis, grupos políticos) se coloca a discutir a possibilidade de revogação do Novo Ensino Médio, o que evidencia e comprova, mais uma vez, que falamos de um campo onde não há consenso, mas, pelo contrário, diversas perspectivas e disputas de correntes teóricas.

Findamos essa breve revisão de literatura certos de que identificamos um sólido referencial que pode ser utilizado em pesquisas futuras, conforme demonstram as produções listadas. Todas as pesquisas que foram aqui elencadas garantem a possibilidade de pesquisa e diálogo a respeito das alterações recentes nas normativas curriculares em nosso país. Por um lado, quando oferecem exemplos de percursos cumpridos e, por outro, quando levantam questões que aguardam respostas mais elaboradas, possibilitando, assim, a realização de uma investigação assegurada, por ter um bom referencial teórico, e promissora, pela possibilidade de contribuir com o debate em pauta.

3. ENTRE POLISSEMIAS E TESSITURAS: INVESTIGAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer

(Freire, 1996, p. 42)

A epígrafe escolhida para iniciar essa seção defende a imposição de uma prática reflexiva. O “fazer e o pensar sobre o fazer” defendido por Freire (1996) deve ser nossa busca cotidiana, pois nosso fazer, nossa prática docente deve estar atrelada à reflexão crítica constante. O não cumprimento dessa orientação pode acarretar grandes prejuízos, uma vez que do professor é exigida uma formação continuada, o acompanhamento dos processos que envolvam a escola e, ainda mais, o sério compromisso com sua função social.

Ao tratar da escola e de suas dinâmicas, nos deparamos com uma produção bastante robusta. Como assegura Schmidt (2014, p. 31), “as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa e pelo aumento da produção e da publicação nessa área”, a exemplo: Monteiro e Ralejo (2017), Gabriel (2019), Horn e Germinari (2011) e Schimidt e Cainelli (2009). Esses trabalhos nos serviram de apoio e referência, para que construíssemos nossas próprias investidas.

Consideramos indispensável investigar os significados, apreensões e implicações desses conceitos, que têm relação direta com nosso objeto de estudo e cuja compreensão nos aproxima dos objetivos desse trabalho. Nesse sentido, apresentamos a seguir nossa incursão pelos temas.

3.1 Revisitando o Conceito de Currículo

Uma discussão sobre currículo, em nossa leitura, não pode deixar de reconhecer que o contexto social de cada realidade é amplo e diverso, e que as relações sociais são profundamente marcadas pela diferença e pela desigualdade. Essa perspectiva também deve servir para que iniciemos nossa reflexão sobre o conhecimento, pois a questão sobre o que deve ser ensinado ou sobre qual conhecimento deve ser priorizado impõe necessariamente uma hierarquização, nem sempre explicitada nas escolhas curriculares. Essa noção ganha respaldo na ideia defendida por Horn e Germinari (2011, p. 16-17) quando escreveram que “[...]a ascensão de determinado conhecimento depende e está intrinsecamente ligada ao processo histórico-cultural de uma sociedade e reflete a hegemonia e as relações sociais de poder exercidas por determinados grupos dentro desta mesma

sociedade”, uma vez que, segundo os autores, “Numa visão dialética cabe preocupar-se em situar historicamente e mapear tais implicações implícitas na questão do conhecimento”.

Desse modo, pensar as políticas curriculares impõe o claro entendimento do contexto político de sua produção e no reconhecimento das tensões e embates do processo de seleção. A construção de uma proposta curricular evidencia uma estratificação do conhecimento, uma seleção e consequente exclusão e essa operação não é natural ou simplesmente técnica, o que facilitaria em muito a construção de um currículo. Pelo contrário, ela é carregada de subjetividades, de interesses, de interferências e, nesse sentido, defendemos, assim como Horn e Germinari (2011, p. 18), que “O questionamento, o ato de crítica se faz necessário, isto é, contribui para desvendar e emancipar a natureza do objeto em questão, de forma a se perceber como este foi produzido e institucionalizado historicamente”, logo, “[...] pode, por conseguinte, sofrer mudanças ao ser novamente interpretado”. O currículo prescrito, nessa perspectiva, não pode ser visto como absoluto, uma vez que ele deve ser questionado, problematizado.

O currículo é uma construção, uma elaboração, “um artefato social e histórico” (Goodson, 1995). Esse artefato carrega em si diversas dimensões, tradições, disputas, conflitos. O citado autor insiste na necessidade de reconhecermos essa dinâmica interna dos currículos, pois, para ele, é fundamental refletir sobre esse caráter complexo, identificar e problematizar os elementos que ele reflete, pensar sua conformação, os objetos que contempla e aqueles que foram excluídos. Nessa linha de pensamento, Goodson (1995) evidencia a separação existente entre o currículo escrito e o currículo praticado em sala de aula e para compreender a realidade de forma mais concreta e coerente, defende o estudioso, não podemos olhar apenas uma das faces porque currículo ativo e currículo prescrito devem ser pensados em sua interrelação. Conforme escreveu o professor Ubiratan Rocha, ao tratar sobre História, Currículo e Cotidiano Escolar:

Descobrir o que e como o professor ensina requer, portanto, um tipo de investigação que, a um só tempo, inclua e transcenda os currículos propostos, os textos didáticos e, mesmo, as percepções que o professor tem no seu próprio fazer. Implica acessar, também, informações que se ocultam entre as paredes da sala de aula, onde as diferentes memórias, registros, expressos sobre a forma escrita e falada, confluem e interagem, ganhando uma dinâmica singular (Rocha, 2002, p. 26).

Dessa forma, investigar o currículo – inicialmente entendido enquanto uma orientação formal e legal que chega à escola – uma norma oficial com limites e direcionamentos implícitos e explícitos, exige também a leitura do currículo que é praticado. No mesmo sentido, para Costa (2019, p. 35), o currículo “[...] compreende todo o caminho de elaboração das práticas de ensino e de aprendizagem,

desde a formulação da legislação, até as especificidades vivenciadas no interior de cada escola”. Essa visão amplia significativamente a noção de currículo, pois passa a abarcar também “a organização da carga horária, as relações professor(a)/aluno(a), os embasamentos filosóficos adotados pelas escolas, os referenciais construídos por alunos/as e professores/as em suas vidas em sociedade, entre outros” (Costa, 2019, p. 35).

Em consonância com essa definição, compreendemos que o entendimento de currículo perpassa por questões políticas, econômicas, culturais, sociais e administrativas, tomando um caráter de construção permanente e plural cuja elaboração compreende entrelaçamento de variados elementos “[...] com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (Pacheco, 1996, p. 19). Para reforçar essa noção de currículo, vale destacar que:

O processo de construção e reconstrução curricular implica em experiências individuais e coletivas, marcadas por visões de mundo e contextualizadas no tempo e espaço. Compreender o que se torna saber histórico escolar ou disciplina escolar história, significa entender a complexidade das práticas sociais conflituosas que constroem valores e definem lugares hierárquicos para aquilo que deve ser ensinado (Crusoé; Moreira; Pina, 2014, p. 51).

Uma afirmativa basilar, fruto dessa discussão, é a de que o currículo não pode ser tomado como um dado pronto. Diante do que foi dito, é importante que sua leitura considere todo o contexto de elaboração, sujeitos envolvidos, referenciais considerados, objetivos pretendidos etc. Assim, fica mais uma vez evidenciado que longe de uma neutralidade, ou objetividade técnica, os currículos se apresentam de forma muito complexa. Essa compreensão justifica a necessidade de um aprofundamento nos estudos referentes às políticas curriculares e seus desdobramentos práticos. Embora nosso objeto seja as concepções dos professores sobre o currículo e seu rebatimento na prática docente, não podemos deixar de reconhecer a força e centralidade dos documentos normativos, o que nos provoca também a realizar uma análise da (possível) autonomia e das escolhas dos profissionais.

Diversos autores denunciam a interferência de instituições internacionais nas políticas públicas, com ênfase naquelas direcionadas à educação, como parte de uma lógica neoliberal. “A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular, e da educação como um todo” e essa intervenção se dá “na perspectiva de reformas graduais, centralizada nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político econômica na qual a escola se insere” (Horn e Germinari, 2011, p. 19). Os pesquisadores Araújo e Castro (2017, p. 171-172)

apresentam o mesmo entendimento, ao afirmarem que “Há uma intensificação do processo de globalização que envolve a educação e o mundo produtivo”. Para os autores, esse processo tem sido “provocado pela influência do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação sendo uma das características marcantes a centralidade da educação entendida como elemento determinante da inserção dos países no mundo globalizado” (Araújo; Castro, 2017, p. 172).

É importante dizer que isso não é uma novidade, uma vez que, conforme Lima (2002, p. 43), “A interferência dos organismos internacionais na definição da política educacional brasileira remonta aos anos iniciais do nacional-desenvolvimento e desde então essas intervenções vêm se apresentando no conjunto das políticas sociais”. As redes de educação desenvolvem, assim, um trabalho bem articulado no qual o prescrito está intimamente vinculado às avaliações externas, aos financiamentos e aos processos de formação continuada. Portanto, nossa hipótese é a de que quanto maior a organização da rede, menores são as brechas para desvios ou resistências.

O controle efetivo sobre as redes de educação e as escolas é necessário para que esse projeto avance, compreendendo que essa intervenção estipula metas a serem alcançadas e estabelece condutas a serem seguidas. Nesse prisma, podemos afirmar que as políticas curriculares são direcionadas para os interesses neoliberais e constituídas de caráter centralizador. Diante desse quadro, nos propomos a tarefa de investigar os documentos orientadores, o currículo oficial e as concepções de educação e da disciplina História, pois:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p. 43).

Entendemos, diante do exposto, que os currículos desenvolvidos pelas escolas carregam singularidades que estão relacionadas às escolhas pessoais dos profissionais envolvidos, que incluem seus modos de pensar e agir, seus objetivos, suas perspectivas e engajamentos. Marques e Carvalho (2016, p. 141) fazem um alerta significativo quanto a isso ao afirmar que “as práticas educativas aparecem como problemática profundamente inserida nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos [...] Portanto, a análise de práticas educativas requer, em última instância, a análise acerca do processo histórico de constituição dos homens que produzem essas práticas”.

Assim, “definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (Marques; Carvalho, 2016, p. 123). Isso supera os limites formais atribuídos às práticas educativas e comprova que elas só serão percebidas por meio de uma observação e escuta minuciosa. Neste trabalho, a prática docente não será investigada diretamente, mas tentamos nos aproximar desse entendimento por meio das narrativas dos professores.

3.2 Processo de Escolarização

Nosso entendimento acerca da disciplina História, e do conhecimento histórico, enquanto ferramenta que auxilia na compreensão da realidade, do contexto social; e, como instrumento que possibilita a leitura do passado, para que os sujeitos possam se posicionar criticamente em seu tempo, projetando o futuro enquanto construção, direcionou nosso olhar para a escola e para os processos de reformas e alterações curriculares.

Parece-nos seguro afirmar que o campo de pesquisa em educação no Brasil oferece grandes possibilidades, visto que é um campo de pesquisa amplo, sobre o qual alguns estudiosos afirmam que existem ainda muitas lacunas a serem preenchidas. Uma justificativa para esse cenário é que o chamado processo de escolarização no Brasil é recente. Contudo, mesmo reconhecendo a sua temporalidade, é inegável que seus efeitos e consequências sejam notáveis em nossa realidade social. Nesse ponto, vale esclarecer que adotamos o conceito de escolarização segundo Faria Filho, definido como:

O estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis, seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo, e, o mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (Faria Filho, 2002, p. 16).

Continuamos dialogando com Faria Filho (2002, p. 19) quando ele faz uma análise dos elementos que, em suas palavras, “compõem o fenômeno educativo”, quais sejam: “os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares”. Esses elementos, constitutivos da “cultura escolar”, configuram-se como categorias fundamentais para desenvolvermos essa pesquisa. De fato, quando pensamos em pesquisa em educação, esse é um “conceito-chave”, qualquer que seja o foco de análise ou o objeto, tornando-se quase impossível empreender uma investigação nesse campo sem que esses aspectos estejam presentes como referência e/ou suporte.

Ademais, compreendemos que o processo de escolarização está para além dos limites da escola, já que tem reflexos sociais e faz com que nosso objeto de investigação ganhe visibilidade. Conforme Forquin,

Se a escola pode muito bem parecer como o lugar e a matriz de saberes típicos e de formas típicas de atividades intelectuais, é preciso reconhecer que estes elementos originais não permanecem sempre encerrados nos limites do mundo escolar, mas são capazes também, por seu poder de modelagem de *habitus*, de influenciar o conjunto de práticas culturais e os modos de pensamento que têm curso num país num momento dado (Forquin, 2022, p. 36).

Destarte, os processos que ocorrem dentro da escola vão repercutir socialmente, fazendo dessa instituição uma referência importante para a compreensão de uma sociedade. Ao oferecer sentido e significado à realidade, a escola interfere diretamente na forma como o sujeito se posiciona socialmente, o que nos leva a reconhecer a grande importância dessa instituição para uma sociedade. Seus efeitos são observáveis e sentidos de forma incontestável, seja no comportamento dos indivíduos, nas organizações sociais, no desenvolvimento da nação etc. a escola deixa marcas significativas e altera de forma tangível todo o curso de uma coletividade.

Durante a trajetória histórica do Brasil, observamos quão significativos são os reflexos da escola sobre esse todo social, assim como, por outro lado, ela recebeu as influências do contexto social no qual esteve inserida. Numa breve retrospectiva, a fim de situar o leitor historicamente, podemos citar pontualmente como marco inicial o período colonial, dados os efeitos da educação jesuítica, que cumpria a função de educar as populações originárias a partir das referências europeias, quais sejam, a língua portuguesa e a religião cristã, além da prática do trabalho em um sistema implantado pelos europeus.

Na contemporaneidade, segunda metade do século XX, foram e são grandes as contribuições da escolarização, pois, com as migrações e a urbanização, a educação ajudou no cumprimento das novas exigências no mercado de trabalho, satisfazendo as necessidades de mão de obra na indústria nascente. A escolarização acompanhou o desenvolvimento do projeto de nação posto em vigor em cada tempo histórico e continua cumprindo esse papel com as redes de educação atuais, caminhando lado a lado com as alterações no cenário político, social e cultural.

Toda essa complexidade faz da escola um objeto amplo, pois incontáveis são as possibilidades de abordagens, de temáticas, de análise desse universo. Nosso trabalho se insere nesse campo de pesquisa, tratando particularmente do currículo de História na perspectiva dos professores. Nos chama a atenção essa relação dialética, em que a escola influencia na formação do país como também

reflete a realidade social em sua complexidade. É preciso, nesse horizonte, ler a escola tendo como pano de fundo a nossa sociedade e suas representações particulares, pois o processo de escolarização no Brasil é singular e não ocorreu da mesma forma em todo o território, tendo ritmo e características múltiplas.

Conforme avalia Faria Filho (2002, p. 20-21): “É necessário que tomemos as práticas e experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos”. Logo, se consideramos que a Rede Estadual de Educação da Bahia está operacionalizando um processo de reformulação, interessa-nos compreender como os profissionais estão lidando com essas mudanças.

3.3 Disciplina Escolar

Para dar prosseguimento a esse trabalho, faz-se necessário revisitar a noção de disciplina escolar associada à discussão sobre o currículo proposto para a disciplina História para, finalmente, chegarmos às concepções e prática dos professores. Nesse percurso, dialogamos com alguns autores que tratam da disciplina escolar e que demonstram sua importância ao apontar essa organização disciplinar como característica do nosso sistema escolar, que insere as disciplinas num lugar de centralidade. Os pesquisadores afirmam que essa lógica de organização merece ser investigada sob a perspectiva de que ela não é “a forma natural”, mas uma construção. Sobre organização disciplinar,

Estamos considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços, e tempos de uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo (Lopes; Macedo, 2011, p.107).

Diante do que vai exposto, concluímos que toda a dinâmica escolar gira em torno desse formato de organização, ou seja, da disciplina. Isso justifica os estudos e investigações realizados, assim como os debates teóricos e posicionamentos divergentes sobre o tema. Nesse sentido, as autoras apresentam três visões distintas acerca da formação das disciplinas escolares: “Há os que consideram a disciplina escolar como centrada na vida social dentro e fora da escola”, depois, “Há os que questionam essa posição e defendem a perspectiva acadêmica de abordagem das disciplinas escolares, ou seja, um currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas” e, por fim, “Há também,

aqueles que problematizam essa relação do ponto de vista histórico e crítico, tendo em vista não submeter as disciplinas escolares à lógica científica e acadêmica” (Lopes; Macedo, 2011, p. 108).

Para as autoras, é importante marcar a diferença entre disciplina escolar, acadêmica e científica. Ao discorrer sobre a perspectiva progressista, centrada nas disciplinas escolares, apresentam como referência os estudos de Dewey (2011), em que as disciplinas escolares são concebidas para atenderem a finalidades sociais e para construção de sentido na vida dos alunos. Na segunda perspectiva, mais comum, há uma relação direta entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas, contudo “As disciplinas escolares são equivalentes às ciências de referência, mas, ao mesmo tempo são versões didatizadas das ciências” (Lopes; Macedo, 2011, p. 113).

Lopes e Macedo (2011) apontam que muitas críticas e impasses surgiram em relação a essa concepção de disciplina escolar referenciada nas disciplinas acadêmicas como, por exemplo, o fato de uma reforma educacional ter sido organizada sem a participação de curriculistas, tendo sido os projetos vinculados a interesses geopolíticos de dominação de países periféricos. Embora estejam tratando do caso norte-americano, as questões apresentadas podem nos servir de ponto de referência para analisarmos a nossa realidade, em que o modelo de disciplina também está intimamente ligado às disciplinas acadêmicas e está sendo reformado sem que os professores sejam consultados, num movimento que privilegia determinados grupos e projetos. Assim, os estudos realizados a respeito da realidade de outros países devem ser tomados como inspiração, para que possamos empreender investigações sobre nossa realidade.

Nesse cenário de críticas, desencadeou-se um movimento de revisão, com destaque para o trabalho de Ivor F. Goodson, cujos estudos nos servem também de referência para pensar a história das disciplinas escolares. Consideramos o fato de que o autor trata de uma realidade temporal e espacial diferente ao abordar sobre a Grã-Bretanha na passagem do século XIX para o século XX.

Ao pensar historicamente, Goodson traçou uma espécie de linha do tempo para seu estudo das ciências naturais, dividindo o processo em 3 fases, conforme apresentam Lopes e Macedo: “[...] uma disciplina é introduzida no currículo escolar com base em argumentos de pertinência e de utilidade social”, depois, “começa a se estabelecer certa tradição acadêmica para a disciplina e inicia-se o processo de formação de especialistas que passam a atuar como professores” e “[...] No terceiro estágio, a disciplina passa a contar com um corpo de professores treinados e um conjunto de regras e valores estabelecidos” (2011, p. 118).

Essa linha evolutiva pode causar certo estranhamento e gerar críticas, mas, ao traçar sua análise, o estudioso oferece um ponto de partida para pensarmos essa construção. Não devemos

conceber as ideias apresentadas como um modelo rígido ou uma lei, mas as tomamos como referência para compreender o processo, tendo em vista que é muito importante entender a dinâmica de surgimento, elaboração e reconhecimento das disciplinas.

Quando tratamos do contexto escolar, a ação inicial é perceber a existência das disciplinas como um *a priori*, como se o seu surgimento fosse natural. Entretanto, Goodson (2008) provoca-nos a ter outra postura, realizando um movimento diferente ao perceber as disciplinas como fruto de uma construção, apresentada pelo autor como uma espécie de “evolução”, de sequência. Assim, enxergamos que para que as disciplinas ganhassem essa formatação, foi necessário seguir uma trajetória de elaboração, debate e seleção. Não há, conseqüentemente, uma trajetória única e objetiva na formação de uma disciplina, posto que não se trata de escolhas simples.

Longe de uma neutralidade ou apenas escolhas de especialistas e técnicos, a conformação de uma disciplina escolar implica num processo bastante complexo que envolve diálogos, disputas e negociações. Por meio desse entendimento, ele apresenta algumas conclusões, a saber:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso influenciam a direção da mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território (Goodson, 2008, p. 120).

Outro ponto importante, destacado pelo autor, é a questão do lugar que cada disciplina ocupa no currículo. Para nosso contexto, de grandes mudanças curriculares, é bastante significativo perceber essas disputas. Trata-se de ideias e projetos distintos, que atuam na elaboração de uma proposta curricular que leva em consideração as disciplinas, sua importância e significado, seu lugar e “utilidade”, enfim, um jogo em que narrativas são colocadas em apreciação, no qual nem sempre um consenso será alcançado.

O trabalho construído por Goodson (2008) nos serve como horizonte, mantidas as devidas diferenciações quando vislumbramos nossa rede de ensino, ainda tão recente, pois devemos também reconhecer esse percurso de construção de uma disciplina escolar e analisar, no processo atual de reformas, quais ideias e interesses estão em disputa quando novas disciplinas são criadas e as disciplinas “tradicionais” perdem espaço. Em seu estudo específico, o autor acompanhou o percurso da disciplina biologia e apresentou em sua análise um caminho percorrido:

[...] a biologia seguiu um padrão histórico que culminou na sua transformação em disciplina acadêmica caracterizada por um conjunto de conhecimentos cujo conteúdo foi selecionado pelos especialistas universitários. Em compensação, os professores de biologia receberam status, alunos e recursos, testificando que eles eram aceitos como provedores de conhecimento culturalmente válido (Goodson, 2008, p. 122).

Nesse movimento de construção da compreensão acerca da realidade, diversas forças estão em constante embate: posicionamentos, leituras, projetos diversos em constante diálogo e disputa. Sobre as contribuições do trabalho de Goodson para as reflexões sobre a disciplina escolar, Lopes e Macedo sintetizam algumas ideias:

Uma disciplina escolar não é a decorrência de uma simplificação de conhecimento de nível superior para o nível escolar. A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais na educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. O debate curricular pode ser, então, interpretado em termos de conflito por status, recursos e território entre as disciplinas (Lopes; Macedo, 2011, p. 119).

A escola, inserida nesse contexto, não pode ser vista apenas como um lugar que simplesmente reproduz a sociedade, como se houvesse uma aceitação das regras e ordenamentos. Não é possível uma simplificação, como se reprodução e resistência fossem opostas e excludentes, pelo contrário, as investigações demonstram que na escola, conformismo e resistência coexistem. Conforme Lopes (2002) “O processo de reprodução não ocorre sem resistências” (p. 96).

Essa discussão nos ajuda a superar aquela perspectiva tradicional “que entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos, previamente selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros” (Lopes, 2002, p. 96). Essa visão ortodoxa, cuja concepção de cultura não é problematizadora, desconsidera a diversidade, a heterogeneidade e as particularidades, dá lugar a uma visão crítica, que entende o currículo “como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos” (Lopes, 2002, p. 96).

Essa reconstrução implica, necessariamente, num processo de seleção que desencadeará longos debates sobre os saberes, as disciplinas, as formas de organização, enfim, sobre os elementos que compõem a escola, abordando o que será ensinado e como será. Nota-se, pois, que a formatação de um currículo evidencia uma cadeia de projetos e interesses e, assim, nossa análise acerca do currículo, mais especificamente do da disciplina História, quer evidenciar esse jogo de disputas, pois

é preciso perceber que esses processos não são neutros ou naturais e não seguem a regras objetivas e técnicas apenas. É preciso, desse modo, problematizar essas escolhas, compreendendo-as como resultado de diálogos, conflitos e negociações.

Lopes (2002) nos auxilia nessa tarefa quando propõe que a categoria cultura ocupe lugar de destaque na análise de currículos. Ela defende “a obrigação de focalizar as relações entre currículo e cultura, bem como as relações entre conhecimento escolar e processos de seleção cultural” (Lopes, 2002, p. 97). A autora propõe uma reflexão importante acerca das definições e distinções sobre cultura dominante e cultura dominada, defendendo que não há uma distinção absoluta e apontando confluências e diálogos entre as duas. A cientista defende, ainda, que seus limites são tênues, ou seja, é difícil separar a cultura dominante e cultura dominada porque essas não são definições simples e estanques. Isso nos ajuda a pensar como essas correlações ocorrem dentro da escola, que se configura como espaço onde esses saberes se expressam, se relacionam e se enfrentam. Como diz a autora:

Todo conhecimento é sempre uma seleção, com base em fatores político-econômicos, sociais, mas também epistemológicos, éticos ou estéticos, organizados historicamente. O conhecimento escolar, construído a partir dessa seleção cultural, envolve assim diferentes saberes sociais e associa indissolivelmente produção e reprodução (Lopes, 2002, p. 108).

Outra contribuição de Lopes para essa análise é a noção de cultura dominante:

Defino cultura dominante como a cultura que interessa às classes dominantes tornar hegemônica na sociedade, podendo ser erudita, oriunda das classes populares, da cultura de massas, o senso comum ou da ciência. Seu caráter de dominação é determinado por sua capacidade de, em dado contexto histórico, servir aos interesses das classes dominantes (Lopes, 2002, p. 108).

Essa perspectiva nos ajuda a perceber a realidade de forma ampliada e mais complexa ao observar que as seleções feitas para a composição de uma proposta curricular envolvem os interesses de um determinado grupo, fornecendo possibilidades para refletir sobre esse currículo no intento de evidenciar quais grupos estão representados, quais interesses estão sendo privilegiados e quais são os projetos e intenções expressados.

Embora seja necessário nos apropriar de várias categorias e conceitos, uma ideia central a ser discutida continua sendo a de currículo, uma vez que todas as outras questões são trazidas com a intenção de auxiliar nessa interpretação. Além disso, a compreensão sobre essa ideia central só será construída se historicizarmos nossas reflexões, ou seja, não podemos perder de vista o cenário

histórico e toda sua complexidade. Especificamente tratando da disciplina História, essa relação se torna ainda mais importante, já que não é sem motivo que essa disputa aconteça e, além disso, não é por acaso que a disciplina História ocupe lugar tão destacado nas reformulações curriculares.

Conforme Forquin (2022, p. 44), “o próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é o de contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas”, pois não há naturalidade ou neutralidade, dado que os eventos são situados historicamente. Assim, cabe-nos refletir “como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem”, para identificar

[...] na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), [...] um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para as quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico (Forquin, 2022, p. 44).

O mesmo autor afirma que “A forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos” (Forquin, 2022, p. 30). Essa assertiva nos impõe uma reflexão sobre o caráter seletivo da composição do currículo prescrito, no sentido de buscar entender quais as motivações dessa seleção, que apesar de tratar prioritariamente do passado (da história), explicita uma leitura e posicionamento no tempo presente, diante de questões atuais, visto que a “[...]estratificação dos saberes escolares reveste-se de uma significação diretamente política, pois que ela coloca em jogo relações de dominação e de poder tanto no interior quanto no exterior das instituições educacionais” (Forquin, 2022, p.42). Essa mesma seleção, além de explicitar uma leitura do tempo presente, representa uma escolha e um projeto de futuro, evidenciando, mais uma vez, o papel fundamental da escola na sociedade e demonstrando, conseqüentemente, como a educação, enquanto campo de pesquisa, oferece possibilidades para entendimento da realidade social e instrumentaliza as ações dos sujeitos sociais.

3.4 O Código Disciplinar da História: Nova Crise

Vivenciando o cotidiano escolar e ao desenvolver estudos e leituras no intuito de compreender o contexto atual da educação no Brasil, nossa concepção é a de que vivenciamos, nesse momento,

uma crise. Essa afirmativa encontra amparo em alguns estudos, como, por exemplo, no texto escrito por Gabriel (2019, p.148), que diz:

Reconhecer as inúmeras crises que marcam nossos tempos é portanto, afirmar a compreensão de um presente grávido de demandas de igualdade, de diferença e de qualidade que interpelam nossa ordem social, nossas escolas e o conhecimento que nelas são produzidos, elaborados e distribuídos.

Na leitura desse trecho, somos provocados pela imagem da contradição, dado o embate que Gabriel descreve. Por um lado, a autora não deixa dúvida a respeito da existência de crises, no plural. Por outro lado, ao trazer simbolicamente o “presente grávido”, ela nos anima a pensar como existem possibilidades de que essa mesma realidade crítica possa vir a ser diferente porque vivencia tensões. Talvez seja necessário repensar nossa leitura acerca de um contexto de crise para poder enxergar, de modo otimista, a possibilidade de que ocorram mudanças significativas frutos dessa mesma crise. Recorrendo novamente à fala da autora,

É, pois, em momentos de crise que é possível assistir a uma erupção de demandas que traduzem insatisfações e condensam interesses de grupos específicos em torno da disputa de significantes suficientemente potentes para assumir a função discursiva de ponto nodal e, desse modo, estabilizar e universalizar provisoriamente um sentido particular (Gabriel, 2019, p. 148).

Para sermos mais específicos, aqui nos referimos a crise do código disciplinar da História, conceito apresentado por Cuesta Fernandes, citado por Urban (2015):

O conceito de ‘código disciplinar’ proposto por Cuesta Fernandez (1998) tem sido referência para as investigações e propõe a existência de um conjunto de ideias, valores, rotinas que podem ser pesquisados por meio dos chamados ‘textos visíveis’ percebidos nos manuais, nos programas escolares, na legislação pertinente; e os “textos invisíveis” que podem ser analisados por meio das práticas dos professores (Urban, 2015, p. 190).

Diante de todas as nossas leituras e constatações, inferimos que o código disciplinar da História passa por uma crise. A própria ideia de disciplina tem sofrido alterações e as normativas curriculares, os “textos visíveis”, comprovam essa instabilidade. Inicialmente, para nos aproximarmos dessa ideia, é importante perceber o processo de constituição desse código disciplinar. Schmidt (2023, p.715) diz que “houve e continua havendo um processo histórico de constituição do código disciplinar da História, no quadro de desenvolvimento dos próprios modos de educar da

sociedade brasileira”, ou seja, a disciplina escolar História passou por um processo histórico de constituição e conformação que, no presente, tem sofrido grandes alterações.

No intuito de visualizar essa trajetória, tecemos um breve histórico do processo de formatação da História, enquanto disciplina escolar, para melhor identificar e caracterizar a crise atual. Pensar a educação formal no Brasil é tratar de um processo relativamente recente. Com foco específico na disciplina escolar História, podemos situar como marco nessa “linha do tempo” a fundação do Colégio Pedro II (em 1837), uma instituição tradicional e fundamental para contarmos a História da Educação no Brasil. Os programas estabelecidos pelo Colégio Pedro II foram referência para outras instituições, servindo para nossa análise como fonte de informações. Esse programa foi baseado e referenciado na experiência francesa, contudo, nem mesmo nessa fase inicial havia consenso.

A França despontava como referência nesse período, não por acaso. A história registrou amplamente como a Revolução Francesa desencadeou diversos processos que serviram depois como exemplos. O ideário revolucionário espalhou-se para além da Europa e a “luta da burguesia pela educação pública, gratuita, leiga e obrigatória” (Schmidt, 2004, p. 9) serviram como exemplo também em terras brasileiras. Conforme a citada autora, não é fácil reconstruir a trajetória que a disciplina cumpriu no Brasil e isso se explica ao considerarmos a complexidade do contexto, as dimensões territoriais do país, entre outras variáveis.

Contudo, podemos afirmar que desde o início estavam postas visões distintas a respeito do que deveria ser ensinado. Como bem sabemos, a versão que prevaleceu foi aquela que privilegiava a ação do europeu, conquistador e civilizador, com uma narrativa que apresentava o processo de colonização como uma interação pacífica entre os diferentes grupos étnicos. Essa versão, conhecida como História tradicional, reverbera até os nossos dias, quando ainda vivenciamos debates em torno da nossa própria História. Todavia, essa é uma outra questão e, por ora, voltemos ao nosso objeto de interesse nesta seção.

Desde sua instauração até chegarmos aos nossos dias, a disciplina em pauta passou por diversas crises. No início, passando pela chamada Revolução Positivista, quando ganha o reconhecimento de seus métodos e campo de atuação; depois, no contexto da Proclamação da República, quando a história da Europa ainda ocupava a centralidade, embora a história nacional tenha começado a ganhar espaço, tendo em vista a necessária educação e formação cidadã, representada na Lei de Educação de 1931. A história tradicional, dos heróis e marcos definidores da nação, cumpriu uma função importante, dando à sociedade brasileira um caminho para o autorreconhecimento. Evidenciando a função da disciplina, no cumprimento de seu papel de

auxiliadora do projeto político vigente, a República nascente precisava ser reconhecida, validada enquanto nação e, para isso, o povo precisava ser convencido desse projeto, demonstrando, assim, a necessidade de construção da ideia de nação e o papel crucial da escola nesse processo.

A disciplina História manteve forte dependência em relação à história da Europa mesmo após a instauração da República, embora alterações e diálogos continuassem se estabelecendo. Em 1934, sublinhamos outro marco nessa linha de tempo: a instalação de cursos de formação de professores, o que pode ser identificado como um passo em direção à profissionalização docente e certa homogeneização. Atualmente, essa formação e profissionalização passa também por uma crise, quando assistimos professores licenciados em uma disciplina específica serem obrigados a trabalhar dentro de uma área diferente da sua formação.

Em 1971, o Ensino de História estava destinado aos alunos do chamado 2º grau, enquanto os alunos das séries iniciais estudavam Estudos Sociais. É obrigatório, para entender essa divisão, evidenciar o contexto político, pois o país estava nesse momento sob governo militar e, portanto, havia o objetivo claro de controlar o que estava sendo ensinado e como se ensinava, de modo a manter aquele projeto político.

Esse panorama se modificou quando, na década de 1980, o país passou pelo processo de reabertura e redemocratização, período em que vimos os debates em torno da disciplina História se ampliarem. Conforme as palavras de Schmidt (2012, p. 11-12), “A reconquista da disciplina história como representante de conhecimento específico e autônomo ampliou as tentativas que vinham sendo feitas por alguns historiadores, de incluir, nas discussões acadêmicas, a problemática do ensino de história [...]”.

Nadai (1985/1986) escreveu sobre a crise vivenciada pela disciplina História no período ditatorial, apresentando metaforicamente a figura da fênix, que ansiava ressurgir após longo silenciamento. Essa ideia, de certo modo, dialoga com a visão de Gabriel (2019, p. 148) quando diz que:

Essas crises são interpretadas como produtivas, na medida em que são entendidas como desestabilizações de sentidos historicamente hegemônicas, abrindo assim, a possibilidade da produção de outras hegemônicas, outros antagonismos em meio aos processos de definição desses termos. Dito de outra maneira, permite reviver, paradoxalmente, o aspecto da modernidade, ou seja, que tudo pode ser diferente.

As palavras de Gabriel (2019) não se referem a esse contexto especificamente, mas à ideia de que a crise pode construir uma realidade diferente, podendo, por essa perspectiva, ser aplicadas ao

contexto analisado por Elza Nadai, pois, naquele momento, a escola precisava ser resgatada e, para isso, inúmeros desafios se apresentavam. Parece um ciclo que se repete: período de crise, depois, certa pacificação, logo em seguida surge uma nova quebra e, então, uma necessária reestruturação. Seguindo esse ciclo, a História tradicional passou a ser questionada novamente na década de 1990, quando uma nova crise se apresenta diante de novas exigências do contexto social, visto que o mundo do trabalho e a formação cidadã tornam-se foco central e provocam novas discussões.

Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996) e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais aparecem nessa linha do tempo, na perspectiva de unificar currículos. Eles representam o fortalecimento das redes de educação no Brasil, na medida em que serviriam como referência unificadora, sem representar um modelo. Contudo, mesmo os Parâmetros não significaram uma unanimidade, mas demonstram um amadurecimento das discussões, a ampliação dos estudos e o envolvimento de estudiosos e profissionais que se dedicaram a pensar o ensino de História, abrangendo os conteúdos, métodos e finalidades.

A professora Schmidt (2012, p. 15) resume essa trajetória assim: “o ensino da História no Brasil passou por várias transformações, que acompanharam muitas vezes, as mudanças ocorridas na organização e nas propostas educacionais brasileiras”, ela detalha: “[...]três fases características desse ensino: a fase em que se pode denominar ensino tradicional, a fase em que predominou o ensino de estudos sociais e a fase atual, de ensino de História”. A mesma pesquisadora, noutro texto, apresenta uma linha do tempo que periodiza o desenvolvimento do ensino de História:

[...] construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?) (Schmidt, 2012, p. 78).

Na sequência, a pesquisadora Kátia Abud⁴ também se dedicou a construir uma linha do tempo sobre o currículo da disciplina História. Da leitura de seu trabalho, elaboramos o quadro 4, expondo esse percurso.

⁴ ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino)

Quadro 4: A trajetória da disciplina escolar História no Brasil, de 1837 a 1980

DATA	MARCO NA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA	CONTEXTUALIZAÇÃO
1837	Efetivação da História como disciplina escolar da escola secundária, com a criação do Colégio D. Pedro II.	A História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira.
	Criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro IHGB.	
1843	Von Martius vence o concurso do IHGB, com seu programa para a História do Brasil.	História nacional construída de forma linear, com a hierarquização de temas.
1925	Reforma Rocha Vaz.	Os programas de ensino secundário eram formulados por professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário.
1931	Reforma Francisco de Campos – marco na busca pela identidade do povo brasileiro.	Criou o curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, ministrado por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o país.
	Sistema de inspeção federal do ensino secundário.	Centralização uniformizadora do ensino secundário.
1942	Reforma Gustavo Capanema.	Promoveu a separação entre a História Geral e a do Brasil, aumentando a carga horária da disciplina no curso ginásial.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	Inicia-se um processo de tecnização da formação escolar; A História e a Geografia perderam um grande espaço na grade curricular, embora se mantivessem como disciplinas autônomas na escola ginásial; No curso colegial a História e a Geografia foram substituídas por Estudos Sociais, perdendo sua autonomia e seu caráter científico.
	A atribuição de elaborar os programas da escola secundária passa a ser dos governos estaduais.	
1980	Retorno da História e Geografia.	Possibilitada com a redemocratização do país.

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado de Abud (2004)

Atualizando essa linha do tempo, acrescentamos uma fase mais atual, quando a História disputa lugar com as demais disciplinas que compõem as Ciências Humanas, sendo tratada como

componente curricular. Num curto espaço de tempo, considerando desde a fundação do Colégio Pedro II em 1837 até a LDB de 1996, a História passou por grandes mudanças e, da Lei de Diretrizes e Bases até os nossos dias, ainda outras crises e debates se sucederam. Em todo esse tempo, nunca houve consenso, mas as crises fizeram emergir novas perspectivas e estimularam reflexões sobre a escola e a disciplina.

Essa leitura nos serve agora como certo consolo, uma vez que se estamos atravessando novamente uma crise, significa que há efervescência e, portanto, possibilidade de que, nos embates, avancemos em relação ao que acreditamos ser positivo para a disciplina. Observamos que mais uma vez está em discussão o que ensinar e como ensinar, debatendo-se valores, ideias, discursos e práticas, o que demonstra que o código disciplinar, construído através de uma longa tradição, está sendo colocado à prova. Nessa direção, investigar o código disciplinar da História é uma ação que se constitui em um campo específico, o das disciplinas escolares, podendo ser analisada por meio dos “textos visíveis e invisíveis”, tarefa a que nos dedicamos nessa investigação ao eleger as normativas curriculares e as apreensões dos professores como objeto de análise.

A História como disciplina escolar foi sendo concebida historicamente e, nesse processo, sofreu influências e foi sendo modificada em cada período a partir das diferentes formas de pensar o ensino e a aprendizagem. Tendo ciência disso, esse trabalho se dedicou a investigar esse processo em nosso contexto atual, considerando que estamos vivenciando um momento bastante peculiar, quando as disciplinas escolares estão sendo discutidas e passando por um processo de reformulação e até de descaracterização. Isso é fruto das normativas curriculares que estão em processo de implantação no país, as quais estão se referindo às áreas do conhecimento e não mais às disciplinas escolares. Assim, a História deixa de aparecer como uma disciplina autônoma para estar agrupada num conjunto formado também por Geografia, Sociologia e Filosofia, área chamada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nossa atuação na Educação Básica nos autoriza a afirmar que essas alterações têm provocado um grande desconforto nos profissionais da educação, pois essa perspectiva intitulada interdisciplinar, ou por áreas de conhecimento, tem sido alvo de sérias críticas por parte de professores, estudantes e pesquisadores da educação. Nesse panorama, é possível concluir, ainda que preliminarmente, que houve um empobrecimento da disciplina, cujos objetos de conhecimento são reduzidos e tratados de forma muito superficial. Essa afirmação se dá a partir de nossa vivência cotidiana, da análise dos materiais didáticos que têm chegado à escola (embora não seja esse nosso objeto) e do acompanhamento dos debates, seminários e produções relativas ao tema.

Assistimos, portanto, um processo em que, por um lado, as disciplinas tradicionais estão sendo desmontadas e, por outro lado, estão sendo propostas e criadas outras tantas disciplinas. Poderíamos citar, baseados em nossa própria experiência, a inclusão de disciplinas como “Histórias que esqueci de lembrar”, “Literatura dos meus ancestrais”, “Cidadania Local e Global”, “Cinecríticos”, “Agricultura e Soberania Alimentar”, dentre inúmeras outras. Esse “aparecimento” de novas disciplinas não parece cumprir a trajetória comum, posto que elas são baseadas em Itinerários Formativos, possuindo um caráter optativo.

A inclusão dessas novas disciplinas se deu em um processo aligeirado, sem a mínima estruturação e sem que o professor tenha sido preparado para trabalhar com esses novos temas, situação que tem gerado debates e provocado uma preocupação com o futuro das disciplinas escolares e, claro, com a formação dos jovens estudantes. Observando o cotidiano das escolas, vemos professores, cada um a seu modo e do seu jeito, inventando uma disciplina nova para cumprir com sua carga horária, situação que comprova a precarização do trabalho docente.

Após tratar sobre a escolarização e os elementos constitutivos desse processo, damos continuidade às nossas reflexões ao tratar especificamente sobre os documentos normativos que têm promovido alterações curriculares e mudanças na organização escolar. Destarte, seguiremos, no próximo capítulo, tratando da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular Referencial da Bahia, os “textos visíveis” que ora ocupam nossa atenção.

4. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E CURRÍCULO NO DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS: A BNCC E O DCRB

Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência

(Freire, 1996, p. 34)

A existência humana, segundo Freire (1996), está intimamente relacionada à nossa curiosidade, à nossa necessidade natural de buscar conhecer, de questionar nossa realidade. Essa insatisfação é motivadora, pois nos faz mobilizar esforços no sentido de buscar respostas e satisfazer as curiosidades que nos impulsionam. Esse esforço preserva nossa existência, nos diferencia. Essa característica explica nossa vontade de pesquisar. Aqui, portanto, cumprimos esse impulso natural, inquietamo-nos diante da realidade e buscamos melhor entendê-la.

A BNCC resulta de um longo processo, que está detalhado e descrito no site mantido pelo Ministério da Educação do Brasil⁵. Esse histórico oficial, que traça uma linha do tempo cuja primeira referência é a Constituição Federal de 1988, perpassa por toda a legislação pertinente até culminar com a Base Nacional Comum Curricular e pode ser consultado facilmente por qualquer pesquisador ou interessado na área. Assim sendo, por meio das informações disponibilizadas, compreendemos que a ideia original de construção de uma Base comum, de abrangência nacional, está posta desde a chamada Carta Cidadã, o que significa dizer que é uma proposta gestada há muito tempo, que perpassou governos e foi construída por meio de muitos dispositivos legais, além de ter sido disputada por muitos interesses.

Podemos inferir que o processo de construção foi complexo e envolveu longos debates em torno do teor desse documento. Entendemos que a própria ideia de criação de uma Base comum não é consenso. Também vale dizer que a construção de uma proposta curricular tão abrangente é uma tarefa muito complexa, que dificilmente teria aceitação absoluta. A Base, nessa perspectiva, apresenta em sua versão final o discurso vencedor, não o hegemônico. Vimos que, a partir da ideia inicial, passando por um longo percurso que envolve documentos e legislações, debates e disputas, o texto final foi se delineando.

Nos documentos oficiais, fica evidente que há um esforço no sentido de alcançar uma centralização curricular, uma normatização. As ideias de formação básica – conteúdos mínimos,

⁵ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dezembro de 2023.

direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento – mantiveram a perspectiva de criação de uma Base sempre presente. Os documentos fazem uma associação entre essa normatização do currículo, a possibilidade de acompanhamento e controle, e o ganho de qualidade. Assim, a educação dependeria dessa centralização para que, adequadamente acompanhada e controlada, pudesse gerar resultados satisfatórios, “solucionando” os problemas da educação brasileira. E esses resultados seriam medidos por meio das avaliações, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.

Desde o início, a BNCC tem sido objeto de amplos debates tanto nas escolas quanto na comunidade acadêmica e científica, haja vista as inúmeras publicações, eventos e atividades que trazem como objetivo principal a reflexão sobre esse documento. Não é um exagero afirmar que muitos trabalhos coadunam em relação à avaliação que traçam sobre o documento, vozes convergentes que apontam que o texto foi produzido obedecendo a uma lógica do mercado que sustenta uma precarização da educação em que o capital privado tem ampla intervenção e autoridade, o que leva inclusive a uma discussão sobre a privatização da educação. Aliás, é também recorrente a discussão de que os conteúdos foram reduzidos a uma superficialidade preocupante⁶. Além dessas críticas, há de se destacar a forma como esse documento foi construído, sem uma participação efetiva dos professores, das escolas e das Universidades, o que demarca seu caráter autoritário. Vejamos o trecho que se segue:

Quando não se considera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras (Silva, s/p. 2018).

⁶ Sobre esse tema, ver:

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. *Roteiro*, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 20 nov. 2023;

LUZ, Adonias Nelson da. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: O ENGODO DA FORMAÇÃO. Orientador: Luciane Neuvald. 2020. 162 p. **Dissertação** (Mestrado) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE, GUARAPUAVA, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10499037. Acesso em: 7 abr. 2023.

Há uma agitação importante contrária a essa Base: autores reconhecidos, entidades e grupos que se posicionam firmemente, produzindo e manifestando seu descontentamento frente ao texto, ainda que também seja uma ideia recorrente a de que o Ensino Médio carregava muitos problemas e inadequações, carecendo, sim, de um movimento reformador para que pudesse atender às necessidades da sociedade. Conforme Silva:

O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa (Silva, s/p. 2018).

Portanto, não se trata de uma oposição simples à reforma, mas a seu conteúdo e à forma como foi construída. Analisando as propostas de políticas curriculares desde a década de 1990 até a BNCC, Silva (2018) defende que se trata de um discurso travestido de novidade, mas que, na verdade, já está “empoeirado”. Ela escreve: “[...] sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos” (Silva, s/p. 2018). A autora, no intuito de confirmar sua tese, reconstrói um histórico de políticas curriculares, demonstrando em sua análise como o discurso foi sempre o mesmo, o cerne da reforma se manteve inalterado. No jogo de disputas travado em torno da Base, a versão final continuou atendendo aos mesmos interesses.

Como sabemos, as discussões para elaboração do texto foram centralizadas no I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, realizado em junho de 2015. O primeiro texto, conhecido como primeira versão, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com suporte do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foi disponibilizado para consulta pública em setembro de 2015. Esse processo deu um caráter “democrático” ao documento, gerou relatórios e estatísticas que estão publicadas no site do MEC. Inclusive, constam os relatórios do grupo de professores especialistas que foram convidados a analisar o texto e fazer proposições. Nessa lista, no tocante à disciplina História, figuram nomes importantes da pesquisa em Ensino de História, como por exemplo: Luis Fernando Cerri, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Flávia Eloisa Caimi e Martha Abreu, dentre outros. Assim também, especialistas das demais áreas trabalharam na avaliação do texto inicial.

Sobre a primeira versão, escreveu Luís Fernando Cerri no texto de apresentação do livro “A BNCC de História: entre prescrições e práticas”:

Embora não possamos falar em consenso, a opinião dominante foi de que a primeira versão da Base para o componente curricular História (2015) significou, no mínimo, uma grande oportunidade de concretizar avanços do conhecimento no campo do ensino de História nas últimas décadas, em que pesem os defeitos naturais de qualquer primeira versão. Por isso, a reação encarniçada da imprensa, políticos oportunistas de extrema-direita e fundamentalistas religiosos, bem como de interesses editoriais comerciais ou corporativos nas universidades, foi para nós motivo de contrariedades, indignação e mesmo de desalento (Brasil, 2022, p.7).

Entre a primeira e a segunda versão, o cenário se alterou. Após a consulta pública e análise dos especialistas, uma nova versão foi elaborada e, de forma bastante aligeirada, a 3ª versão foi apresentada à sociedade pelo governo do presidente Michel Temer, em um contexto político bastante conturbado, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff.⁷

De certo modo, o debate acerca das versões da Base, as análises sobre os grupos formados para sua elaboração, as dissensões e processos foram tratados por vasta literatura, disponível para consulta nos diversos bancos de dados e em publicações, inclusive abordados em um dos capítulos apresentados anteriormente. Desse modo, nosso objetivo nesse momento não é remexer nessa questão, embora tenhamos citado em linhas gerais, mas queremos apresentar o documento final, pronto, pois é a partir dele e de sua validação que vamos desenvolver nossas reflexões.

Identificada, então, a trajetória que culminou com a Base Nacional Comum Curricular e feita essa breve contextualização, nos dedicaremos doravante a apresentar esse documento.

4.1 Uma Leitura da Base

Dado o nosso recorte de pesquisa, que enfoca o Ensino Médio, vale reafirmar que nosso material de trabalho será a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, instituída pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018.⁸

⁷ Após um processo de *impeachment* e afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, Michel Temer assumiu a Presidência da República. Evento político controverso, compreendido desde o início como golpe por diversos setores da sociedade, versão confirmada pelos Tribunais de Justiça que inocentaram a ex-presidenta em 2023, após longo processo judicial.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Precisamos considerar que, a despeito de todos os debates e produções acadêmicas em torno da construção de políticas curriculares no Brasil, o governo Temer publicou Medida Provisória nº 746, de 2016, depois legitimada pela Lei nº 13.415/2017, estabelecendo o Novo Ensino Médio, atropelando o processo de construção de uma proposta para essa etapa. A versão final da BNCC foi publicada após esse decreto. Fica evidente um aligeiramento do processo, desconsiderando uma trajetória de construção que vinha sendo discutida com a sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento extenso, sendo que a versão digital disponibilizada pelo MEC apresenta 600 páginas no total. Em sua organização, logo após a apresentação, constam a Introdução, com destaque para “Competências Gerais da Educação Básica”; em seguida, “Os marcos legais que embasam a BNCC”; depois, vêm “Os fundamentos pedagógicos da BNCC” e “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC” (Brasil, 2018). Após essa parte introdutória, há um capítulo que trata da organização da BNCC e, daí, seguem as seções referentes às etapas da Educação Básica, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por conta dos objetivos desse estudo, deter-nos-emos mais detalhadamente na etapa do Ensino Médio e no trecho que se refere especificamente à disciplina História.

A apresentação do documento em sua versão final foi assinada pelo então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, que, em suas palavras, destaca o fato de que a Base foi elaborada por um conjunto de especialistas e que se trata de “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p.5). É um texto bastante otimista, mas contraditório principalmente quando diz que a Base foi “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil”, versão contestada, haja vista toda uma produção que reivindica atenção do governo em relação às pesquisas e posicionamentos dos estudiosos e professores, que evidenciam muitas críticas e oposições ao documento e que atribuem ao governo uma prática centralizadora e pouco democrática.

Da introdução, destacamos que a Base “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7). Essa iniciativa no sentido de unificar os currículos vinha sendo discutida e apresentada em diversos documentos, conforme já dissemos anteriormente, sendo então a Base a culminância de um processo longo, que nunca foi consensual ou teve unanimidade.

Consideramos importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais não perderam a validade com a aprovação da Base, elas inclusive servem como referência para o novo documento

que, no texto introdutório, afirma que “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p.7), numa citação direta às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Contudo, em uma leitura preliminar, esses “princípios” não ficam claros, não são devidamente explicitados; não estão expostas as filiações teóricas ou referências que basearam a construção do documento.

Observamos que esses dispositivos utilizam quase exclusivamente como referências as legislações anteriores e não são utilizadas as produções acadêmicas disponíveis ou estudos, ou seja, não há uma sustentação teórica que justifique as escolhas ali apresentadas. Essa relação fica implícita. Ainda que estejamos tratando de Leis e de políticas públicas, esses documentos se dedicam a planejar e apresentar uma proposta de educação. Nesse sentido, entendemos que as instituições de ensino superior, os grupos de pesquisa, as entidades de classe deveriam ser consultados e ouvidos, pois têm muitas contribuições a oferecer, mas, a despeito de toda produção, de tanta elaboração, não há uma participação efetiva desses grupos nem se considera todo o percurso construído pelas pesquisas em educação no Brasil.⁹ Assim, conforme Decker e Evangelista (2019, p. 20), “sua narrativa, na aparência técnica e bem-intencionada, escamoteia a essência política da produção da subserviência da educação ao capital”, ou seja, é só aparência, já que essa condição fica ainda mais evidente quando nega acesso e participação dos que se dedicam a estudar e pensar a educação no país.

Precisamos reafirmar nessa leitura o quanto as implicações do documento são importantes, tendo em vista que a BNCC prevê “o alinhamento de outras políticas e ações [...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada[...]” (Brasil, 2018, p.8). Isso implica dizer que os impactos dessa normativa deverão reverberar, pois está atrelada a outras políticas públicas importantes, o que evidencia a força desse documento, tendo em vista que a formação inicial e continuada dos professores será influenciada, assim como os materiais didáticos que serão produzidos para atenderem às novas especificações, os processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior e, claro, o reflexo nas avaliações e nos exames nacionais que também deverão ser revistos. Pensando

⁹ Segundo parecer do MEC, nas duas primeiras versões, um grupo de redação foi composto por especialistas indicados pelo MEC e por professores e técnicos de secretarias com experiência em currículo indicados pelo Consed e pela Undime. O grupo de redação foi formado por 116 pessoas, divididas em 29 comissões compostas, cada uma, por 2 especialistas das áreas de conhecimento, 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 1 professor com experiência em sala de aula. Para a versão final, um Comitê Gestor, constituído por titulares e suplentes de diversos órgãos e entidades vinculados ao MEC, fez a indicação do grupo de especialistas responsáveis pela revisão dos documentos anteriormente elaborados com base em insumos das consultas públicas e pareceres técnicos. A esse Comitê Gestor coube, ainda, propor as diretrizes para a redação do documento final encaminhado ao CNE.

em rede de educação, todos esses elementos estão atrelados uns aos outros, e uma normativa Federal tem um peso enorme. Isso é indiscutível.

Para compreendermos a Base, faz-se necessário ampliar o olhar e buscar uma leitura mais abrangente. Com isso, queremos dizer que a leitura desse documento exige uma reflexão sobre a realidade que o produziu. Assim, a sociedade brasileira, inserida no contexto global, precisa ser considerada. Sem essa perspectiva, toda leitura do documento seria muito frágil e superficial. Do mesmo modo, faz-se necessário também um recuo no tempo para considerar o processo que culmina com a produção do texto. Essa contextualização histórica e a percepção de que não estamos tratando de um fato isolado nos auxilia na compreensão.

Consideraremos para esse estudo um retorno aos anos 1990, conforme defendem alguns autores, a exemplo de Neves (2001) e Decker e Evangelista (2019), que avaliam que o Estado brasileiro, a partir desse momento, se organizou segundo uma nova lógica. Na mesma perspectiva, afirma o professor Libâneo:

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien (2012, p. 21).

Nessa conjuntura, cuja característica fundamental seria a redução da esfera pública e a expansão da esfera privada, sendo essa reconfiguração devidamente regulamentada, ou seja, sustentada por uma série de suportes legais, está explícito que há uma interferência internacional, ou seja, organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) vêm atuando muito diretamente em relação às políticas públicas, interferência esta travestida de apoio para o enfrentamento da pobreza e o combate às desigualdades, mas que usam esse pretexto para inserir o Brasil na lógica neoliberal. O país então, diante do cenário social de ampla desigualdade, se abre para a interferência dessas instituições internacionais, e a “ajuda financeira” é percebida como algo que vai impactar positivamente. Contudo, esses auxílios implicam compromissos e metas a serem cumpridas a partir de uma lógica do mercado e não dos interesses internos ou da população.

A contrapartida do país é cobrada de modo muito sistemático. Sendo assim, muitas esferas que estavam sob domínio e orientação do Estado e numa perspectiva pública, passaram a ser reguladas pelo mercado, pelo capital, obedecendo a uma nova lógica e buscando cumprir determinados objetivos. A educação é uma das esferas mais impactadas nesse contexto. Contraditoriamente, nesse processo, o Estado não enfraqueceu, pois o controle e a regulação

precisavam ser bastante efetivos. Essas políticas, inclusive, têm caráter bastante autoritário, sendo impostas à sociedade sem um diálogo amplo, o que coloca o Estado a serviço desses organismos e não da sociedade brasileira.

Assim, a educação figura como uma das esferas que passam a ser reguladas a partir da lógica do mercado, controlada por organizações internacionais. O controle é fundamentado a partir de suportes legais, sendo a BNCC um exemplo desse movimento, que ilustra bem o fato de que “[...] a agência exportava mais do que capital; o Banco Mundial (BM) exportava políticas” (Decker; Evangelista, 2019, p.3). O capital reforça seu domínio, incidindo diretamente sobre a vida pessoas em todos os aspectos, submetendo todas as esferas sociais à lógica onipresente do mercado; as políticas públicas, a educação, tudo sob controle. Na mesma direção, a sociedade se organiza, no sentido de colaborar e executar essas políticas e, assim, assistimos à formação de grandes e poderosos grupos, organizações que adentram o Estado, se confundem com ele e atuam com grande poder econômico. Citando Macedo (2014, p. 1540), os “parceiros” são: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen entre outras, além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola”.

Seguimos nossa leitura da Base propondo uma reflexão sobre as habilidades e competências, conceitos tão centrais nesse documento. Essa organização baseada em habilidades e competências exprime uma visão bastante tecnicista em que a tarefa do professor é cumprir o que mandam os manuais e treinar os alunos para que esses, por sua vez, consigam resultados positivos nas avaliações. Apresenta-se “uma educação meritocrática, centrada (aparencialmente) no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com os interesses burgueses” (Decker; Evangelista, 2019, p. 9). É nessa perspectiva que o documento trata da formação dos jovens e do trabalho docente, desconsiderando absolutamente as diversidades, desvalorizando a produção de conhecimento acumulada social e historicamente, ou seja, todo o conhecimento passa a ser medido a partir de seu caráter utilitário, de sua aplicação prática, objetiva, imediata. E o trabalho docente é “valorizado” quando atinge os objetivos, isto é, quando alcança os índices. Por outro lado, é precarizado e pouco importante, podendo ser realizado “por qualquer pessoa” que possa cumprir as tarefas propostas, ainda que sem formação específica.

Há, na sequência do documento, uma contextualização das normativas legais que antecederam o texto. São apresentados também os “Fundamentos Pedagógicos da BNCC”, com devido destaque para o subtítulo: “Foco no desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p.13). Desse trecho, salientamos que não há uma fundamentação clara em relação à filiação teórica que baseia o

documento. É feita uma abordagem sobre a perspectiva das competências e habilidades e, como temos visto, essa opção tem sido alvo de muitas reflexões e críticas. Nesse sentido, mais uma vez dialogamos com Decker e Evangelista (2019) quando escrevem que:

A desqualificação da escola e do conhecimento é estratégica para a inserção de um novo modelo de escolarização: flexível, aligeirado, com foco na transmissão de competências e conhecimentos necessários à produção e reprodução das relações capitalistas de produção (p. 12).

Fica evidente que os objetivos aqui estão alinhados à política internacional, com prejuízo da formação oferecida aos filhos da classe trabalhadora, visto que toda a discussão em torno de uma formação ampla e integral, que considere as necessidades dos indivíduos, sua inserção social, artes, linguagens, meio ambiente etc., é desconsiderada. Diante disso, as escolas das redes privadas têm agido no sentido de minorar esses prejuízos, articulando possibilidades que não estão acessíveis às escolas públicas. O referido utilitarismo empobrece a formação oferecida, evidenciando e ampliando as desigualdades sociais.

Seguindo a leitura, deparamo-nos com o tema: “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, cujo teor dá conta da necessária cooperação dos Estados para a implementação da Base. Em nosso contexto, esse pacto se materializa efetivamente no Documento Curricular Referencial da Bahia, documento sobre o qual também trataremos na próxima etapa. No segundo capítulo do documento, apresenta-se a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma delas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens. Questões relativas à formatação do texto e sua legibilidade também se fazem presentes.

Após esse percurso, chegamos ao trecho do documento que nos importa mais diretamente, o qual apresenta as propostas para o Ensino Médio. No início da seção, é feita uma contextualização do Ensino Médio. No espectro mais amplo da Educação Básica, são apontados índices que merecem atenção, pois “essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” o que é, de fato, uma questão amplamente discutida. E o texto segue, afirmando que: “Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 461). Depreende-se desses trechos que o Ensino Médio apresenta dados e resultados negativos, que precisam ser enfrentados e melhorados para que os jovens e adultos tenham respondidas “suas demandas e aspirações presentes e futuras” (Brasil, 2018, p. 461). É uma

questão legítima, avaliamos. Mas, da forma como o documento trata, fica mais uma vez evidente o diálogo entre a normativa e os ideais defendidos pelo BM:

As publicações do Banco promovem um discurso reformista que esconde seus interesses de classe em manter a ordem socioeconômica vigente, a divisão do trabalho, bem como obscurece o uso da Educação como instrumento para o desenvolvimento econômico, ocultando sua face perversa e desigual (Decker; Evangelista, 2019, p. 5).

Não nos causam surpresa as questões apontadas, haja vista que as discussões em torno dessa etapa da educação têm ocupado um lugar significativo entre os estudiosos. Anteriormente, o problema da educação brasileira a ser resolvido era o analfabetismo e o acesso aos anos iniciais (Ensino Fundamental). Superada essa questão, com o aumento significativo dos índices de alfabetização e ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, o foco direciona-se ao Ensino Médio e às questões de acesso e permanência – os objetivos, as aprendizagens e a formação. Assim, entendemos que “[...] a classe trabalhadora brasileira conquistou o acesso à educação, fruto de muita luta, mas a consolidação do acesso, da permanência e da qualificação desse processo está em disputa”, conforme assinalam Rossi, Bernardi e Uczak (2017, p. 357).

De fato, uma breve análise dessa realidade aponta para a necessidade de alterações, de mudanças, para superação desses problemas. A ideia de reforma, portanto, tem uma boa aceitação, o que se questiona é o modelo e a forma como essas alterações têm sido elaboradas e implementadas e, ainda, os objetivos que estão motivando essas alterações.

O documento segue discutindo a noção de “juventudes”, que parte da ideia de que não há como caracterizar esse grupo de maneira uniforme, de modo que o reconhecimento da diversidade e pluralidade devem pautar as práticas. Assim, ganham destaque no texto os termos e expressões: “juventudes”, “escola que acolha as diversidades”, “protagonistas” e “projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 462). Parece-nos que o documento é bem escrito, no sentido de contemplar discussões e, aparentemente, atender aos pleitos da sociedade, facilitando, de certo modo, sua adoção e defesa. Entretanto, quando a leitura se aprofunda, notamos as contradições e desvios em relação aos objetivos. É um “engodo”, pois o documento não expõe claramente suas intenções.

Para exemplificar o que dissemos acima, em relação às finalidades do Ensino Médio, o documento apresenta diversas contradições. Na leitura do texto, a “formação para o mundo do trabalho” aparece de modo recorrente, embora o próprio documento recue dessa posição. Vejamos:

[...] Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e **à inserção no mundo do trabalho**, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p 464, grifo nosso).

Mais adiante, lemos:

Essas experiências, como apontado, favorecem a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania, **o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho**, ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...] (Brasil, 2018, p. 465, grifo nosso).

Mais uma vez, demonstramos a contradição:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, **do mundo do trabalho** e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (Brasil, 2018, p.467, grifo nosso).

É inegável que o “mundo do trabalho” ocupa lugar central na perspectiva apresentada pela BNCC, o que nos pareceria uma tomada de posição no antigo (ainda não superado) debate em relação à formação que deveria ser oferecida nessa etapa, se formação para o trabalho ou formação preparatória para a universidade e/ou formação integral que considerasse Artes, Literatura, Música, ou seja, formação ampla. Sobre essa questão, Freitas (2007, s/p) faz uma abordagem bem interessante. Inicialmente, ele afirma que “os estudos médios no Brasil tiveram direito a uma identidade” e segue dizendo que: “A existência de cursos médios no Brasil é contemporânea de calorosos debates sobre a sua identidade. E cada notícia sobre debate acerca de identidade dos estudos médios é também sinal de uma crise de identidade do ensino médio”. Isso quer dizer que o Ensino Médio, ou Estudos Médios¹⁰, em sua curta história, tem construído uma identidade ao mesmo tempo em que é contestado e repensado em um movimento importante.

¹⁰ Segundo Freitas (2007), os Estudos Médios vigoraram nos séculos XIX e XX. Essa modalidade é equivalente ao Ensino Médio, destinada àquele indivíduo que já desenvolveu suas faculdades básicas (a memória), que já conhece as principais ferramentas para viver em sociedade e começa a desenvolver as principais potencialidades de conhecer, como por exemplo, a razão, o juízo (como diriam os jesuítas), ou aquela modalidade destinada ao adolescente – o aluno inserido numa faixa etária bem elástica que vai dos 10 ou 11 aos 18 ou 19 anos.

Nesse ponto, o autor faz uma provocação:

É, mais os homens mudam, a história muda e o professor, mais cedo ou mais tarde terá que enfrentar uma crise de identidade no seu ofício – de professor do ensino médio. E esse momento chegou. Para a nossa sorte, a identidade do novo ensino médio será construída com a participação de todos, com o nosso voto e as nossas vontades e aptidões (Freitas, 2007, s/p).

É interessante essa perspectiva de compreender a crise como uma oportunidade, que seria o momento de participação efetiva para a construção de uma nova proposta, que atenderia aos interesses coletivos. Concordamos com o autor quando defende que o Ensino Médio não precisa ser único; pelo contrário, deveria ser diverso como diversas são as escolas. Contudo, diante do que temos visto, essa efetiva participação parece-nos uma ilusão, uma quimera, e não se trata aqui de uma posição pessimista, mas, diante desse contexto tão bem estruturado, uma mudança real, fruto de uma mobilização, soa como algo quase impossível.

José Carlos Libâneo, em seu texto intitulado “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, escancara uma realidade absolutamente violenta em que a educação foi distorcida para atender ao capital. O autor usa expressões muito incisivas para demonstrar a quais objetivos a educação está servindo e como ela está configurada. Torna-se importante citá-lo:

[...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (Libâneo, 2012, p. 23).

Ao longo do seu texto, o autor consegue demonstrar como os documentos que referenciam as políticas públicas escondem, atrás de um discurso bem elaborado e que, numa leitura desatenta, parece bem-intencionado, a real face da miséria promovida pelo neoliberalismo. Suas palavras provocam certo mal-estar. É uma leitura dura, realista, que incomoda. Ele segue dizendo que

[...] as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade

transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (Libâneo, 2012, p. 23).

Relegados à condição de vítimas, esse é o lugar das camadas populares, dos filhos da classe trabalhadora. Assim é que são vistos e tratados, e essa condição não é casual, pelo contrário, é muito bem pensada, visto que “o projeto do Banco atribui à educação escolar a responsabilidade pelo crescimento econômico e a redução da pobreza”, projeto ao qual a Base se alinha perfeitamente, inclusive “legitimando o desenvolvimento da escolarização numa perspectiva meritocrática, instrumental e de formação de capital humano para atendimentos às demandas do capital” (Decker; Evangelista, 2019, p. 4). Trata-se de uma tomada de posição na defesa de preparação de mão de obra para atender às exigências do capital, correspondendo ao lugar do Brasil no contexto amplo do mercado internacional.

Novamente, o documento corresponde muito diretamente ao que os organismos internacionais apresentam como direcionamento. O documento também apresenta contradições, segundo nossa leitura, em relação à organização curricular. Vejamos:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – **sem desconsiderar, mas também sem fazer referência** direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos (Brasil, 2018, p. 468, grifo nosso).

Ora, o simples fato de não fazer referência aos componentes do currículo automaticamente pode (e deve) ser lido como desvalorização, principalmente por se tratar de um documento norteador, que deveria se sustentar no conhecimento disciplinar, cientificamente elaborado, e daí propor diálogos por áreas do conhecimento, ou seja, houve um esvaziamento de conteúdo. Mais à frente, fica mais explícita essa posição, quando o texto afirma que “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 15). A integração dos componentes curriculares em áreas é um ponto que tem sido bastante questionado, pois “o conhecimento social e historicamente produzido coletivamente é renegado em muitos de seus aspectos, ressaltado seu caráter pragmático e utilitário” (Decker; Evangelista, 2019, p. 10). Além disso, existe um choque em relação à formação disciplinar tradicional dos professores. Assim, essa organização por áreas sob o rótulo de interdisciplinaridade também representa prejuízos e tem sido alvo de críticas, precisando realmente ser debatido.

O alinhamento ao ordenamento do BM está claro, embora haja um certo esforço em disfarçar os objetivos reais. O texto é produzido de modo a tentar convencer de que são legítimas as preocupações e que as intenções são as melhores. O documento foi elaborado segundo essa lógica hegemônica, tendo uma função reguladora e submetendo o trabalho docente. A BNCC está claramente disposta a atender aos interesses do mercado, segundo a lógica internacional. Assim, podemos concluir que:

[...] existe um forte movimento da classe empresarial dominante que, seguindo as recomendações do capitalismo internacional, construiu uma trajetória de interlocução com o Estado, influenciou a pauta educacional brasileira e tornou-se cliente, pois ao mesmo tempo em que estabelece o conteúdo de propostas e programas educacionais, oferta produtos tecnológicos para ‘dar conta’ de solucionar todos os problemas educacionais (Rossi; Bernardi; Uczak, 2017, p. 369).

Nesse ínterim, fica claro que se trata de um projeto de sociedade que diverge daquilo que defendemos, ou seja, a oportunidade de uma formação integral, humana e ampla aos trabalhadores e filhos dos trabalhadores. E, para esse projeto, a História é fundamental, por isso nossa defesa da disciplina escolar História, filiada à ciência Histórica. É urgente problematizarmos essa realidade, propor discussões e resistir frente às mudanças que apresentam retrocessos e prejuízos, como é a BNCC.

O trecho específico referente à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destaca as categorias eleitas como essenciais, quais sejam: “Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (Brasil, 2018, p. 353). O texto segue explicando a escolha dessas categorias, sua pertinência e importância. Em seguida, são apresentadas as 6 competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. Nesse ponto, um trecho relativamente curto, encontramos certa dificuldade para dialogar com o documento, pois não são apresentadas referências teóricas que sustentam as escolhas, não há abertura para maiores inferências. Parece-nos que ficou a cargo dos documentos estaduais a tarefa de destrinchar esses pontos. Em seguida, cada uma dessas competências é relacionada às habilidades específicas. Vale reforçar que tanto as competências quanto as habilidades se relacionam à área, sem distinção dos componentes. Uma questão é debater projetos e perspectivas de como o Ensino Médio deve ser estruturado, correntes teóricas e formas de organização, mas, nesse caso, o que se apresenta é uma imposição, numa formatação que consideramos indefensável.

Não à toa, a adoção desse modelo que estabelece habilidades e competências tem sido contestada. Ela representa uma visão de educação utilitarista em que o conhecimento priorizado é

aquele que tem aplicação prática e direta para que os alunos estejam aptos ao mercado. Esse princípio pedagógico está explícito no trecho citado a seguir:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Notamos aí uma visão limitadora, que não leva em consideração a complexidade da educação e que produz e amplia desigualdades. Diante do exposto, é possível reafirmar que as políticas que alteraram as normativas curriculares reestruturando a educação em nosso país estão inseridas em um projeto de sociedade que pretende fortalecer o neoliberalismo, obedecendo à lógica do capital e aos interesses do mercado. A BNCC é um exemplo dessa interferência, conduzida por instituições internacionais, cujo impacto é negativo e nos preocupa como profissionais da educação e como cidadãos e cidadãs. Conforme dissemos, essa orientação para uma formação pragmática e utilitarista não é a que consideramos ideal, embora o discurso seja muito bem elaborado e haja uma campanha para convencimento da sociedade.

4.2 DCRB: O Documento Baiano

A BNCC, enquanto proposta de unificação, considerando a extensão territorial do nosso país e as diferenças sociais, geográficas, culturais, precisou deixar aberta uma possibilidade para que as Unidades da Federação se apropriassem do documento norteador e o adaptassem à sua realidade, respeitando um núcleo comum. Legalmente, há uma distribuição das responsabilidades, de modo que os Municípios assumem as etapas iniciais (da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental) e cabe aos Estados o gerenciamento do Ensino Médio. A BNCC foi, nesse sentido, o documento orientador para que os Estados construíssem seus próprios documentos curriculares. Assim, cada Unidade da Federação foi desafiada a elaborar um documento que dialogasse com a Base, mas que se aproximasse da realidade regional.

Avaliamos que a Bahia demorou para apresentar seu Documento Curricular, sendo que a versão final do DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia) foi apresentada em agosto de

2022, embora o processo tenha sido iniciado desde 2019 com a construção do documento e, posteriormente, com as experiências nas chamadas escolas piloto. Vale dizer também que essa dinâmica foi interrompida com a Pandemia¹¹, o que, de certo modo, justifica a demora.

Trata-se de um documento robusto, de quase 600 páginas, sobre o qual nos debruçaremos para uma leitura e apresentação. Para esse processo, algumas escolas foram consultadas e nenhuma delas recebeu o documento final impresso até a data da escrita desse texto (setembro de 2023). No site¹² da Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia, temos uma versão disponível. Segundo as informações disponibilizadas, o documento está em processo de revisão ortográfica e diagramação. Essa, portanto, é a versão consultada e citada nesse trabalho. Vale destacar ainda que, assim como fizemos em relação à BNCC, deter-nos-emos mais especificamente aqui no conteúdo relacionado ao Ensino Médio e à disciplina História.

O DCRB “é um documento não prescritivo, que visa orientar as ações pedagógicas nas Unidades Escolares” (Bahia, 2022, p. 19) e tem a função de incluir a Bahia, no sentido de trazer para o documento as particularidades e as identidades do território, além de contextualizar a formação e condição histórica e social próprias, que não foram contempladas no documento nacional. Ele ainda deixa margem para que, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), cada localidade possa respeitar e atender às suas especificidades.

No documento em questão, lemos que “a escola tem potencial político, inteligência institucional e operacional para se apropriar das políticas curriculares” (Bahia, 2022, p.21) e percebemos o reconhecimento de que cada Unidade tem liberdade para se apropriar do documento e, assim, “integrar singularidades curriculares considerando que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos/as estudantes deverá ser o ponto de partida” (Bahia, 2022, p. 21). Essa necessária autonomia, para que sejam respeitadas as características e realidades, demonstra, por si, a complexidade de elaboração de um documento curricular com pretensão de ser estadual. Vale lembrar que a Bahia é o quinto maior estado do país, com ampla diversidade histórica, geográfica, cultural e social.

¹¹ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto do novo Coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, teve repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. No Brasil, segundo dados oficiais do Ministério da Saúde, o número de óbitos acumulados é de 708.237 (consulta realizada em 20.12.2023). Para mais informações, ver: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>, acessado em 20/12/2023, e <https://covid.saude.gov.br/>, acessado em 20/12/2023.

¹² http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf

Inicialmente, duas questões se destacaram em nossa leitura. A primeira diz respeito ao fato de que o documento baiano, diferentemente da BNCC, apresenta uma referência teórica significativa. Na leitura preliminar, avaliamos isso como um fato positivo, pois, além da sustentação nos marcos legais e documentos, o texto do DCRB traz estudiosos e obras do campo da pesquisa em educação. A título de exemplo, são citados nomes reconhecidos nos estudos sobre educação, currículo e relações étnico-raciais, como Demerval Saviani, Elizabeth Macedo e Carla Akotirene.

Outro ponto bastante interessante é que o documento baiano, nas primeiras páginas, apresenta uma crítica consistente à BNCC. Apresenta toda uma reflexão sobre o contexto de produção do documento, explora o contexto político de elaboração do texto e aponta a interferência do capital internacional nas políticas públicas em curso no país, assim como expõe os objetivos dessa interferência e os impactos na formação oferecida.

Essa leitura converge com nossas observações acerca do documento. Além disso, o DCRB expressa a intenção de romper com essa lógica da BNCC quando diz que “propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos e filhas, que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador” (Bahia, 2022, p.24). Nessa mesma perspectiva, o texto segue reconhecendo as especificidades do Estado: “a Bahia, ao longo de sua história, marcada por lutas de resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade, na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos” (Bahia, 2022, p. 24), reafirmando uma posição de enfrentamento: “[...] deve ser um compromisso político deste Estado propor políticas que promovam a reparação e equidade social, inclusive as políticas educacionais como a política curricular que está sendo tratada neste documento” (Bahia, 2022, p.25).

Diante dessa leitura preliminar, nossas expectativas sobre o documento se ampliaram. Nos foram dadas esperanças de que o DCRB pudesse avançar e romper com a BNCC, uma vez que o mesmo documento reconhece toda a teia de interesses e projetos construída em torno dessas políticas, como vemos neste trecho: “muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais” (Bahia, 2022, p. 24). Vale considerar, inclusive, que a Bahia, assim como os demais entes federados, gozava de certa autonomia, ou seja, poderia ter construído um documento que atendesse aos anseios da comunidade e dos estudiosos e que enfrentasse as questões apresentadas, mas, contrariamente a isso, o documento baiano seguiu a mesma perspectiva e princípios apresentados pela BNCC, uma grave contradição diante das críticas que o próprio texto apresenta.

Com o aprofundamento da leitura, não seguimos tão esperançosos. É importante fazer essa consideração, tendo em vista que destacamos que a BNCC é assinada e atrelada muito diretamente ao governo Temer e a um projeto de sociedade, enquanto que, na Bahia, o governo estadual é gerido (há mais de 15 anos) pela sigla do Partido dos Trabalhadores (PT). Portanto, mesmo um governo que se filia à esquerda¹³ continuou fiel à dinâmica internacional, sem apresentar uma proposta diferenciada. Podemos inferir que se trata de uma política de Estado, não se alterando em relação aos governos.

O DCRB também é apresentado como um documento construído de forma democrática e coletiva, que ouviu a sociedade nas consultas públicas. Segundo o texto:

[...] foi elaborado, ao longo de dois anos, com a participação de redatores/as e bolsistas vinculados ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), em sua maioria professores/as da Rede Estadual de Ensino; redatores/as convidados/as da Rede Estadual de Ensino, de escolas privadas, do corpo técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e professores de Instituições de Ensino Superior, além de leitores críticos de intuições educacionais baianas e do Instituto Reúna (Bahia, 2022, p. 20).

Embora o texto afirme isso, sabemos que essa participação social não foi efetiva e não significou um real atendimento aos interesses da comunidade. Para exemplificar os limites dessa consulta pública, podemos citar os prazos, que eram bastante curtos, e que inviabilizavam uma leitura atenta seguida de discussão, critérios indispensáveis para que houvesse de fato uma intervenção de qualidade. Esse fato motivou a manifestação de diversos grupos e representantes de classes. Outra questão que destacamos é que a consulta pública apresentava regras e ordenamentos, entre eles, o critério que informava o seguinte: “Não serão considerados comentários sobre infraestrutura escolar, carreira docente, financiamento da educação ou quaisquer outros que não tenham relação direta com a proposta do documento” (Bahia, 2022, s/p). Esse critério apresenta uma visão limitada do que é um documento de referência curricular.

Na ficha técnica, o documento apresenta o grupo responsável pela redação do texto: a Equipe do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), cuja

¹³ Sobre esse assunto, ver: COELHO, Eurelino. UMA ESQUERDA PARA O CAPITAL. Crise do Marxismo e Mudanças nos Projetos Políticos dos Grupos Dirigentes do PT (1979-1998). 2005. 549f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

Segundo o autor, a história dessas organizações é marcada por uma profunda reviravolta teórica e programática que afetou todas as dimensões do seu projeto político. Nessa mudança, foram abandonadas as referências marxistas anteriormente vigentes e, em seu lugar, passaram a figurar elementos pós-modernos e liberais.

composição é restrita a profissionais da rede privada e a técnicos da SEC¹⁴, ou seja, as Universidades Estaduais Baianas e toda a comunidade acadêmica foi alijada do processo, assim como os professores da rede pública da Bahia. É uma contradição absurda que um documento apresentado como democrático, cuja importância e abrangência são indiscutíveis, não tenha considerado a colaboração de grupos que estão diretamente interessados no processo.

No trecho referente aos Marcos Legais, o documento apresenta toda uma trajetória de leis, normas e demais dispositivos que foram construindo as referências atuais da educação brasileira, percurso que também é apresentado na BNCC. Como ponto de partida, temos a Constituição Federal e vai até os mais recentes dispositivos legais, como a Lei nº 13. 415/2017 e a própria BNCC.

O documento segue apresentando os Princípios Norteadores do Currículo do Ensino Médio, trecho que consideramos importante citar:

São eles:

- I. Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional dos /as estudantes;
- II. Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- III. Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- IV. Diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos/as estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- V. Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- VI. Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem.
- VII. Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- VIII. Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IX. Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- X. Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- XI. Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, enfatizando a inovação e o empreendedorismo **social** (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018; ênfase adicionada) (Bahia, 2022, p.52).

¹⁴ CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS. Coordenador de Área Saulo Matias Dourado – Rede Privada; Eunice Ribeiro dos Santos – SEC; Ítalo Vieira Adriano – Rede Privada; Ivonete Ferreira da Silva Souza – SEC; Leonardo Dantas D'Icarahy – SEC; e Tais Vidal dos Santos – SEC.

Na sequência, são apresentados os Eixos Estruturantes, quais sejam: Educação antirracista, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; Educação na diversidade e para a diversidade; Educação e direitos humanos; Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: as diretrizes nacionais para o currículo do Ensino Médio brasileiro; Territorialidade. Esses temas devem atravessar todo o trabalho desenvolvido nas Unidades Escolares. Cada tema é devidamente apresentado, seja do ponto de vista legal, seja do teórico, além de sua importância e pertinência social. Aqui, parece-nos que o DCRB avança em relação à Base quando apresenta uma fundamentação que justifica essas escolhas, citando, mais uma vez, referências de autores reconhecidos, a exemplo de Nilma Lino Gomes e Milton Almeida Santos¹⁵.

Reforçando esse caráter didático, o documento apresenta sua “Base Conceitual”, com objetivo de explicitar os termos usados e sua filiação teórica e significados adotados. Desse item, embora relativamente longo, consideramos importante citar alguns trechos que, para o nosso trabalho, são centrais. Vejamos:

I. **Formação:** é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do/a estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu **projeto de vida**;

II. **Formação geral básica:** conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as **aprendizagens essenciais** do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;

[...]

IV. **Unidades curriculares:** elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;

[...]

XI. **O currículo** é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas

¹⁵ A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (UFMG) foi a vencedora do Prêmio Carolina Bori Ciência & Mulher de 2022. O percurso da professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG reverbera a luta antirracista e pelas ações afirmativas. Foi fundadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros (GIEAB) e do grupo Educação e Diversidade Étnico-Cultural (EDEC); presidiu a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); integrou a CEB/CNE (2010/2014); foi reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e ministra da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016). Atualmente, é coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq). (<https://anped.org.br/news/entrevista-com-nilma-lino-gomes-ufmg-vencedora-do-premio-carolina-borisbpc-2022>). Acessado em: 20 de dezembro de 2023.

Milton Almeida dos Santos, geógrafo, escritor, cientista, jornalista, advogado e professor universitário, é considerado um dos principais nomes da Geografia no Brasil, tendo contribuído decisivamente para a renovação dessa ciência, tornando-se um dos mais importantes intelectuais do século XX.

escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos/as estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.

[...]

b) Competência: no âmbito da **internacionalização de um sistema de competências**, na Europa, na Oceania, na América Latina e na América do Norte, a competência é concebida como um conjunto de saberes e capacidades que os/as profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais. Esse marco conceitual se aproxima muito do que os australianos definem como abordagem integrada ou holística ao relacionar inteligência prática, responsabilidade, autonomia, cooperação e disposição comunicativa (RAMOS, 2006) (Bahia, 2022, p.98-99, grifos nossos).

Os conceitos destacados suscitam algumas considerações, pois atravessam todo o nosso trabalho e, principalmente, porque nos ajudam a explicitar contradições. Inicialmente, destacamos o que concebemos como uma grande falácia que é a ênfase dada ao projeto de vida, assim como na BNCC, que diz:

[...] que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, **permita-lhes definir seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p.461, grifo nosso).

É como se o jovem, autonomamente, fosse responsável único pelo seu sucesso ou fracasso, numa perspectiva meritocrática com a qual não podemos concordar, principalmente quando entendemos que, embora o discurso seja de que esse modelo promove uma formação diversificada, ampla, integral, na realidade, a formação oferecida aos estudantes foi reduzida, passando a ter o mínimo comum. E então, sobre esse jovem, recai todo o peso de um contexto social amplo e desigual. Além disso, cobrar de um jovem que decida seu futuro no início do Ensino Médio constitui, a nosso ver, uma violência. Essa etapa da formação básica constitui um direito para a juventude brasileira e deve ser a última etapa da Educação Básica. Logo, decisões sobre carreira e trabalho deveriam acontecer posteriormente.

Sobre as Unidades Curriculares, nos chama a atenção a possibilidade de flexibilização no formato de organização. Essa é uma ideia inovadora, mas perigosa em nossa avaliação. A possibilidade de se abandonar modelos tradicionalmente estabelecidos pode ser interessante.

Contudo, verificamos que os professores não foram consultados nem preparados para adotar um modelo completamente diferente daquele com o qual estavam acostumados. A mudança, nesse sentido, não é positiva.

O currículo, para nós, é um conceito muito caro, merecendo uma atenção especial. Para tecer nossas considerações, inicialmente retomaremos a BNCC que, após apresentar um panorama do Ensino Médio, afirma: “Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente” (Brasil, 2018, p. 467), ou seja, as alterações se apresentam como solução para os problemas observados, quais sejam: “excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 467-468). Nesse ponto, identificamos incoerências, a saber: não houve redução de componentes e houve esvaziamento das disciplinas tradicionais. Todavia, os estudantes passaram a lidar com diversos outros componentes dos chamados Itinerários Formativos. A chamada “nova abordagem pedagógica” reforça a organização por área de conhecimento e não avança, afinal reduz a perspectiva de formação quando prioriza a preparação para o mercado e não enfrenta as desigualdades.

No DCRB, o texto que trata do currículo dialoga com diversos autores que são referências. O documento faz toda uma discussão sobre concepções de currículo, teorias curriculares e cita diversos autores que se dedicam a esse conceito desde Paulo Freire e seus leitores, como por exemplo, Oscar Jara (2020), passando por nomes como Miguel Arroyo (2013), Marise Ramos (2006), Saviani (2016), Malachen (2016), Paulino Orso (2016), Elizabeth Macedo (2016), dentre vários outros. Percebemos que boa parte dos autores dialogam com o Marxismo. Como exceção, citamos Macedo, que defende a perspectiva pós-crítica que, inclusive, discorda da existência de uma Base. Os estudiosos citados representam correntes teóricas distintas as quais, como vimos, nem sempre, dialogam entre si. No entanto, o próprio texto explicita essa diversidade, que parece proposital, quando diz:

A diversidade das abordagens, a partir dos estudos teóricos do currículo no Brasil e fora dele, em algumas das suas perspectivas, dialoga com as diferentes concepções que expressam **a unidade dialética na construção coletiva da escrita do texto** das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB) (Bahia, 2022, p. 51, grifo nosso).

Na sequência, essa heterogeneidade é reforçada e defendida quando lemos:

Na construção coletiva das DCRB, é possível identificar os entrelaçamentos das diferentes concepções de currículo escolar, que se expressam, sobretudo, pela defesa

de algumas destas concepções, que ora são apresentadas nas elaborações curriculares das diferentes modalidades educacionais. Entretanto, é importante destacar a existência de umnexo comum na construção das Diretrizes da Bahia para o Ensino Médio, nas quais serão encontradas as abordagens, em todas as modalidades, que explicitam **o currículo como campo de resistência** (Bahia, 2022, p. 102).

Finalizamos a leitura desse item com a sensação de que o DCRB não defende uma posição clara. O texto aborda diversos teóricos, cita trechos de autores e obras importantes, mas, por fim, ele não se define claramente. Para exemplificar, ele cita Stephen Ball (2010), que tem grande influência por conta de seus estudos que analisam e criticam as políticas públicas elaboradas sob a égide do mercado internacional, sendo referência para diversas produções e pesquisas também aqui no Brasil, e está claro que o documento em questão é uma normativa claramente filiada a esse movimento. Diante dessa contradição, avaliamos que o texto pode passar a impressão de que é muito bem sedimentado teoricamente, mas se configura como uma colcha de retalhos um tanto confusa.

Outro ponto que selecionamos é o que trata da competência, tema recorrente nesse texto, cujo entendimento dialoga com o que escreveram Decker e Evangelista (2019, p. 10): “o conhecimento social e historicamente produzido coletivamente é renegado em muitos de seus aspectos, ressaltado seu caráter pragmático e utilitário”. Na BNCC, esse caráter é associado às avaliações internacionais. Assim, a adoção dessa perspectiva se justifica. Lemos no documento:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

A filiação ao ordenamento internacional continua muito bem demarcada. O DCRB, por sua vez, também faz referência a essa internacionalização e, embora apresente citação de Ramos (2006; 2011) e Sacristán (2011), que criticam essa prática, o faz sem emitir juízo de valor sobre o que dizem os autores. Novamente, o documento aponta críticas à BNCC, mas segue no mesmo direcionamento, não rompendo com a lógica estabelecida. Poderíamos ler como contradição, mas, ao final, a opção foi feita.

Do mesmo modo, ao tratar dos Fundamentos Teóricos da Avaliação da Aprendizagem, o documento cita amplo referencial, partindo de Luckesi (1988), Libâneo (1991), Hoffman (2004), Vasconcelos (2006), Esteban (1999), Gasparin (2011) até chegar em Fernandes (2017). Novamente,

o documento faz uma construção teórica para justificar sua proposta, mas cai outra vez na contradição. O texto diz:

A avaliação escolar necessita, urgentemente, avançar para além do que se convencionou chamar “pedagogia do exame”, que promove o dispêndio de enorme energia por parte de todos os envolvidos, mantendo-os focados na nota final, nos percentuais e não no que é primordial em todo o trabalho educativo: a aprendizagem dos/as estudantes e a garantia das condições de avanço para todos eles/as. **Considerar a dimensão qualitativa como tão importante quanto a quantitativa é um dos desafios que se colocam para os/as educadores/as** (Bahia, 2022, p. 58, grifo nosso).

Depois de construir toda uma teorização, citando diversos autores, o discurso apresentado é o de que a avaliação precisa ser repensada, que deve ser qualitativa, de que é preciso avançar. Ora, essa ideia vai de encontro à lógica das avaliações externas e da busca por resultados e metas que, conforme já explicitamos, orienta essas políticas e tem sido implementada fortemente nas escolas. A avaliação praticada tem obedecido à chamada “pedagogia do exame”, de caráter basicamente classificatório.

Em “Contextos Indicativos”, o documento apresenta dados e índices que demonstram a necessidade de intervenção no Ensino Médio dados os números e estatísticas dessa etapa. As informações apresentadas, de fato, expressam uma realidade muito ruim, distante do que esperamos. É fato inconteste que “a Bahia precisa buscar soluções mais eficazes e céleres para ampliar as oportunidades de acesso, as condições de permanência e a garantia de aprendizagens adequadas[...]” (Bahia, 2022, p.126), condição semelhante a nacional. Portanto, as questões referentes ao Ensino Médio não são particulares da Bahia. A BNCC já apresentava os índices que colocam essa etapa como ponto nevrálgico, por assim dizer.

Uma intervenção direta nessa realidade não pode ser feita sem o entendimento de qual é o perfil do jovem baiano, ou seja, de quem estamos falando? qual é o grupo que precisamos focar? Assim, o item seguinte é intitulado: “Sujeitos do ensino médio baiano” e, nesse ponto, são “abordadas as características desses grupos, sua compreensão sobre o Novo Ensino Médio, bem como os desafios para a melhoria das taxas de rendimento escolar, especialmente, e redução da reprovação” e, mais especificamente, são “apresentados os dados quantitativos e análise qualitativa das características dos/as estudantes, tais como: racial, étnica, gênero, orientação afetivo-sexual, dentre outras” (Bahia, 2022, p.20). Esse item apresenta o resultado de pesquisas e levantamento de dados, trazendo informações bastante interessantes e que demonstram o quão complexo é lidar com a diversidade da juventude baiana.

O documento prossegue, apresentando o tema Arquitetura Curricular, cuja importância para esse estudo é imensa, haja vista que “uma das mudanças mais significativas na atual política do Ensino Médio foi, sem dúvidas, a arquitetura curricular: composição curricular, carga horária, centralidade no protagonismo e projetos de vida estudantis” (Bahia, 2022, p.139). Nesse contexto, ela se apresenta com nova formatação e, a partir desse novo modelo, “contempla duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e a parte flexível” (Bahia, 2022, p.139).

A parte do currículo (aqui entendido, especificamente, como objetos de estudo) chamada FGB (Formação Geral Básica) é aquela oferecida a todos os estudantes, sustentada na BNCC, válida para todo o país. Sobre essa parte, o DCRB destaca que: “No Estado da Bahia, a Formação Geral Básica demarca a importância da apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade” (Bahia, 2022, p.139). Sobre a outra parte, dita flexível, salienta que: “As unidades escolares terão a flexibilização para escolher as **unidades curriculares** (oficinas, observatórios, clubes, núcleos, laboratórios) que melhor se adequam às suas realidades para a realização das atividades curriculares” (Bahia, 2022, p. 139, grifo nosso).

Inclusive, é importante dizer que essa parte flexível pode ser cumprida fora da escola, remotamente, sob orientação e responsabilidade de “parceiros”. Essa é uma questão que merece atenção por dois motivos principais. Primeiro, porque os chamados parceiros que devem auxiliar as escolas nesse processo de flexibilização são instituições privadas. Precisamos estar atentos ao movimento no sentido de privatização da educação. Segundo, porque essa “descentralização” faz parecer que a educação pode ser realizada por pessoas que não têm formação específica, que não são licenciadas. A precarização da profissão docente avança embutida nessas propostas, travestidas de um discurso bem elaborado e, muitas vezes, convincente.

O documento define assim as unidades curriculares: “[...] elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (Bahia, 2022, p.97).

Conforme previsto na Lei que instituiu o Novo Ensino Médio, houve aumento de carga horária total dessa etapa da Educação que contempla a parte flexível. Numa primeira leitura, poderíamos entender que não houve prejuízo em relação às disciplinas da Base Comum, mas não é o que observamos na prática. Houve, sim, um remodelamento. Sobre isso, assim como na Base, o DCRB apresenta contradições, como podemos observar: “O currículo está organizado em forma de **componentes curriculares** tanto para a formação geral básica quanto para a parte flexível” (Bahia,

2022, p. 139, grifo nosso) e, em outro trecho, lemos: “A BNCC está organizada por **área de conhecimento**, assim, as competências e habilidades estão distribuídas nas áreas e não por componente curricular” (Bahia, 2022, p.140). Há, indiscutivelmente, uma mudança na forma de organizar os currículos, defendida no texto da Base e replicada no documento baiano, que diz:

A atual composição do Ensino Médio busca uma formação integral do/a estudante e promove um **estímulo a interdisciplinaridade** na medida em que traz competências gerais para toda educação básica e ainda competências e habilidades organizadas por áreas de conhecimento (Bahia, 2022, p.139).

Nosso entendimento é de que as normativas avançam no sentido de abandonar as disciplinas tradicionais, ainda que isso não seja dito clara e explicitamente, e usam o argumento de “estímulo à interdisciplinaridade” e de que essas mudanças se justificam como estratégias para o enfrentamento dos problemas que o Ensino Médio sofre. Não obstante, longe de resolverem, elas ampliam e aprofundam os problemas. Os altos índices de reprovação, evasão e abandono seriam corrigidos com esse novo desenho, pois, teoricamente, esse novo modelo seria mais atrativo e daria margem às escolhas particulares, atendendo aos interesses dos jovens. Porém, a observação da realidade de nossas escolas demonstra que não é isso o que está acontecendo.

Do nosso ponto de vista, essa é uma leitura equivocada e vemos esse movimento como oposto ao que compreendemos como percurso natural. Isso quer dizer que, ao invés de oferecer uma base sólida e ampla de formação para depois oportunizar escolhas e direcionamentos pessoais, esse modelo reduz a formação básica para dar lugar a uma parte flexível, sem preparar o jovem para realizar essa escolha. E essa parte flexível é frágil diante das diversas questões locais e regionais. Estão sendo apresentados estudos¹⁶ que demonstram que não há, de fato, a oportunidade de escolhas. Então, não sobra base sólida, não há possibilidade de escolha. O que fica é um grande prejuízo na formação oferecida aos jovens.

O item seguinte é intitulado “Áreas de conhecimento, componentes curriculares e organizadores curriculares”, do qual destacaremos apenas as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

¹⁶ A título de exemplo, citamos: REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acessado em: 20 de dezembro de 2023.

O estado de São Paulo, cujo governo comemora o pioneirismo nacional na implementação do NEM, é também o primeiro onde começam a aparecer os primeiros efeitos deletérios da Reforma do Ensino Médio no país: 1) a limitadíssima “liberdade de escolha” dos/as estudantes, contrariando um dos principais elementos de propaganda da Reforma; 2) a falta de professores/as nas escolas, causada pelo precário planejamento da atribuição docente nas aulas dos novos itinerários por parte da Seduc-SP; e 3) a expansão da carga horária escolar via ensino a distância, precarizando a oferta educacional em vez de ampliar seus efeitos com melhoria da qualidade (2022, p. 30).

e, claro, a História. O texto introdutório se ocupa em defender a área, apresentando-a como ferramenta importante para a leitura da realidade hodierna. Descreve como objetivo o desenvolvimento de “um olhar mais crítico acerca do mundo, do seu grupo social e a partir da alteridade, formando uma visão reflexiva sobre o lugar a que se pertence” (Bahia, 2022, p. 207). Ademais, destaca alguns conceitos primordiais, quais sejam: tempo, espaço, cultura, ética, identidade e território, sendo esse mais um ponto de convergência com a BNCC, que também destaca as mesmas categorias como eixos agrupadores.

Há certa confusão entre áreas e componentes. Não se abandona definitivamente a ideia de componente, mas se prioriza a noção de área. O quadro que apresenta a organização curricular expõe inicialmente as competências gerais (baseadas na BNCC) e depois as competências da área, que não estão divididas por componentes. Mas, em contraponto, os objetos do conhecimento (conteúdos) foram divididos por disciplina. A esse respeito, o documento diz:

[...] acreditamos que os principais processos históricos foram contemplados e o/a professor/a, no chão da escola, tem a competência para escolher a melhor forma de abordá-los de acordo com seus educandos/as e com os recursos disponíveis. A partir de tal reestruturação, o/a professor/a, pode e até deve observar conteúdos, competências e habilidades que podem ser melhor tratados e desenvolvidos por disciplinas dos Itinerários Formativos (Bahia, 2022, p. 214).

Mais uma vez, o documento parece reconhecer a autonomia da escola e do professor na execução de seu trabalho, inclusive na forma como vai desenvolver as disciplinas dos Itinerários. Também está destacada a aproximação com a História regional e local, pois, segundo o texto:

Procuramos abarcar algum processo histórico de cada macrorregião da Bahia, o/a professor/a saberá se deve trabalhá-los na totalidade ou selecionar os mais relevantes para sua realidade, assim como aprofundar sua própria História regional através da disciplina da Base Comum, do Itinerário Formativo de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas ou dos Itinerários Formativos Integrados. Em relação ao Brasil do século XX, foi dado um peso maior na Ditadura Civil-Militar (1964-85) e na Nova República por trazer questões ainda vivas no debate sociopolítico atual (Bahia, 2022, p. 214).

No referencial teórico, o DCRB se posiciona de modo a romper com a História tradicional, positivista, e se aproxima da Nova História. Contudo, ao observarmos os objetos de estudo, percebemos que o documento não rompe com a história linear e, apesar da inclusão e destaque de

temáticas locais, mantém a lógica eurocêntrica¹⁷. Outra questão que precisamos problematizar é a redução da carga-horária da disciplina.

Conforme dissemos anteriormente, A BNCC não é um currículo prescritivo; é um documento orientador, normativo, que obrigou as redes de ensino a elaborarem ou adaptarem seus currículos, tomando como referência os objetivos e direitos de aprendizagem comuns estabelecidos. Para exemplificar essa apreensão, elaborada por cada Unidade da Federação, citamos o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio¹⁸, documento que estabelece o currículo do Estado do Amazonas, seguindo as orientações comuns impostas pela BNCC, mas contemplando temas muito próprios daquela região quando da prescrição dos conteúdos da disciplina História. Nesse caso, insere os temas: Período Imperial no Amazonas; Período áureo da borracha; Período Vargas e a Superintendência do Plano de Valorização do Amazonas SPVC, SUDAM, Suframa e Zona Franca de Manaus; e os desafios do processo de desenvolvimento do espaço amazônico atual. Assim sendo, os currículos serão diversos, mas seguirão as orientações da Base, obedecendo às chamadas “aprendizagens essenciais” previstas na norma.

Portanto, temos currículos múltiplos, mas que obedecem às orientações comuns, sempre em consonância com a BNCC e com a tradição curricular. Em relação às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Base estabelece competências específicas, conforme verificamos no quadro 5:

Quadro 5: Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC para o Ensino Médio

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO	
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3	Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que

¹⁷ Para ilustrar, nos apêndices, apresentamos um quadro com os objetos de conhecimento, conforme os Organizadores Curriculares, apresentado no DCRB.

¹⁸ AMAZONAS, Referencial Curricular Amazonense Ensino Médio: Manaus. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>. Acessado em: 18 de dezembro de 2023.

	respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado da BNCC, 2023.

O DCRB apresenta, além das habilidades e competências, os objetos de conhecimento referentes a cada ano/série do Ensino Médio. As Unidades Escolares e cada profissional têm uma base de referência para pensar o currículo e, a partir dele, organizar o trabalho a ser desenvolvido. É inegável que, em nosso Estado, foi dada uma atenção especial à História da África e afro-brasileira, assim como à História da Bahia. Contudo, a perspectiva continua sendo eurocêntrica, e temas relevantes, como a História Indígena, continuaram sem o espaço que consideramos adequado.

Por um lado, identificamos a ampliação dos objetos de estudo, e por outro, a diminuição da carga-horária dentro da organização do Novo Ensino Médio. Assim, apresenta-se uma equação complicada na seleção que se impõe. Corremos o risco de tratar os temas de modo superficial, criando uma dependência da seleção feita pelo professor, que pode se direcionar por questões muito subjetivas, de formação, filiação política, crenças particulares etc., sem contar que ainda há de se considerar a tradição curricular arraigada. Dessa forma, a carga-horária torna-se um entrave para que sejam observadas alterações importantes, como por exemplo, uma visão mais centrada na História do Brasil e da Bahia ou um destaque para a história dos povos originários, tão menosprezada.

Para ilustrar, no quadro nº 6, trazemos uma das disciplinas sugeridas pela Secretaria de Educação para as 3 séries do Ensino Médio em documento apresentado às escolas por ocasião da Jornada Pedagógica 2023¹⁹.

¹⁹ Para a Jornada Pedagógica 2023, momento de planejamento do ano letivo, a Secretaria de Educação disponibilizou uma lista contendo opções de disciplinas para que as escolas escolhessem. Segundo o documento, o “Catálogo foi produzido pelas mãos das instituições parceiras Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC), Grupo de Pesquisa da UFBA, Safernet, Politize!, professores convidados da rede estadual de ensino, professores redatores do Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB - Etapa Ensino Médio, equipe técnica da Coordenação de Ensino Médio, vinculada à Diretoria de Currículo, Avaliação e Tecnologias Educacionais – DICAT” (Bahia, 2023, p.3).

Para exemplificar as disciplinas sugeridas, citamos: Informação e (des)informação; Cidadania digital; Vamos falar de grana, sim! Adquirindo consciência financeira; Introdução à ciência de dados: tornando-me um detetive moderno; Inteligência artificial, a divertida mente das máquinas!; e 1+1? é mais que 2!

Quadro 6: Disciplina Eletiva – SEC 2023

TÍTULO DA ELETIVA:	Vivendo de boa
ÁREA DO CONHECIMENTO:	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
EMENTA	Autoconsciência – conhece-te a ti mesmo. Autogestão e aprendendo a lidar com as emoções, atitudes e autocuidado. Habilidades de respiração e meditação como recurso para controle de ansiedade. Habilidades sociais de relacionamento: trabalho em equipe, resolução pacífica dos conflitos. Conhecimento social e empatia. Intervenção por meio de processos criativos. Tomada de decisão responsável baseada em conceitos éticos de boa convivência e legislação vigente. Tornando-se a si mesmo e potencializando competências.
CARGA HORÁRIA SEMANAL:	2 horas

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Catálogo de Eletivas, 2º edição, 2023.

Uma outra possibilidade em relação às disciplinas dos itinerários e às eletivas que pode minorar esses problemas, mas apresenta-se também como um grande desafio, já que exigiria do professor e da gestão escolar certo malabarismo, seria usar a carga-horária destinada a esses outros componentes e aproveitá-la para complementar o trabalho das disciplinas que tiveram seu tempo reduzido. Por exemplo, o tempo destinado à disciplina “Vivendo de boa” poderia ser usado para complementar o conteúdo de História.

Apresentada nossa breve leitura acerca dos documentos supracitados, a próxima seção trará a visão de nossos entrevistados a respeito das normativas curriculares. Inicialmente, nós os apresentamos, para que o leitor tenha uma aproximação com esses profissionais, e, na sequência, discutimos os dados produzidos nas entrevistas que realizamos, assim como as análises e diálogos com os autores que adotamos como referência nessa pesquisa.

5. O QUE FAÇO COM ISSO? AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro, isto não quer dizer evidentemente, que escutar exige de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria, escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar
(Freire, 1996, p. 45).

Nesta seção, nos posicionamos como ouvintes. Nos abrimos à fala dos nossos entrevistados, conforme Freire (1996), para fazer mais do que escutá-los, colocando nossa sensibilidade e disposição para, de fato, deles nos aproximarmos. Nesse sentido, entendemos como passo inicial e necessário a apresentação dos participantes da pesquisa, para que nos aproximemos desses sujeitos e tenhamos uma primeira impressão sobre quem eles são, o que nos ajudará na leitura, interpretação e análise das informações.

Além dos dados produzidos, também nos basearemos nas observações que fizemos durante os contatos com esses profissionais, mas, em cumprimento das imposições éticas da pesquisa, devemos preservar a identidade dos entrevistados, conforme anunciamos na seção em que tratamos da metodologia. Optamos, desse modo, por utilizar a ordem das entrevistas como controle para identificação e discriminação dos sujeitos, registrando suas falas segundo a ordem alfabética, como Professor A, Professor B e, assim, sucessivamente.

5.1 Primeiras Palavras: Formação e Memórias

Nós entrevistamos 5 profissionais: 2 homens e 3 mulheres que aceitaram o nosso convite e cumprem os critérios estabelecidos, uma vez que são licenciados em História, atuam como professores regentes da disciplina escolar História, estão acompanhando as mudanças no Ensino Médio e trabalham em diferentes Unidades Escolares da cidade de Vitória da Conquista. A adesão à pesquisa se deu por convite e realizamos entrevistas gravadas e por formulário escrito, entre os meses de julho e setembro de 2023.

O Professor A atua em uma das maiores escolas da cidade de Vitória da Conquista, sendo licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Especialista em Gestão Educacional. Professor da Educação Básica na rede pública há 15 anos, atuou também como

gestor, tendo ocupado os cargos de diretor e vice-diretor. Embora pareça uma pessoa tímida e de poucas palavras, ele manifesta em sua fala uma profunda afinidade com a disciplina História e com a docência, relação construída ainda quando estudante do Ensino Médio e por meio de seu envolvimento com movimentos sociais, especialmente o estudantil. Sua opção pela História está marcada por sua própria vivência, que se reflete em suas escolhas, sua maneira de compreender a educação e desenvolver sua prática.

Em sua fala inicial, durante a entrevista, ele relatou ter enfrentado obstáculos no início da carreira, dificuldades essas que foram superadas ao longo dos anos de experiência, período em que conseguiu construir uma boa relação com os alunos, que fazem parte de suas boas memórias. Consoante o docente, “Considero muito importante reencontrar ex-alunos que relembram aulas e situações depois de vários anos. Ter esse reconhecimento de alunos que relatam que fiz a diferença em algum momento da vida deles é muito bom” (Professor A²⁰, 2023).

O segundo entrevistado, o Professor B, foi muito solícito e aceitou gravar a entrevista imediatamente. Muito falante, ficou sempre muito confortável ao responder os questionamentos. Ele está completando 25 anos de sala de aula e conta com uma trajetória bastante interessante, tendo passado por diversas escolas, tanto da Rede Estadual quanto da Rede Municipal de Vitória da Conquista, atuando também na zona rural e em municípios vizinhos. Para ele, a escolha pela docência não foi algo complicado,

[...] quando eu termino o 2º grau e vou à universidade, a cidade de Conquista não tinha tantas opções, e como eu venho de uma família de professores... né... éh... tia, mãe, tias, primas, todas, todos são professores. E, tornou-se o caminho natural, tanto que não foi nem uma questão, uma dúvida, ou anseio... Ah, eu quero! Não. Era o caminho normal. É o caminho que tinha que seguir era esse (Professor B²¹, 2023).

Em seu relato, destaca a importância da experiência prática em sala de aula para sua formação como profissional, complementando o que aprendeu na universidade. Sobre essa questão, percebemos que

As dificuldades encontradas por professores em início de carreira são concretas. Muitos professores iniciantes, por terem uma formação baseada na teoria desvinculada da prática encontram dificuldades em transpor os conhecimentos adquiridos na graduação e de compreender o contexto que a escola se insere e nem

²⁰ Entrevista concedida em julho de 2023.

²¹ Entrevista concedida em agosto de 2023.

sempre encontram um apoio da instituição nesse processo de construção de saberes e adaptação à nova realidade (Santos; Oliveira; Sampaio, 2020, p. 88).

Ele é Licenciado e Especialista em História, tendo feito seu curso na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Relatou que pretende ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História,²² tendo participado da seleção anterior, mas sem alcançar a classificação necessária. Ao rememorar momentos importantes, destaca com muita animação os projetos que desenvolveu:

A gente passa por muita coisa em relação, mas, é assim dizer se tem uma coisa marcante, é, projetos que a gente fez. Por exemplo no Município, o de Cinema, foi legal, que a gente fez e envolveu muitos alunos, no Estado também, projetos de fotografia que fiz ano passado, que foi um prazer absurdo, consegui fechar um ‘e-bookzinho’ com os meninos, uma produção deles, né? É, algumas vezes, é a gente espera, ou melhor, aquilo que nos deixa mais contentes na verdade é ter conseguido fechar os planejamentos sem nenhuma interrupção, né? Mas, de realização mesmo foi essas tentativas que eu consegui realizar mesmo de projetos que deram certo (Professor B, 2023).

A Professora C também concordou em gravar a entrevista²³, que transcorreu com muita tranquilidade. Ela fala da escolha pela História e pela docência como vocação,

Eu acho que foi uma coisa de certa forma natural, porque quando é... eu acabei optando pela área de humanas, porque naturalmente sou de humanas, né? [...] eu não consegui me desvencilhar de sala de aula porque eu sou apaixonada, eu me realizo nisso e eu sou uma pessoa de convívio. E a sala de aula é esse espaço em que a gente se melhora no outro (Professora C, 2023).

Ainda que sua família tenha sonhado uma formação diferente para ela, na área de saúde, que gozava de maior *status*, a professora alega que não conseguiria seguir na área, mesmo tendo iniciado o curso de Biomedicina (que abandonou no primeiro semestre), sendo a docência uma escolha consciente.

A entrevistada tem construído uma formação robusta em diversas áreas, sendo licenciada em História (pela UESB) e em Educação Física e bacharela em Direito. Ademais, ela possui 4 Especializações e Mestrado em “Memória: Linguagem e Sociedade”. Recentemente, voltou a fazer o curso de Biomedicina, abandonado há alguns anos, mas precisou trancar nesse semestre por questões

²² O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), é um programa de pós-graduação *stricto sensu*, oferecido em rede nacional. Tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia faz parte da rede e oferece o curso.

²³ Entrevista realizada em agosto de 2023

peçoais. Atua em sala de aula há 24 anos e fala com muita paixão sobre as suas experiências e memórias marcantes:

[...] interessante essa pergunta que nos faz refletir a nossa função enquanto professor. Em sala de aula, às vezes a gente não se dá conta da nossa... do nosso papel porque somos atropelados pelo turbilhão que é uma sala de aula, né? As demandas, são demandas que muitas vezes a gente não dá conta porque está para além da nossa alçada e temos que lidar com elas. Então, às vezes não nos damos conta da real, é... e do nosso real sentido da sala de aula e do real impacto que nós temos sobre a vida do outro. Mas eu tenho noção disso, quando eu encontro ex-alunos... (Professora C, 2023).

Nossa quarta participante, a Professora D, preferiu responder ao questionário por escrito²⁴ por conta de suas ocupações peçoais. Ao tratar sobre as suas motivações para a escolha profissional, fez um relato de memórias muito bonito e sensível:

Venho de uma família em que minha irmã de criação e tias já estavam na profissão. Desde criança, sentia que havia algo como dom para a Educação. Sempre realizei atividades de reforço escolar com irmã mais nova, primos, vizinhos, amigos, etc. Observando os cursos de Ensino Médio da época, início dos anos de 1990, havia 3 caminhos: Científico, Contabilidade e Magistério. Não hesitei na escolha pelo Magistério, embora tive que me transferir de escola, correr atrás de Bolsa de Estudo, ainda que não integral, para conseguir fazer 1 ano de Ensino Básico e 2 anos de Curso de Formação de Professores (Magistério). A experiência de Estágio também ocorreu na mesma Instituição, em uma turma de 4ª série, Curso Primário, hoje, 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Isso ocorreu de 1990 a 1992. Então, nunca tive dúvidas do que queria, muito menos, arrependimento (Professora D, 2023).

Trata-se de uma profissional com 23 anos de experiência e dona de um currículo admirável, pois é Especialista em: "Memória, História e Historiografia", "Gestão Educacional", "Educação a Distância" e "Ensino de História". Além da formação em História (pela UESB), também é Licenciada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. Tal currículo foi conquistado por meio de muita persistência e alguns sacrifícios, conforme seu relato emocionante, que merece ser aqui apresentado, na íntegra:

[...] Quando decidi fazer a seleção de Mestrado em Educação, visto que não havia e ainda não há Mestrado Acadêmico em História, na UESB, *Campus* Vitória da Conquista, e com 40 horas semanais na escola, mas trabalhando 60, para realizar as atividades da escola com esmero, me surpreendi com a negação do meu pedido de afastamento para o denominado 'Aperfeiçoamento Profissional', com direito aos

²⁴ Questionário devolvido em setembro de 2023.

vencimentos, item julgado, aprovado pela Constituinte e Regimento do Servidor Público do Magistério da Bahia. Fui destinada a optar por sair da sala de aula, sem vencimentos, uma licença que me subtraiu tempo de folha e de serviço, impactando na minha trajetória, pois reduziu meu tempo de serviço e me deixou em condições ruins, sem o salário, que era meu direito. Acabei por me aborrecer e continuei, totalizando 5 anos, nos quais cursei Mestrado (UESB – Vitória da Conquista) e Doutorado (UFS – São Cristóvão - SE), sentindo-me realizada, mesmo passando por dificuldades financeiras, ao morar em Estado diverso do meu, sem apoio presencial da família e sem salário. Mas, como sempre, grandes momentos de aprendizagens, amizades, conhecimentos, quebra de fronteiras, desafios e conquistas. Foi um período de Dedicação Exclusiva e que me renderam coisas boas, a exemplo, a publicação de 2 livros autorais, frutos da Dissertação e da Tese. Faria tudo de novo! (Professora D, 2023)

A Professora E também preferiu responder ao questionário por escrito²⁵. Embora suas respostas tenham sido sempre muito sucintas, sua colaboração com nossa pesquisa foi importante. Inicialmente, a professora falou sobre seus esforços para conciliar a formação universitária com a necessidade de trabalhar e, felizmente, a licenciatura em História da UESB se mostrou uma opção viável, tendo em vista que era um curso oferecido no noturno.

Ela nos pareceu bastante desencantada com a sua profissão e seu fazer diário, não conseguindo exemplificar experiências marcantes em sua trajetória. Sobre esse assunto, afirmou ser “Difícil responder isso numa realidade sucateada dia a dia, com o professor sendo massacrado pelas gestões (de todas as cores partidárias) da educação” (Professora E, 2023).

Conforme dissemos, essa análise não consegue se desvencilhar das questões subjetivas, muitas vezes implícitas e, outras, explicitadas, o que nos incentiva a compreender os professores em suas falas. A educadora expressa descontentamento com a realidade dura que experiencia, escolhendo palavras incisivas para adjetivar sua vivência profissional. É algo que nos chama a atenção, logo na primeira leitura. Como profissional, não cita experiências negativas, que também podem ter sido marcantes, preferindo silenciá-las.

A professora entrevistada atua na mesma instituição há quase 20 anos, tem quase 25 anos de experiência profissional, sendo licenciada e especialista em História, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ela fez questão de citar que teve sua formação básica também na rede pública e que ser professora foi uma escolha motivada pela “necessidade de trabalho e sobrevivência” (Professora E, 2023).

Esse primeiro contato com os sujeitos da pesquisa apontou para nós diversas questões, dado que é muito rico esse movimento de ouvir pessoas e, nesse caso, profissionais com anos de

²⁵ Questionário devolvido em setembro de 2023.

experiência, com formação ampla e diversa e com expressa consciência do trabalho que desenvolvem. Por conta disso, é impossível ouvirmos ou lermos os relatos sem nos envolver com as histórias, sem admirar esses sujeitos e sem reconhecer que o professor não é um técnico, não apenas. Isso para nós é fundamental e representa aquilo em que acreditamos.

Esse profissional, embora jamais possa renunciar à formação (e os nossos entrevistados exemplificam isso), é também um ser subjetivo, que se envolve com seu trabalho, que sente, que se emociona e que atribui sentidos múltiplos à sua prática, para além dos dados ou resultados formais. Em consonância com isso, o professor Edinaldo Medeiros Carmo afirma o seguinte, ao tratar sobre saberes docentes:

O professor tem uma história de vida, é um ator social, possui um corpo, emoções, poderes, personalidade, cultura(s), e suas ações são sempre marcadas pelos contextos em que ele se insere e pelas experiências anteriormente vivenciadas. Os saberes profissionais dos professores também são situados porque são construídos e utilizados em uma situação específica de trabalho (Carmo, 2021, p. 39).

Ao ter contato com os relatos dos profissionais da educação, notamos semelhanças e diferenças. Embora os entrevistados tenham trajetórias distintas, elas se aproximam em alguns pontos, como a licenciatura em História, realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E, apesar de tantas diferenças, são profissionais que demonstram muita dedicação ao trabalho que desenvolvem. Os relatos iniciais evidenciam a vontade de estudar, o esforço por buscar formação, e a consciência sobre a importância do seu trabalho na vida de tantas outras pessoas, ou seja, sua função social, historicamente estabelecida. As citações aos ex-alunos estão presentes em quase todos os relatos, o que pode exemplificar a responsabilidade social e o entendimento de que o trabalho do professor reverbera socialmente, não se limitando ou sendo interrompido quando a aula acaba.

Vale destacar, contudo, que não é nossa pretensão romantizar a profissão, longe de pretendermos tratar a docência como um “sacerdócio”. Pelo contrário, queremos pensar o quanto esse profissional precisa ser valorizado pela sociedade ao reconhecermos quão complexo é o seu fazer.

Também consideramos importante salientar o fato de que todos os professores entrevistados são egressos da UESB, evidenciando que a Universidade tem cumprido papel importante na formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, tanto no Município de Vitória da Conquista, como da região sudoeste da Bahia e do norte de Minas Gerais, sendo, por conseguinte, uma referência.

Conforme dissemos, essa primeira seção cumpre a função de nos aproximar dos entrevistados, de torná-los próximos e de trazê-los para o diálogo. No tópico seguinte, utilizaremos a análise

temática, a partir do que orienta a Análise de Conteúdo, para tecermos algumas considerações sobre os dados produzidos.

5.2 Atravessando a Experiência Docente: O Currículo e a Disciplina História no Ensino Médio

Conforme apresentamos no quadro síntese, presente no item em que descrevemos a nossa metodologia (tópico 2), dividimos nossa análise em dois eixos temáticos, quais sejam: **1. As concepções dos professores de História;** e **2. Efeitos práticos da BNCC e do DCRB no ensino de História.** Tais escolhas se justificam por dialogarem diretamente com os objetivos desse trabalho, visto que nos orientamos sempre no sentido de alcançar as respostas para as questões que nos motivaram a iniciar essa pesquisa. Nessa perspectiva, quanto ao primeiro tema, destacamos duas categorias amplas: Políticas Curriculares e Cultura escolar, as quais foram equacionadas em subcategorias, com o objetivo de facilitar a análise e a compreensão dos dados.

Nessa organização, a categoria **Políticas Curriculares** foi dividida em: Currículo, BNCC e DCRB, NEM e Impressões gerais. Para a categoria **Cultura Escolar** foram destacadas as subcategorias: Disciplina Escolar, Planejamento e Gestão Escolar (coordenação). Para o segundo bloco, elencamos como categoria principal **História**, que foi desmembrada em: Ensino de História, Objetos de conhecimento (conteúdos) e Prática docente.

Feita essa breve exposição, apresentamos o resultado de nossa análise, contudo, sem a intenção de esgotar os dados produzidos, reconhecimento necessário diante da riqueza das falas reunidas nessa pesquisa.

Neste trabalho, temos nos dedicado a tratar sobre currículo, pois consideramos essa uma questão central para o estudo que desenvolvemos. Adotamos como uma de nossas referências os estudos de Goodson (2003), que falam sobre a definição “pré-ativa” e realização “interativa” de currículo, ideias que nos ajudam a ler as respostas dos entrevistados e a compreender que o conceito de currículo comporta tanto as normativas, as prescrições e as leis quanto a apropriação e a prática.

Assim, o professor atua diretamente na aplicação do currículo, embora haja uma distinção entre o currículo escrito ou norma e a prática que ocorre em sala de aula. Contudo, o fato de a prática muitas vezes caminhar no sentido de contradizer a norma não tira dessa última sua importância e pensar assim seria ingenuidade, visto que as normativas têm peso de legalidade e implicações importantes. Desconsiderar isso seria perder de vista a questão política e tornaria superficial a nossa leitura. Conforme defende Goodson, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa” (2013, p. 18).

Segundo o mesmo autor, esse currículo prescrito é a prova palpável de um processo em que diferentes perspectivas e projetos estiveram em disputa, testemunhando a visão que prevalece em relação aos objetivos da escolarização. Apresenta-se, então, para ele, uma dualidade:

Em certo sentido, a promoção do conceito de ‘currículo como fato’ responde pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o ‘currículo como prática’ dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa (Goodson, 2003, p. 19).

Tendo consciência dessa dualidade, notamos que nossos entrevistados apresentaram percepções distintas sobre o conceito de currículo, indo desde visões mais restritas: “Um norte para trabalharmos os conteúdos das disciplinas” (Professor A, 2023) ou “A base norteadora do planejamento do trabalho com a educação” (Professora E, 2023) até visões mais complexas: “É a programação, é a organização, dentro da disciplina, nesse caso do que se pensa ou do que deve ser trabalhado” (Professor B, 2023) e “O todo escolar, os serviços ofertados e usufruídos por todos os indivíduos que atuam na instituição” (Professora D, 2023).

Tomando-o como uma lista de conteúdos e regras, os professores, de modo geral, expressam uma leitura de currículo atrelada à prescrição e a orientações. Também, parece-nos que essas falas retratam uma visão que percebe o currículo prescrito como algo pouco importante, que não incide diretamente na prática. Essa é uma questão que carece ser problematizada, pois contraria à nossa defesa de que esse currículo merece atenção, pois precisa ser conhecido e discutido no contexto de uma rede de educação, a partir de uma organização do trabalho que é formalizada com o currículo.

Para reforçar esse entendimento, acrescentamos ao debate a ideia de Goodson, que diz que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 2023, p. 21). Dessa forma, analisar a “construção social do currículo” é uma tarefa importante e, em nossa compreensão, tratar de um elemento fundamental com essa aparente indiferença fragiliza os resultados do processo educativo.

Contudo, concordamos com a Professora C, quando afirma que o currículo “Não é uma coisa simples, até para ser definido” (2023). Currículo é um conceito multiforme, elemento complexo que tem mobilizado diversos estudos, a exemplo das dissertações de Tavares (2015) e Marques (2018), que investigaram currículo de História do Ensino Médio em Vitória da Conquista e apresentaram reflexões relevantes, que adotaremos para nos auxiliar na leitura de nossos dados.

Os entrevistados destacam o fato de que as políticas curriculares são construídas fora do ambiente escolar, sem considerar as contribuições dos agentes que atuam diretamente na educação, fazendo do currículo prescrito algo externo à escola e, logo, que não traz implicações diretas para o seu trabalho. Nas palavras dos professores, “Fato, ele não é decidido, pensado pelos atores da educação” (Professora C, 2023). Para a Professora D, “As prescrições não incomodaram efetiva e diretamente o meu trabalho” (2023) e, conforme a Professora E, “São coisas que também não são pensadas pelos profissionais que atuam na educação, que estão no chão da sala de aula” (2023).

De fato, essa é uma reivindicação coerente, pois os professores deveriam contribuir com a elaboração das propostas curriculares, visto que atuam diretamente na escola, são responsáveis pela execução prática e são conhecedores da realidade escolar. Portanto, apresenta-se uma grande contradição, diante do que “deveria ser”: “Uma produção por atores da educação de acordo a demanda e a realidade daqueles envolvidos, os sujeitos envolvidos no processo” (Professora C, 2023). Essa visão crítica dos docentes, que observa que as políticas curriculares acontecem externamente e são coordenadas por pessoas que não estão diretamente ligadas à escola, justifica, de certo modo, a relação conflituosa do professor com as normativas, sempre tão verticalizadas.

Goodson (2003, p. 27) defende que o currículo é uma tradição inventada, mas “não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Sendo assim, o autor insiste na necessidade de resgatar a história social do currículo, pensando todo o processo de construção, inclusive, como exigência para se avançar em relação às propostas apresentadas. Essa reflexão também pode nos ajudar a compreender esse alijamento dos professores em relação à construção das propostas curriculares.

O currículo expressa escolhas, o que deve e o que não vai ser ensinado, a partir de objetivos definidos, ratificando que o tipo de educação que se pretende ao construir uma proposta curricular sem a participação dos professores e dos estudiosos da educação precisa ser questionado. O professor expressa sua frustração diante desse quadro: “As mudanças norteadoras da educação ignoram o que o professor tem a dizer” (Professora E, 2023). Tendo isso em vista, é válido o questionamento dos docentes, já que eles não participam ativamente da elaboração dos currículos, não sendo, pois, convencidos da importância ou validade direta desses documentos. Assim, os professores, muitas vezes, opõem-se e resistem às mudanças por não se submeterem à condição de simples executores, reagindo às imposições porque entendem que

o currículo é construído socialmente em nível pré-ativo e interativo. A união entre elaboração e prática é um processo capaz de incorporar, negar e recriar o currículo. A ênfase está na relação estabelecida entre essas fases, reconhecendo a complexidade que emana dessa relação e suas diversas formas de reelaboração (Marques, 2018, p. 50).

Conforme o trecho destacado, essa relação entre o prescrito e a prática é complexa. Os dados da pesquisa revelam que esse tem sido um entrave, com implicações sérias e cujos reflexos são percebidos na prática, os quais serão abordados ao longo deste texto. Todavia, embora não seja consultado na elaboração das prescrições, o professor elabora sua visão acerca do currículo: “Ele trabalha sobre o prisma de um grupo ou de um tempo” (Professor B, 2023).

O Professor B também expressa a noção de currículo como campo de disputas e diálogos, sendo ele uma representação do discurso vencedor, leitura que converge com as ideias de Goodson (2003). Enquanto construção social, que sofre influências de grupos e de acordo ao tempo histórico (todo o contexto social, cultural, humano): “Esse currículo altera-se com o passar do tempo, porque o que nós chamamos de importante ou achamos que é importante ao passar do tempo deixa de ser” (Professor B, 2023).

Aqui, o entrevistado demonstra uma percepção interessante, visto que sua trajetória profissional permite que ele trace comparações e perceba as alterações nas políticas curriculares, benefício conquistado com a sua experiência e tempo de atuação profissional.

Nessa mesma perspectiva, ou seja, considerando a relação prescrição e prática, no intuito de compreender as implicações das normativas curriculares, nossos entrevistados foram inquiridos a respeito da BNCC e do DCRB. As respostas apresentadas trouxeram diversos temas que despertaram nossa atenção e nos causaram certa inquietação.

Perguntados sobre as normativas, o Professor A (2023) respondeu que: “Serve para regular as normas que definem as diretrizes de ensino para rede educacional” e o Professor B disse que: “Tem a função de nortear uma rota, mas não de determinar o caminho pra chegar” (2023).

Os documentos, nessa leitura, são compreendidos puramente enquanto normas e orientações, pois as respostas apresentam uma leitura bastante superficial, sem avaliações mais elaboradas e como se fossem apenas burocracia morta, sem aproximação com a prática e o cotidiano e sem impacto na atuação profissional. Foram comuns as falas que tratam a BNCC e o DCRB como pouco importantes, reduzidas a normas que nem sempre se aplicam: “Ela é um padrão geral, que tem o objetivo de resolver, dar nortes para a estrutura toda, mas que muitas vezes, quando tá na nossa sala de aula, ela não tem uma aplicação direta” (Professor B, 2023).

Goodson ajuda a interpretar e a problematizar essas falas, quando diz:

O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (Goodson, 2003, p. 31).

As normativas curriculares se apresentam, dessa forma, como mais uma alteração, mais um documento prescrito, mostrando-se enquanto documentos que os professores parecem desconhecer e cuja importância tendem a desconsiderar ou minimizar, como verbaliza o Professor A: “Eu tenho a sensação de quase ninguém se apropriou de fato. É mais uma mudança” (2023).

Essa ausência de apropriação é, de fato, um problema, posto que as falas são bastante generalistas e acabam impossibilitando uma avaliação mais elaborada de suas percepções. Tendo em vista a importância da escolarização e os efeitos sociais que a escola produz, esse é um tema que deve ser pautado, pois:

Na escola o saber é transmitido às futuras gerações. Se o nosso conhecimento da transmissão desse saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo: a escolarização é algo tão intimamente relacionado com a ordem social, que se o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos (Goodson, 2003, p. 70-71).

Nota-se que, em seus discursos, os entrevistados reproduziram falas soltas, que não advém de uma leitura sistemática ou análise, tratando-se de avaliações superficiais, sem conhecimento de fato. Inclusive, apontam a carga horária de trabalho como entrave para que possam se apropriar das questões, estudar e compreender os documentos com profundidade. Nas palavras deles: “Ler na íntegra não. Ler na íntegra, acho que meio complicadinho...” (Professor B, 2023) e “Não estudei ainda o suficiente para emitir alguma análise sobre tais documentos, os professores têm uma carga horária complicada, nem sempre conseguem ler e estudar para além do material das aulas” (Professora E, 2023).

Esse é um ponto que suscita discussão se consideramos todo o quadro de alterações nas normativas curriculares, todas as discussões em torno dessas mudanças e que os professores são atores centrais nesse processo e, portanto, espera-se que estejam integrados e participando das reflexões. Se não há apropriação por parte dos professores, temos um problema grave. A precarização do trabalho

docente impacta também na formação do professor, que deve exercer uma atividade intelectual, mas se vê impedido de compreender essa prática, dada a carga horária exaustiva.

A título de exemplo, o Professor B trabalha 60 horas semanais, dividindo sua carga-horária na Rede Estadual e Municipal. Ele atua diretamente com 23 turmas, nos 3 turnos. Considerando uma média de 40 alunos por turma, significa que ele trabalha com mais de 900 alunos. Se consideramos toda a dinâmica cotidiana, desde o preenchimento de diários, elaboração e correção de atividades e material para as aulas, planejamento e relatórios, constatamos que a docência é um trabalho que exige muito tempo e muita dedicação. Essas condições impactam não somente na qualidade do trabalho, mas também na qualidade de vida do trabalhador.

Essa questão é muito séria e tem chamado a atenção dos estudiosos, como, por exemplo, Santos, Oliveira e Sampaio, que escreveram:

A realidade de muitos profissionais da educação na contemporaneidade é a de desvalorização do seu ofício. Na busca de uma melhor remuneração, o professor precisa de um aumento na carga horária, aliado a um maior esforço profissional que tende a sobrecarregá-lo, além das atividades extraclasse que são desenvolvidas e que nem sempre são valorizadas. Nesse ínterim, raramente, esse professor conseguirá se dedicar a formação continuada, a pesquisa ou as atividades interdisciplinares que se configuram como meio que contribuem de maneira significativa para a formação docente (2020, p. 90-91).

Além disso, outro problema, apontado pela Professora C, é a falta de apoio da coordenação pedagógica e a ausência de um trabalho efetivamente coletivo na escola onde atua. “Não tem uma coordenação que saiba exatamente o que é certo, não tem direção, não tem professor, cada um tá fazendo aquilo que considera importante ou correto, no resto, é... cada um fazendo o que acha bom” (Professora C, 2023).

Não é nossa intenção culpabilizar os professores ou apontar suas falhas, mas sim trazer essa questão para o debate. Como exercer uma atuação significativa, seja no sentido de crítica ou de apoio, se não houve apropriação dos docentes em relação aos documentos? E, do nosso olhar, como discutir apreensões e leituras se eles possuem pouco embasamento? Destacamos, então, a relação intrínseca entre condições de trabalho e formação, também apontada por Santos, Oliveira e Sampaio (2020, p. 91): “Sendo assim repensar as condições de trabalho docente e de salário tornam-se emergentes para que os professores consigam dar continuidade à sua formação”.

Mais especificamente sobre o DCRB, os participantes apontam avanços em relação ao documento nacional, principalmente no que se refere ao tratamento de questões específicas da Bahia,

como expressa o Professor B: “Tem um pouquinho mais a ver com nossa própria realidade, que nos interessa, por exemplo, a questão da história da Bahia, a valorização que de certa forma é ignorada no restante do país” (2023).

Embora aponte avanços, o documento foi mencionado sem maiores detalhes. Além disso, os educadores reconhecem a necessidade de mudança, embora critiquem o modo como as alterações foram implementadas. Nesse ponto, vale destacar que as falas dos professores expressam certa confusão entre a BNCC, o DCRB e o NEM. Parece-nos que, na vivência profissional, todos estão sendo tratados como “mudanças”, genericamente, e algumas dessas mudanças são percebidas mais diretamente, ao passo que outras, sem grandes impactos, acabam sendo despercebidas. Como bem sumariza a Professora C:

Queremos tanto a mudança, mas resistimos a ela. Nós somos apegados porque é cômodo apegar ao que nós conhecemos e o novo sempre assusta. [...] E eu acho que a mudança era necessária. Eu acredito nisso, mas da forma que foi feita e que eu acho que atropelou todo o processo e não era o que queríamos (Professora C, 2023).

É nítida a oposição em relação às propostas vindas do Estado. A relação estabelecida entre Estado e docentes parece ser de conflito e antagonismo constante, relação que pode ser compreendida se considerarmos o quanto a profissão tem sido precarizada e pouco valorizada. Como profissionais da educação, temos vivenciado esse constante embate e essa sensação de desvalorização, expressa na fala da Professora E ao dizer que: “Há uma descrença e uma indiferença em relação às propostas do Estado” (2023).

Essa fala foi um forte desabafo que evidencia o quanto o trabalho docente tem sido fragilizado, como muitos profissionais estão desmotivados e quantos são os desafios da prática docente. Sobre essa questão, Nunes, Cardoso e Sousa (2020) escreveram o seguinte:

O cenário atual demonstra que o trabalho docente sofre precarização perante várias perspectivas, como os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, o descrédito da profissão, resultando em adoecimento físico, mental e psicológico. Sobreleva também as influências do Neoliberalismo econômico como demarcador das reformas educacionais do desenvolvimento de legislação desregulamentadora das condições de trabalho, flexibilização de direitos sociais, adotando a lógica do mercado no âmbito educacional (p. 7).

Esse recorte do texto de Apresentação da obra *Condições de Trabalho e Saúde do Professor* parece resumir o sentimento e condições relatadas por nossos entrevistados, bem como permite que nós, enquanto educadores, nos reconheçamos nela.

Ainda pensando na condição de trabalho do professor e sua relação com o Estado, uma fala da Professora C nos tocou profundamente:

Eu me vejo muitas vezes em conflito, às vezes perder a esperança, de pensarmos que não vamos conseguir resistir enquanto classe, resistir. Mas até quando? E à custa de quê? Da nossa sanidade? Saúde? Sabe, do tempo com nossa família, da nossa humanidade... (Professora C, 2023).

Essa fala é impactante, uma vez que explicita um contexto muito tenso e difícil, onde o Estado é compreendido como antagonista e o professor se sente vulnerável, pois, além das demandas da regência de classe, há uma responsabilização do docente a respeito dos resultados, fazendo parecer que sucesso e fracasso dependem exclusivamente do professor. Mais uma vez, como professoras regentes, vemo-nos representadas nas falas e sentimos essa realidade nos afetar.

Dos 5 professores participantes dessa pesquisa, apenas 2 afirmaram ter lido os documentos. Eles dizem que: “A base tira boa parte da carga horária de humanas” (Professora C, 2023) e que: “Na teoria, funciona bem. Mas, na prática, vejo jovens perdidos em suas escolhas” (Professora D, 2023).

A alteração na carga horária e as escolhas em relação aos itinerários formativos são elementos trazidos pelo NEM. De forma recorrente, os professores mencionam os aspectos que mais pesaram na prática, aqueles que foram sentidos mais diretamente, conferindo ao NEM um protagonismo maior em relação à BNCC e ao DCRB. Na leitura das entrevistas, concluímos que, do ponto de vista dos professores, o Novo Ensino Médio impactou seriamente na prática e seus efeitos foram sentidos imediatamente após a implementação, seja no cotidiano escolar, nas condições de trabalho, nas relações entre os pares, nos planejamentos e em todos os demais aspectos. Em decorrência disso, a Professora E define o NEM como: “Uma lástima” (2023).

Constatamos que as alterações impostas pela Lei 13.415/17, como a flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos, disciplinas eletivas, mudanças na carga horária das disciplinas e todas as outras alterações impostas reverberam nas falas dos colaboradores com muito peso. Como destaca o professor A:

Disciplinas soltas, coordenadores perdidos e um ‘cardápio’ de itinerários formativos que confundem os alunos e os professores. [...] O Novo Ensino Médio que desorganiza o que ‘tava’ posto, embora a gente saiba que precisávamos de uma mudança, porém não da forma que foi apresentada (Professor A, 2023).

Diferente da BNCC e do DCRB, que na percepção dos entrevistados parecem não ter efetividade na prática cotidiana, foi o NEM quem alterou significativamente a realidade na escola. Percebemos que cada entrevistado citou a questão da carga horária, em média, 5 vezes ao longo da entrevista, um quantitativo expressivo.

Quando apontam como preocupação central a questão da carga horária, nos alertam para o fato de estarmos imersos num contexto de produtividade, prazos e cumprimento de metas, imposições normativas e cobranças, onde há uma sobrecarga de informações e imediatismo. Calazans, Nunes e Cardoso (2020) descreveram que: “[...] novas formas de governar a educação, direcionadas para o cumprimento de metas, planos e indicadores, em que o profissionalismo é construído por mecanismos de orientação para resultados, de acordo com os escores definidos em nível internacional” (p. 65). Essa realidade evidenciada nas falas dos entrevistados deve servir como referência para nossas elaborações. A busca por atingir os índices e metas torna-se imperativa, em obediência às regulações do mercado internacional e, nesse cenário, o trabalho docente passa a ser utilitário e o professor passa a ser cumpridor de tarefas, buscando resultados quantitativos. Nessa direção, os treinamentos e as “apostilas prontas” aparecem como mais uma interferência direta no trabalho do professor.

A carga horária se apresenta como ponto chave, alterando toda a organização escolar, incidindo seriamente na avaliação dos professores, que reverberam: “A disciplina história teve sua carga horária reduzida” (Professor A, 2023); “Um professor sem ação, porque ele não consegue organizar sua carga horária” (Professor B, 2023); “Onde nós fomos sufocados, silenciados com uma única aula” (Professora C, 2023) e “Com uma aula semanal é impossível ter condições de um bom trabalho” (Professora D).

Nosso sistema escolar está tradicionalmente assentado em alguns aspectos, como o espaço escolar, a distribuição dos alunos em turmas, a divisão das disciplinas, a organização da carga horária e avaliações. Essa formatação está sofrendo alterações, não sendo à toa que palavras potentes foram usadas pelos professores para tratar da CH. Parafraseando nossos entrevistados, poderíamos resumir a questão da seguinte forma: A redução da CH causou prejuízos às disciplinas, dificultou a organização escolar e o trabalho do professor, que se sente “silenciado” e sem condições de realizar sua função de forma satisfatória. É um colapso.

Aqui também identificamos outra tradição curricular, a qual valoriza os conteúdos disciplinares. Os professores reclamam de falta de tempo para trabalharem os conteúdos da disciplina História que, na concepção deles, são fundamentais para formação dos jovens. Aqui, enquanto professora, compartilho dessa preocupação, pois ao reduzirem a carga horária das disciplinas da

formação básica, ampliaram a carga horária dos componentes eletivos que não foram discutidos nem trabalhados junto aos professores, além de serem de conteúdos fluidos e nem sempre efetivamente consistentes²⁶.

As disciplinas da chamada área das Ciências Humanas (e conseqüentemente os professores) têm sofrido desvalorização e constantes ataques dentro e fora da escola e podemos citar como exemplo o movimento “Escola sem Partido”, um fenômeno que ilustra bem o nosso momento histórico. A Professora C relata: “Que nos últimos quatro anos nós somos vistos como bandidos, como alienadores, como doutrinadores, como inimigos de uma nação e não como uma classe aliada que pensa para mudar e construir um mundo melhor, mas como inimigos” (2023). Sobre esse tema, escreveu Frigotto (2017, p. 28):

É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência deveriam ser alterados.

A redução da CH das disciplinas automaticamente impõe uma seleção dos conteúdos a serem trabalhados e, conseqüentemente, um esvaziamento delas. Diante dessa condição, podemos afirmar a vigência de uma crise do código disciplinar da História. Isso está materializado e pode ser comprovado a partir da observação do livro didático, que foi adaptado ao novo modelo, apresentando-se agora por área do conhecimento e não mais por disciplina.

O livro didático é uma referência, isso é fato. Muitas vezes, como bem sabemos, o único recurso que os professores têm. No entanto, os livros didáticos foram modificados, deixaram de ser divididos por disciplina e ganharam um caráter interdisciplinar, agregando, portanto, no caso específico, os conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, sob a nomenclatura “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Essa nova conformação também é alvo de críticas. A ideia de interdisciplinaridade é contestada, tendo em vista que a formação universitária se dá com referência em uma ciência específica. Para o Professor A:

²⁶ Para exemplificar as disciplinas sugeridas, citamos: Informação e (des)informação; Cidadania digital; Vamos falar de grana, sim! Adquirindo consciência financeira; Introdução à ciência de dados: tornando-me um detetive moderno; Inteligência artificial, a divertida mente das máquinas!; e 1+1? é mais que 2! Catálogo de Eletivas (BAHIA, 2023, p. 3). Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Catalogo-Eletivas-2a-edicao.pdf> Acesso em: 22/12/2023

Um verdadeiro ‘Frankenstein pedagógico’, procuro preparar as aulas a partir do currículo antigo, na resistência diante da proposta apresentada pelo Novo Ensino Médio que coloca História no ‘balaio’ das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2023).

O trabalho interdisciplinar foi apresentado de forma pejorativa, na linguagem do entrevistado, um “balaio”, que não parece ser bem aceito. Quando perguntado sobre os impactos das normativas em sua prática, o Professor A destaca: “O livro didático também, gerou uma certa bagunça, a gente assim não sabe onde começa uma coisa e termina outra” (2023).

Essa situação se agrava diante do esvaziamento e superficialidade dos conteúdos, da impossibilidade de cumprimento do programa, da falta de referências, o que retrata que o código disciplinar está passando por um processo de desmonte.

Fica evidente uma recusa em aceitar o modelo imposto e, entre os argumentos apresentados, os docentes enunciaram que as disciplinas escolares estavam antes diretamente relacionadas às chamadas ciências de referência e aos cursos de formação de professores, tendo total relação, dessa forma, com a formação que os professores tinham acesso. Porém, as reformas abandonam esse modelo, o que gerou uma recusa e a busca por alternativas em relação ao trabalho. Há uma contradição evidente em relação à formação oferecida pela Universidade e a proposta interdisciplinar priorizada agora e, diante disso, os profissionais se sentem inseguros e despreparados, como destacado pelo Professor B:

Cria um projeto onde não preparou o professor para recebê-lo, tudo o que ele aprendeu na universidade deixa de ser importante. [...] Praticamente elimina disciplinas que foram grandes conquistas, né? Filosofia, Sociologia, Artes. Ele desmerece essas disciplinas, dizendo que elas não são importantes (2023).

Embora as disciplinas não tenham sido eliminadas, os professores identificam um processo de desvalorização e mudança de paradigma. Ademais, relatam insegurança e insatisfação com o trabalho realizado, sentindo que o novo modelo não foi adotado por convencimento, mas imposto de modo autoritário. Diz o Professor A: “Não concordo com a forma que ele foi construído e com as mudanças implementadas” (2023).

Nesse horizonte, a formação oferecida aos alunos, tradicionalmente disciplinar e reconhecida na cultura escolar foi alterada, gerando insegurança e um empobrecimento da formação. Desse modo,

“O aluno perde boa parte do que deveria ser aprendizagem, porque o professor tá aprendendo a ensinar essa nova estrutura e a cobaia é o aluno” (Professor B, 2023).

Para discutir essa fala, retomamos os estudos de Goodson (2005, p. 35), que, descrevendo o processo de escolarização europeu, no contexto da revolução industrial, afirmou que “o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social”. Obviamente, reconhecemos as diferenças do contexto histórico, mas trazemos essa citação para nos ajudar a pensar qual o tipo de formação que está sendo oferecida aos filhos da classe trabalhadora hoje, em nosso país. Nos mesmos moldes do estudo que o autor apresenta, temos uma educação sob responsabilidade do Estado que evidentemente coloca a educação pública numa condição muito precária.

Por outro lado, as escolas da rede privada, que atendem a grupos economicamente privilegiados, têm desenvolvido estratégias para burlar as normativas e continuar oferecendo uma formação de melhor qualidade. A diferença é imensa e vivenciamos e observamos isso todos os dias. O aluno da escola pública, tratado como “cobaia”, ocupará na sociedade o lugar que foi preparado para ele, destinado a ele no mercado de trabalho.

Outra questão que reforça a precarização do trabalho docente são as tensões no cotidiano escolar, que incluem conflitos entre colegas e disputas internas por carga horária, o que evidencia uma instabilidade mesmo para os professores que são efetivos. Trata-se de relatos que falam de angústias e adoecimentos, recrudescidos com as mudanças na organização curricular. Na fala dos entrevistados, “Ele cria um embate dentro da escola, onde os professores passam a competir entre si pra ter suas disciplinas, e isso criou uma escola desencontrada” (Professor B, 2023), situação essa que também preocupa a Professora C:

Vem toda uma questão que eu acho que é ainda maior para o professor da rede pública disputa de carga horária. [...] O ‘fantasma’, vou ficar excedente, não vou ter carga horária, vou ter que brigar com meu colega, vou ter que me indispor com o meu colega. Como vai ser? (2023).

Ainda que percebamos esforços no sentido de convencer a população de que esse novo modelo representa avanços, o sentimento e a vivência prática mostram o contrário. O NEM acaba sendo lido a partir dessas questões que influenciam e alteram o trabalho e o dia a dia do professor. A Professora C destaca que: “Essas outras demandas que gera através do novo ensino médio são muito mais angustiantes, porque mexe diretamente com o nosso ganha pão, precariza muito nosso trabalho e a nos adoce” (Professora C, 2023), posição também defendida pela Professora D, que disse que o

NEM é: “Símbolo de uma educação básica eficiente, frustrou muitos professores e alunos que foram inseridos nesse processo” (2023).

Diante disso, não há espaço ou tempo para uma reflexão sobre princípios ou dimensões mais aprofundadas. Nesse contexto de crise, os esforços são dedicados a tentativas de minimizar os problemas, de realizar o trabalho nas condições que se apresentam. O professor se preocupa em conquistar alguma estabilidade para se adaptar às novas demandas.

No decorrer da entrevista, ao observar os professores, suas reações, entonações e pausas, percebemos muitas questões subjetivas ali demonstradas, explícita e implicitamente. Os entrevistados evidenciam o descontentamento em relação à realidade que enfrentam porque suas falas apresentavam uma entonação absolutamente diferente de quando falavam das escolhas, de suas experiências. Em uma leitura da subjetividade dos sujeitos, percebemos que o prazer de falar sobre experiências exitosas, de lembrar a relação estabelecida com os alunos (e ex-alunos) dá lugar a um sentimento de imensa insatisfação quando a entrevista se direciona a assuntos como a BNCC, o DCRB e o NEM.

Dessa observação, nos pareceu oportuno trazer a categoria experiência, elaborada pelo historiador inglês E. P. Thompson (1981), para nos auxiliar na leitura das respostas apresentadas. No sentido estrito apresentado pelo teórico, compreendemos então que os homens e mulheres que atuam profissionalmente na educação são atores sociais, já que suas ações e as suas experiências constroem a história em um processo dinâmico e fluido.

O professor Breno Augusto de Oliveira Santos diz:

Thompson deu ênfase à subjetividade do ser social e à consciência social ao introduzir a categoria de experiência como elemento central da análise histórica dos “sujeitos”. Para Thompson, tal categoria seria determinante na compreensão das relações subjetivas que implicam suas ações e objetivos, pois seria essa experiência que exerceria uma pressão sobre a consciência social, propondo novas questões e proporcionando, por esse meio, um exercício intelectual mais elaborado (Santos, 2019, p. 7-8).

É a experiência que vai intermediar sujeito e consciência, o que faz com que questões subjetivas sejam percebidas e ganhem importância, pois a percepção desses sujeitos vai reverberar na consciência, na elaboração que produzirão a respeito de seu trabalho. Conforme Mira *et al.* (2017, p. 664-665):

O conceito thompsoniano de experiência é relevante porque, dialeticamente, permite que se destaque a importância dos saberes da experiência dos professores na

valorização dos sujeitos e suas práticas sociais no processo de formação docente. Isso significa, também, conceber os professores, trabalhadores da educação, como sujeitos de suas ações que, em meio às iniciativas que desenvolvem, com base em relações que estabelecem entre si e com outros profissionais e nas condições objetivas de trabalho no interior das escolas produzem saberes e conhecimentos que precisam ser considerados.

Seguimos tentando apreender quais as impressões gerais que os professores construíram a respeito da normativas, buscando, com as entrevistas, ampliar nosso escopo e aprofundar essa compreensão. Embora a maioria das falas tenham apresentado visões negativas sobre as políticas curriculares, os professores conseguiram, em alguns momentos pontuais, identificar elementos positivos, como, por exemplo, quando percebem a possibilidade de inserir temas que podem conquistar o interesse dos alunos, conforme destaca o Professor B:

Ele deu uma possibilidade absurda para você é... puxar os alunos para assuntos interessantes, aí eu vou tratar o que? Exemplo, como eu falei, ano passado eu trabalhei com fotografia. [...] Então eu tenho um universo de assuntos que eu consigo integrar dentro da minha disciplina (2023).

Embora ele reconheça que nem todos os colegas conseguem fazer esse movimento de adaptação, o Professor B afirma que tem aproveitado as possibilidades de forma criativa. No mesmo sentido, para a Professora C: “Assim como a maioria dos projetos e políticas públicas educacionais, possui pontos positivos e negativos” (2023).

Ela não descarta automaticamente a proposta, compreendendo que há pontos que devem ser avaliados com cuidado. Em certo momento, a Professora C tem uma fala muito esperançosa: “E eu acho que o espaço dentro da sala de aula ele é transformador, ele transforma vidas. Eu acredito muito nisso”, mas, logo depois, ela recua e demonstra preocupação: “E nessa relação eu me vejo muitas vezes em conflito, porque e isso às vezes pode gerar a desesperança de pensarmos que não vamos conseguir enquanto classe, resistir” (2023).

Outra questão que ressoa é a que se refere ao caráter autoritário das políticas curriculares, sempre produzidas fora da escola e impostas, sem consulta e consideração ao que os professores pensam e sem considerar as produções dos estudiosos do tema. Essa queixa encontra respaldo na produção científica, a exemplo do que dizem Horn e Germinari (2011):

A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular, e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizadas nos programas e

objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere (Horn; Germinari, 2011, p. 19).

No mesmo sentido,

Essa nova forma de organização e gestão das instituições educacionais, que se deu com a redefinição do papel do Estado e que atingiu as reformas educacionais no Brasil, tratam a educação como mercadoria e veem nela possibilidades de lucros que atendem às demandas do capital (Brito *et. al*, 2020, p. 23).

Observamos um quadro onde estabelecem-se padrões de regulação e onde os sistemas de avaliações ganham reforço, como instrumentos para que se alcance qualidade na educação. Faz-se necessário refletir amplamente sobre esse modelo, para compreender a responsabilização que recai sobre o professor e as alternativas realmente válidas para possibilitar que os docentes não sejam sobrecarregados com essa culpabilização. Nesse contexto, quando as políticas neoliberais se ampliam, amplia-se também o autoritarismo nas decisões, impostas sempre de cima pra baixo, que excluem a possibilidade de intervenção ou participação. Esse cenário gera uma reação de oposição que, do nosso ponto de vista, merece ser mais estruturado.

Por conta disso, os professores precisam se apropriar, reconhecer e compreender de fato essa realidade, a fim de que a possam confrontar. No entanto, em várias falas dos entrevistados, eles parecem desconsiderar essa condição de apropriação, indicando que conferem pouca importância para o que está prescrito. Segundo os docentes: “Então, as prescrições não incomodaram efetiva e diretamente o meu trabalho” (Professora D, 2023) e “A sensação é de que tais documentos pairam na esfera burocrática, norteiam a produção de estatísticas, mas não atingem de fato os resultados do trabalho” (Professora E, 2023).

Esse entendimento é preocupante, posto que desconsiderar a importância das normativas não nos parece uma posição acertada, chegando a ser contraditório face às falas que destacam o impacto das atualizações curriculares nas condições de trabalho e carga horária dos docentes. Faz-se preciso, nesse sentido, estabelecer um movimento de enfrentamento, que não se fará sem que haja uma dedicação por parte dos educadores em compreender e explicitar essa realidade. De encontro a essa autonomia e individualidade, existem cobranças em relação aos resultados do trabalho. A rede estadual tem realizado avaliações cujos resultados têm motivado grandes preocupações e, inclusive, mais recentemente, até mesmo o aumento do salário do professor foi atrelado aos índices.

A relação do professor com o Estado não é de confiança ou colaboração, a qual é piorada quando o professor se sente vigiado, cobrado e culpabilizado, sendo tratado como responsável pelos

resultados da educação. De Calazans, Nunes e Cardoso (2020), trazemos para nosso trabalho um texto em que os autores apresentam o contexto das políticas educativas; abordam as políticas de responsabilização; e tratam sobre formação e valorização como contraponto às políticas de responsabilização. Essas reflexões nos ajudam a dialogar com a fala dos nossos entrevistados, como a que se segue:

E aí vem outra questão que a pressão agora por resultado. Eu acho que as novas ferramentas do Governo do Estado de avaliar e atrelar nosso salário a índice. É outra coisa aqui. Pera aí, vou pensar BNCC? vou pensar, se o Estado, a escola quer outra postura, então eu acho que tem que pensar o que queremos da educação e o que o Estado quer para a educação. O que nós, enquanto classe, queremos para a educação? E qual o nosso sentimento diante disso tudo? [...] E aí, hoje a educação, ela é adoecedora, o nosso ambiente de trabalho, ele é adoecedor (Professora C, 2023).

Conforme Gigante e Vieira (2017, p. 143), “Não se pode discutir educação brasileira nos dias de hoje sem considerar os dados gerados pelas avaliações externas e o censo escolar”, visto que “Têm sido esses dados que direcionam as políticas públicas educacionais para as instituições escolares assim como, ao menos em discursos, revertidos os recursos financeiros”. Essa é uma questão central que precisamos destacar.

É preciso compreender o contexto de mudanças que a educação brasileira tem sofrido, caminhando no sentido de “[...] implantar formas de governar a educação, direcionadas para o cumprimento e metas, planos e indicadores, em que o profissionalismo é construído por mecanismos de orientação para resultados [...]” (Calazans; Nunes; Cardoso, 2020, p. 65). Sofremos reformas que atingiram diversos aspectos da vida social, como uma Reforma da Previdência e uma Reforma Trabalhista, todas elas dialogando com o neoliberalismo.

A postura dos professores, que exprimem certa indiferença, conforme já mencionamos, nos parece equivocada, tendo em vista que para o enfrentamento dessas políticas é preciso se apropriar, é necessário se debruçar sobre esse contexto a fim de entendê-lo, problematizá-lo e trazer à tona as contradições que se apresentam. Negar ou desconhecer esse processo, em nossa leitura, é uma atitude que nada contribui para a mudança.

O professor é diretamente afetado, pois acaba sendo colocado no lugar de responsável pelos resultados. Cria-se uma relação de dependência, na qual o país precisa corresponder a metas para justificar os acordos e alianças financeiras, levando o Estado a controlar o trabalho docente e exigir resultados. Não se verifica nenhuma política de valorização efetiva, nem são dadas condições reais para um trabalho que efetivamente promova melhorias.

É uma conjuntura bastante complexa, que pode ser caracterizada assim:

[...] a educação perde o sentido e significado do que é educar, pois o sistema educacional é afetado por essa lógica de intensificar a produtividade, em busca de melhores índices e resultados, com vistas a alcançar a qualidade e eficácia, qualidade esta, baseada em referenciais quantitativos e contextos outros, distantes da realidade do país, além de ser pensada e planejada por pessoas e instituições alheias à área educacional (Calazans; Nunes; Cardoso, 2020, p. 75).

Para os autores, com os quais concordamos, a alternativa a esse modelo inclui repensar a formação e a valorização profissional, “com o fim de tornar os profissionais da educação uma via de apoio à escola no desenvolvimento de um projeto educativo eficaz” (Calazans; Nunes; Cardoso, 2020, p. 69). Contudo, o que percebemos, na prática, é que as escolas têm direcionado seu trabalho no sentido de alcançar os índices estabelecidos, sobrecarregando os professores e desconsiderando a ideia de qualidade.

No mesmo sentido, Gigante e Vieira apresentaram uma pesquisa realizada com gestoras de Unidades Escolares, a respeito das avaliações Prova Brasil e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), discutindo, no texto, as percepções e impactos dessas avaliações. As autoras escreveram que:

Os resultados das avaliações em larga escala, nessas escolas pesquisadas, mudaram a rotina pedagógica das escolas. Mexeu com o currículo, a metodologia de trabalho dos professores [...] Contudo, a qualidade do ensino da qual nos referimos como processo que exige investimentos financeiros em longo prazo, e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e econômicas do País, além de referenciar nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade, não avistamos nos discursos das gestoras” (Gigante; Vieira, 2017, p. 149).

Embora seja um estudo qualitativo, com recorte específico, a pesquisa supracitada é uma boa ilustração do panorama ao qual nos referimos. Do mesmo modo, a pesquisa desenvolvida por Costa (2019), embora se refira também a um contexto específico, qual seja, políticas curriculares em Uberlândia- MG, é mais um argumento que coaduna com as ideias defendidas neste trabalho quando afirma que:

A aplicação de avaliações externas se materializa como instrumento planejado de maneira estanque no processo de ensino e aprendizagem que acontece em cada escola por isso não cumpre função de dimensionar a aprendizagem redefinir caminhos e orientar a prática de ensino. [...] Essa dinâmica de responsabilização e premiação,

também advinda da lógica das empresas privadas, desmonta e desestrutura a educação pública, tendo em vista que ignora o papel central do Estado quanto à manutenção das escolas (em termos de verbas, pessoal, estrutura física), quanto ao combate às desigualdades entre outros (Costa, 2019, p. 136).

Para esse autor, essa responsabilização da escola e do professor pelo fracasso ou sucesso nas avaliações tem implicações graves, pois “significa reproduzir a desigualdade, já que desconsidera as formas de organização próprias das instituições de ensino, as demandas particulares de cada localidade, as necessidades de cada conjunto de estudantes” (Costa, 2019, p. 136).

Uma outra queixa, que aparece nas falas explicitamente, é a reação do professor, que não quer ser tratado como um cumpridor de tarefas, como se a função docente não fosse um trabalho intelectual. As imposições limitam a atuação e o pensar dos docentes e a carga horária excessiva impede que haja uma produção intelectual e que os profissionais se apoderem das normativas que organizam seu trabalho. Esse sentimento foi exposto na fala da Professora C: “É aquela angústia de não saber muito como vai ficar, de não... da inquietação, mas da tristeza, da... precarização, das incertezas e inseguranças” (2023).

Esse quadro geral produz no professor sentimentos de incerteza e angústia, pois ele não consegue vislumbrar horizontes na formação dos alunos via NEM, percebendo a qualidade de seu trabalho ser perdida. A atuação do professor, nesse cenário, deixa de ser validada.

Contudo, precisamos reafirmar que, na efetivação do currículo prescrito, o professor, de certo modo, torna-se protagonista quando seleciona os conteúdos, utilizando de crivos que ele define. Devemos, desse modo, considerar o uso da autonomia do professor, que perpassa questões subjetivas, pois, ao longo da prática, as escolhas que são tomadas estão carregadas de questões simbólicas e interferências culturais, abarcando compreensões particulares e individuais. Logo, o professor não é somente ator do processo, mas autor também.

Torna-se importante esclarecer como compreendemos o conceito de autonomia, aqui utilizado na concepção elaborada por José Contreras:

O professor afirma-se, pois, cada vez mais, como profissional que toma decisões informadas perante os problemas com os quais é confrontado na sua prática escolar, ou seja, como alguém que procura determinar e não ser determinado no seu agir profissional (Contreras, 2002, p. 61).

Muitas questões se impõem ao longo deste diálogo, gerando ampla problematização. Observamos que não é à toa que a carga horária tem sido um percalço constante para a formação

continuada do docente. A seleção de objetos de estudo sempre foi necessária, mas, nessa nova conjuntura, a “peneira” se torna ainda mais seletiva e, automaticamente, o aluno aprende menos e tem acesso a um volume menor de conhecimentos. Diante do novo sistema, ampliam-se as diferenças, pois os critérios para seleção podem variar muito, de forma que fragiliza o que vai ser ensinado.

A ideia das “novidades”, portanto, trouxe mudanças constantes que desestabilizam e geram incertezas para os educadores, os quais se sentem sem preparação, apreensivos e com a sensação de distanciamento entre o prescrito e a prática.

5.3 Dilemas, Desafios e Rupturas: Percepção dos Professores de História Frente às Mudanças Curriculares

Dando seguimento às nossas discussões, selecionamos elementos constitutivos da cultura escolar, que aparecem nas falas de nossos entrevistados, cujo entendimento consideramos necessário para alcançar nossos objetivos. Inicialmente, discutiremos a noção de disciplina escolar e sua configuração no contexto em foco. Conforme Lisete Jaehn afirma, ao analisar a história do pensamento curricular brasileiro:

Dois conceitos clássicos do campo do currículo mereceriam, ainda, ser pensados, pois não foram superados dialeticamente: disciplina escolar e conhecimento escolar. A defesa desses dois conceitos ou a sua releitura se justificam na importância de que ambos têm para a democratização da escola pública brasileira (Jaehn, 2021, p. 153).

Verificamos, a partir do que foi dito, que os cursos de formação de professores se estruturam de modo disciplinar e que as nossas redes de educação sempre ofereceram uma formação baseada na divisão disciplinar. Ainda que sejam comuns experiências e atividades interdisciplinares ou transdisciplinares, é a disciplina escolar que referencia nosso processo de escolarização, ou, pelo menos, referenciava, já que a nova configuração curricular tem desmontado esse modelo.

A BNCC e o DCRB não acabaram oficialmente com as disciplinas, pois elas continuam sendo identificadas nos documentos com independência, embora haja um discurso de valorização da interdisciplinaridade muito explícito. Porém, é inegável que nos novos arranjos curriculares, impostos pelo NEM, o caráter interdisciplinar ganhou muito mais espaço, seja pela redução da carga horária das disciplinas tradicionais, pela criação de novas disciplinas de conteúdo multidisciplinar ou, ainda, pelo novo formato dos livros didáticos, apresentados por área de conhecimento.

Nesse contexto, não podemos falar da extinção das disciplinas, mas devemos perceber que há um processo de esvaziamento e desvalorização em curso. Foi sobre essa condição que os professores entrevistados se manifestaram, demonstrando muito descontentamento em relação a essas alterações e trazendo diversos aspectos que merecem ser discutidos nesta seção.

Em primeiro lugar, a redução da carga horária aparece, novamente, como elemento de grande prejuízo para a disciplina. Isso se evidencia explicitamente nas falas dos professores: “A disciplina História teve sua carga horária reduzida, limitando os conteúdos a serem trabalhados” (Professor A, 2023); “Esse Novo Ensino Médio ele retira carga horária da disciplina” (Professor B, 2023); “A base de formação tira boa parte da carga horária de humanas” (Professora C, 2023); “Quando as disciplinas da base curricular passaram a sofrer redução de carga horária, já aí encontramos um problema” (Professora D, 2023).

É consenso entre os professores que a redução da CH impactou diretamente na disciplina. Os entrevistados afirmam que as disciplinas reconhecidas, tradicionais, acabaram perdendo suas identidades e que a redução da carga horária causou grande prejuízo, obrigando uma adaptação e remanejamento, causando incômodo e incertezas. Além da redução de espaço das disciplinas tradicionais, o impacto da interdisciplinaridade também gera reação. Essa formatação interdisciplinar destoa da formação dos professores, que expressam insegurança diante do trabalho que precisam desenvolver e se mostram preocupados, também, com o resultado da aprendizagem. “A gente assim não sabe onde começa uma coisa e termina outra, qual é o espaço de filosofia, qual é o espaço de sociologia...” (Professor A, 2023). Sobre isso, o Professor B disse: “Disciplinas extremamente subnutridas, onde o aluno percebe o professor inseguro, que é uma disciplina que não tem nenhum interesse pra ele e que só é pra ocupar tempo” (2023).

A interdisciplinaridade passou a ser percebida, assim, como algo que desrespeita os limites de cada disciplina à medida em que ela se torna uma imposição, sem critérios pré-definidos e sem uma orientação mais específica. Novamente o problema do livro didático se apresenta, quando o professor parece ficar sem referência de material e revela certa dependência do docente em relação ao livro didático, conforme mencionamos anteriormente.

No novo sistema, novas disciplinas estão sendo criadas de modo apressado, individualizado e sem maiores referências e reflexões. Sobre esse processo açodado, é esclarecedor compreender como Goodson (2003) o percebe: “As matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança”. Inicialmente, entendemos que há um reconhecimento de que é possível que ocorram

mudanças e o historiador do currículo, inclusive, nos oferece um estudo bastante interessante sobre esse processo, tendo analisado um caso específico da história da Biologia que, embora aconteça no contexto britânico, serve-nos de modelo. Quando nos apresenta esses estudos, ele reforça a seguinte ideia:

[...] o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada com estudiosos de universidades (Goodson, 2003, p. 120).

Ou seja, é preciso, pois, obedecer a um rito, a um determinado percurso para que uma disciplina seja criada. Essa é uma problemática atual, pois “[...] o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território” (Goodson, 2003, p. 120). É uma realidade complexa, na qual surgiram disciplinas como, por exemplo, “Agricultura e Soberania Alimentar” e “Histórias que esqueci de lembrar” enquanto disciplinas como História perderam espaço na carga-horária. Quanto à preparação integral, tão defendida e propagada, ela fica muito comprometida quando são oferecidas disciplinas que precisam ser “inventadas” pelo professor, a partir das leituras pessoais e das escolhas individuais dos docentes. Como destaca o Professor B: “Eu consigo colocar tecnologia, é... os gibis, revistas, consigo colocar muita coisa e criar disciplinas que abranjam, como essa que eu falei da jornada do herói é leitura minha de personagens atuais e mitologia” (2023).

Na fala do Professor B, percebemos as estratégias do professor e o seu esforço para encontrar caminhos e, de certo modo, burlar o sistema por dentro, quando usa as optativas para explorar questões específicas da sua disciplina. Contudo, isso nem sempre será possível e essa não é a condição que desejamos.

É alarmante perceber os malabarismos que os professores têm feito para preservarem aquilo que consideram importante diante do novo quadro, remanejando as disciplinas eletivas e os Itinerários para suprir aquilo que a carga horária da disciplina, agora reduzida, não permite. Nota-se que a invenção de novas disciplinas sem uma base de referência faz com que o trabalho acabe sendo individualizado, o que é absolutamente inapropriado. Como uma rede de ensino não apresenta uma regularidade, uma referência? Cada professor acaba agindo conforme seu próprio entendimento e habilidades, tornando a aprendizagem superficial.

Outra questão que advém dessa nova configuração é que para completar sua carga horária obrigatória de trabalho, o professor se sobrecarrega, sendo obrigado a assumir diversas disciplinas diferentes de sua formação, um processo de “proletarização do trabalho”, conforme Brito *et al.*:

Nessa perspectiva de reestruturação da educação, pautada no utilitarismo e atendimento às demandas do mercado, a formação do docente se encontra também entrelaçada por essa orientação do capital e provoca consequências como a proletarização do trabalho em todos os níveis da educação, além de interferir na articulação da categoria para construção de sua identidade profissional e valorização (Brito *et al.*, 2020, p. 23-24).

O exemplo citado por um dos entrevistados ilustra bem essa situação:

Além de História, me disponibilizei a trabalhar com Sociologia, Filosofia, além de Itinerários Formativos, como História de nossos ancestrais, Pipach (Projeto de Iniciação à Pesquisa, Aplicada às Ciências Humanas, com ênfase em História e Filosofia), com turmas de 2º e 3º Anos. Ao todo, tenho que dar conta de 8 planejamentos e 22 turmas (Professora D, 2023).

Essa fala expõe uma questão muito séria quando afirma que o professor não foi preparado para atuar nessa modalidade. Isso é grave. Precisamos evidenciar os impactos dessa realidade para a sociedade se reconhecemos a importância do trabalho do professor e as expectativas que temos em relação aos efeitos produzidos pela educação, considerando que esses profissionais estão desenvolvendo suas atividades sem se sentirem preparados, sem segurança e de modo muito solto, o que ratifica a necessidade do debate.

Compreendendo que há, para além do problema pedagógico, o problema trabalhista, precisamos também olhar para o professor como um trabalhador que tem sido submetido a uma realidade extrema de exaustão, fato que piora as condições de trabalho. Vemos a educação sendo tratada como experimento, como tentativa e teste e, obviamente, se tudo permanecer igual, os resultados serão desastrosos. A situação em que os professores foram lançados é precária, tendo a obrigação de se adaptarem, desenvolvendo um trabalho muito diferente daquele para o qual foram preparados. O trabalho docente não pode ficar refém da capacidade de adaptação de um profissional, já que isso é desrespeitoso com o profissional professor e com o aluno.

A questão disciplinar se apresenta, diante do que foi explanado, como um percalço que tem sido enfrentado pelos professores diariamente. Na dinâmica escolar da rede estadual, está previsto o cumprimento de carga horária semanal destinada a planejamento e estudo, denominada Atividade Complementar (AC), atividade que costuma ser acompanhada pela coordenação escolar. Contudo, a

maioria das falas dos entrevistados reflete uma realidade em que não há uma intervenção efetiva da coordenação, demonstrando que o planejamento não faz parte efetivamente do trabalho docente como consequência do pouco tempo disponível e da carga-horária pontual.

O planejamento é parte fundamental do trabalho docente e nessa configuração, onde os professores das áreas deveriam integrar sua prática para melhor desenvolver suas atividades, ele se torna ainda mais necessário. Compreendendo que o trabalho escolar deve ser pensado coletivamente, visando determinados objetivos, um trabalho individualizado e sem coordenação contribui para fragilizar o resultado.

Questionamos os professores sobre o planejamento e acompanhamento da coordenação. Vale dizer que todas as escolas, onde atuam nossos entrevistados, possuem ao menos um coordenador pedagógico: “Na realidade, cada professor conduz sua prática da forma como entende” (Professor A, 2023); “Eu como professora, não, não me sinto contemplada em tempo efetivo para isso, porque nós somos tão sufocados com tantas outras demandas e demandas que a gente nem dá conta que nem são nossas, né?” (Professora C, 2023).

A coordenação pedagógica tem a função de acompanhar a implantação das normativas e promover momentos de estudos. Esse acompanhamento não tem sido efetivo, segundo os nossos entrevistados. Eles relatam certa independência na condução do trabalho e, nesse ponto, precisamos refletir. Essa ausência da coordenação abre espaço para uma atuação autônoma, mas expõe uma fragilidade da rede, pois a falta de apoio pedagógico é uma falha e um elemento negativo face ao nosso entendimento que o coordenador tem uma função importante e, logo, se ele não é atuante, existe mais um problema a ser pensado.

Das falas também inferimos que os professores se esforçam para evitar as mudanças, tentando manter a tradição e continuando a fazer o que sempre fizeram, dentro das possibilidades. Essa relutância se justifica porque o professor encontra conforto em fazer aquilo que sabe e para o qual se sente preparado. Ademais, isso exige menos esforço e advém, talvez, de pouca reflexão e convicção dos docentes. Poderia ser, também, um sopro de resistência dos educadores por conta da falta de compreensão e preparação para o novo.

Diante da quantidade de turmas/alunos, os professores reclamam da exaustão do trabalho. Nessa conjuntura, o planejamento fica em segundo plano, o que indica também uma certa compreensão de planejamento como algo pontual/secundário e não como elemento central no trabalho docente, conforme defende o professor José Carlos Libâneo, ao dizer que: “se não pensarmos

detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade” (Libâneo, 1994, p. 222).

Essa dimensão do trabalho pedagógico precisa, nessa linha de pensamento, receber atenção, tendo em vista a importância e implicações do planejamento para a prática dos profissionais em pauta, considerando a complexidade dessa ação que, segundo o supracitado autor:

[...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (Libâneo, 1994, p. 222).

Sobre os estudos e atividade realizada nas ACs, um dos entrevistados disse: “De forma muito limitada, sem tempo de fato para um estudo minimamente necessário” (Professora E, 2023).

A inexistência ou ineficiência do tempo para planejamento expõe e amplia a dificuldade da própria gestão, seja durante o processo de implementação das normativas ou de quaisquer outras ações dentro da escola. É, pois, necessário discutir a função do planejamento, priorizando o tempo para essa atividade dentro da carga horária do professor, visto que o trabalho docente não pode ser feito sem racionalização, organização e coordenação.

Uma única fala trouxe um olhar diferente sobre a AC: “Com leituras individuais e de grupo, reflexão, discussão, relacionando nossa realidade, na elaboração dos Planos de Cursos, atendendo aos itens como Habilidades e Competências, etc.” (Professora D, 2023). Observa-se aqui uma prática de planejamento coletivo e de estudo da BNCC, apresentando uma realidade na qual a coordenação é mais eficiente, apresentando a Base para a escola e oportunizando sua leitura e estudo.

Nesse ponto, precisamos considerar as realidades específicas de cada escola e como elas influenciam nas práticas. Isso nos faz questionar a organização e forma de operacionalização da rede. Quando pensamos a estrutura de uma rede de educação, identificamos esferas que têm função reconhecidamente fiscalizadora, mas as respostas dos entrevistados revelam que elas não funcionam plenamente, denotando uma dificuldade de acompanhamento por parte da coordenação, seja por questões administrativas ou mesmo por resistência do professor, como nos informa a Professora C:

Eu, enquanto professora, eu preciso dessa autonomia em sala de aula. Eu preciso da minha liberdade criativa, minha liberdade docente para planejar, organizar e ministrar minha aula, porque senão não teria sentido. Coloca robôs pra fazer e a educação não é sobre isso (2023).

Quando questionados se existe um acompanhamento do seu trabalho e como seria essa coordenação, as respostas foram reveladoras. “Não. É quase impossível a coordenação dar conta de acompanhar de perto o trabalho e a prática de todos os professores” (Professor A, 2023); “Eu não tenho uma... alguém atrás de mim, verificando se tá tudo bem, se tá tudo ok, não!” (Professor B, 2023); “Sim, mas as informações nunca chegam claras, muitas mudanças durante o processo” (Professora C, 2023). Na mesma perspectiva, a Professora E disse:

De forma muito restrita, posto que a coordenação pedagógica é praticamente uma novidade, e o recurso humano disponibilizado à escola é insuficiente para tal empreitada. Praticamente ocorre por meio de repasse de determinações vindas da Secretaria da Educação (2023).

Os entrevistados, conforme dissemos, atuam em Unidades distintas. O Professor A, por exemplo, é regente em uma Unidade classificada como Escola Porte Especial, com matrícula de 2.200 alunos e um corpo docente de 143 professores. Esses números nos ajudam a compreender a dificuldade enfrentada pela coordenação pedagógica (grupo composto por 3 pedagogos) em acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pelos professores. Para efeito de comparação, a entrevistada Professora D atua numa Unidade menor. Ela afirma que: “A coordenação acompanha todos os processos” (Professora D, 2023), evidenciando uma efetividade muito maior do acompanhamento da coordenação da sua escola e justificando porque sua fala destoava da dos demais participantes.

Conjecturamos que esse acompanhamento seja facilitado e mais efetivo em Unidades menores, posto que cada escola tem sua própria cultura e modo de organização e desenvolvimento do trabalho. De fato, é importante não perder de vista a compreensão de que cada Unidade, embora ligada a uma rede, o que logicamente impõe determinadas obrigações, possui características próprias, locais, ou seja, configura-se como uma realidade *sui generis*. Isso torna o nosso objeto ainda mais complexo, dada a diversidade de “universos” que integram uma mesma rede.

Estamos tratando, nesta pesquisa, de 6 escolas situadas na mesma cidade e conseguimos identificar diferenças e particularidades significativas. Se nos colocarmos a pensar esse processo em relação ao Estado da Bahia, considerando suas dimensões e diversidade (cultural, geográfica e histórica), a implementação de uma normativa ou lei se torna tarefa ainda mais complexa para dar conta das realidades de cada colégio. Consequentemente, pensar uma normativa para todo o país é uma demanda imensa e ainda mais difícil de alcançar.

Mais recentemente, o Estado está convocando os professores a participarem de um curso de capacitação após a implementação do NEM e do DCRB, promovido pela Fundação Getúlio Vargas. A promoção desse curso é uma iniciativa interessante, embora esteja acontecendo depois que as mudanças começaram a ser implementadas, preparando o professor antes de iniciar o processo. O citado curso foi iniciado no mês de junho de 2023 e apresentado como obrigatório para todos os profissionais em atuação na Rede.

Essa iniciativa também tem sido questionada, tendo em vista os debates em torno do NEM, que discutem uma possível revogação ou revisão. A exemplo, podemos citar o Seminário "Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública", realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nas cinco regiões do país. Inclusive, participamos presencialmente da primeira atividade, que ocorreu dia 08 de maio de 2023 na UESB, com o objetivo de apresentar e discutir os resultados de pesquisas acerca do NEM. O Estado da Bahia demorou para oferecer essa formação mais sistematizada para que realmente houvesse a apropriação das atualizações curriculares por parte dos profissionais. No entanto, o Professor B expressa que será preciso esperar um tempo para avaliar todas as mudanças em curso:

A gente tá no início de um processo, e tem muita, é... tem muitas pessoas que estão ainda insatisfeitos, né? Então, é... só se pode ter essa noção se tá funcionando ou não tá funcionando, depois de um período de tempo, até pra acabar com essas, esses falsos entendimentos que está acontecendo (Professor B, 2023).

Realmente, precisamos considerar que estamos no início de um processo que é muito complexo, diverso. Também precisamos lembrar que o cronograma de implantação foi alterado, em consequência da Pandemia da Covid-19. Uma mudança dessa natureza não se opera instantaneamente e, de fato, é preciso tempo para que sejam feitos ajustes, avaliações. É esse processo que estamos verificando quando buscamos compreender os impactos das normativas no planejamento dos professores.

Nas suas respostas, os professores entrevistados revelam certo sentimento de “negação”, demonstrando desconhecimento e resistência em relação às propostas: “Não estou seguindo” (Professor A, 2023); “Os professores estão apanhando, estão aprendendo, é... através dos erros, e quem sofre com isso é o professor e o aluno” (Professor B, 2023).

É preciso reconhecer que a insegurança é legítima diante do desconhecimento dos desdobramentos que terão as novas políticas, inclusive no que se refere aos gestores. Esse novo formato não foi suficientemente trabalhado e assimilado por quem de fato vai implementá-lo, o que

realmente dificulta o processo. Contudo, Goodson nos leva a contestar essa fala do professor, já que, para o autor: “Estamos, por conseguinte, vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (2003, p. 106). Ou seja, não há possibilidade para uma prática absolutamente independente e nova, uma vez que não há como ignorar e nos desvincular das normativas tradicionais.

A falta de participação dos professores no processo de construção da proposta aparece nas respostas algumas vezes. O professor se sente tratado apenas como cumpridor de tarefas, o que pode explicar a reação do Professor B (2023): “Não estava sendo consultado ou chamado pra desenvolver algo [...] estava sendo informado de como funcionaria [...] Olha, vai ser assim e cale a boca, se adeque a isso, pense aí”.

De todo modo, essa resposta nos faz repensar a importância de normativas diante da autonomia de cada profissional ao adentrar sua sala de aula. Sobre essa questão, Fernando Seffner faz uma afirmação muito incisiva, quando escreve: “A liberdade de ensinar, essencial para o exercício docente, é uma liberdade que se encontra moderada por outras liberdades, como ocorre com todas as nossas liberdades” (2019, p. 35). Ele segue, definindo os critérios que limitam essa autonomia:

No caso, a liberdade de ensinar se encontra moderada pelo direito de aprender dos alunos e alunas, pela gestão democrática da escola, pela tradição curricular da instituição na qual ensinamos, pelos procedimentos da ciência que orientam a alfabetização científica, pelo compromisso que a escola tem com a alfabetização científica, por decisões coletivas tomadas no âmbito daquela instituição escolar ou daquele sistema de ensino, pelos direitos constitucionais de igualdade e não de discriminação (Seffner, 2019, p. 35-36).

O autor provoca uma reflexão pertinente quando demonstra os limites para a autonomia do professor ao “entrar em sua sala e fechar a porta”. O professor, enquanto profissional, está submetido a regras, leis, acordos. Não significa dizer ou defender que não haja liberdade, mas encarar que o professor não pode agir de forma absolutamente pessoal e independente.

Afunilando nosso olhar, buscamos identificar como os professores percebem o ensino de História, quais as suas concepções e filiações teóricas implícitas ou explícitas.

A disciplina História é adjetivada como “fundamental” pelo Professor A: “A história é uma disciplina de fundamental importância” (2023), o que não nos surpreende se consideramos a experiência de vida desse profissional. Conforme a entrevista revelou, ele foi militante nos movimentos estudantis, oportunidade em que se dedicou a estudar História e as lutas populares, como destacou ao ser questionado sobre os motivos que o levaram a escolher o curso de História:

No Ensino Médio eu me envolvi muito diretamente com o movimento estudantil. E esse meu envolvimento com movimento estudantil me levou a ler sobre momentos de luta, movimentos sociais... E isso me instigou a estudar mais sobre a História e consequentemente fazer o curso (Professor A, 2023).

Essa fala revela uma relação importante do professor com a disciplina História, que reverberou em sua própria vida e escolhas. Sobre o mesmo tema, Fernando Seffner escreveu: “O ensino de história ajuda a produzir um futuro para os jovens, pois lhes fornece ferramentas e informações para entender a historicidade do mundo, situada aí a própria vida de cada um” (Seffner, 2019, p. 24). Quão importante é o ensino de História e, consequentemente, como pode ser desastroso o prejuízo social de um ensino de História que não cumpra sua função. Essa importância é reafirmada por outro entrevistado: “A História é um componente indispensável para o Programa Escolar” (Professora D, 2023).

Certamente, vivenciar o processo de descrédito que a História vem sofrendo se torna ainda mais sensível aos olhos desses profissionais. Assim como revela o Professor B: “Frustração, diante de um trabalho que não tenho base para desenvolver [...] Você não consegue fazer um trabalho sério, com planejamento, traçar metas” (2023).

Ficou claro que os professores entrevistados têm uma predileção pela disciplina supramencionada. Seguimos, a diante, tentando verificar como eles compreendem a História e com quais correntes historiográficas se identificam. A leitura das respostas nos dá algumas pistas a esse respeito. Vejamos a fala do Professor B:

Fazê-lo perceber que existem, é, que as histórias individuais, das pessoas, é... das instituições, das empresas ou do país, influenciam muito a sua forma de viver ou como você vai viver, então, é o que eu falo, o seu momento, nesse seu momento histórico, é, ele não existe independente, existe devido a várias causas que aconteceram que levaram a consequências que torna sua vida ou melhor ou pior (2023).

O professor expressa sua percepção da História enquanto experiência das pessoas (individuais e coletivas), além de demonstrar uma perspectiva que relaciona causalidade e consequências, tratando, logo, da relação passado/presente e como ela pode influenciar o futuro. A História aparece como orientadora das ações, sendo seu conhecimento necessário para decisões acertadas. A resposta do Professor B nos dá indícios de uma mistura de influências, como *Annales* e *História Social*, mas apresenta pouca sistematização teórica. Já a fala da Professora C nos remete a outras questões:

Uma aula só de história hoje no ensino médio é contribuir para o processo de alienação, né? [...] a educação ela é uma mercadoria no sistema capitalista. Então temos que travar o tempo todo esse embate de possibilitar um ambiente onde o nosso aluno pensa, reflita, questione para que modifique o sistema, porque o sistema não vai ser modificado de cima (Professora C, 2023).

A História escolar é vista pela Professora C como potência para barrar a alienação, como conhecimento que muda o sistema, apresentando a ideia de “consciência crítica”, além de uma perspectiva de classe, que revela a influência do marxismo na formação do profissional. Essa visão coaduna com o que defende Seffner, ao afirmar que: “o ensino de história não é neutro, é fortemente político, e por conta disso podemos dizer que ele se articula com ideologias e visões de mundo”, pois ele: “Lida com temas sensíveis e está profundamente envolvido com a produção e questionamento das posições políticas dos estudantes” (2003, p. 37).

Ainda sobre a finalidade do ensino de História, a Professora D diz: “Evitar equívocos ou ações ocorridas no passado e, que hoje, século XXI são inadmissíveis, nos lançando a traçar possibilidades futuras” (2023). Conhecer o passado para evitar equívocos, a História como “mestra da vida”²⁷, modelo a ser lido e que oferece lições para que os erros não sejam repetidos. E ela reforça: “Me esforço para apresentar o que há de mais atual em relação às discussões temáticas, favorecendo a participação do alunado” (Professora D, 2023).

Embora demonstrem preocupação em acompanhar a atualização temática e interesse em desenvolver um bom trabalho, as falas revelam, de modo geral, pouca compreensão teórica do seu campo disciplinar, a História e os sentidos da História ensinada, apresentadas nas falas de maneira superficial. As respostas foram, na nossa análise, sucintas e pontuais.

A Professora E disse: “O professor é um pensador que tem sido sistematicamente impedido de pensar. Passou a ser apenas um executor de ordens cuja razão de ser ele desconhece e não encontra mais espaço para análise em sua extensa carga horária” (2023).

Quando ela afirma que professor “não encontra mais espaço para análise”, isso nos faz pensar a respeito do lugar do professor enquanto intelectual, pesquisador e estudioso. Mais uma vez, a CH entra como entrave, dificultando o fazer do profissional, reduzindo a prática a uma reprodução

²⁷ Sobre esse tema, ver:

CATROGA, F. Ainda será a História a Mestra da Vida? *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 32, n. 2, 2006. DOI: 10.15448/1980-864X.2006.s.1347. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1347>. Acesso em: 24 nov. 2023.

irrefletida, sem densidade. Dando seguimento à discussão ora apresentada, trazemos à baila a fala da professora C:

Minha concepção, mas também é a minha formação, claro. Então eu ..., por exemplo, vou ter um processo, vou olhar para a história da Revolução Russa, da Revolução cubana, do ponto de vista da América Latina, até mesmo da Guerra Fria, com um olhar diferente, por exemplo (Professora C, 2023)

A professora Ana Maria Monteiro, escrevendo sobre “As pesquisas sobre os conhecimentos dos professores no ensino de História”, ao diferenciar o saber ensinado do saber acadêmico, diz que: “No ensino, de antemão, o professor define seus objetivos e constrói sua aula para oferecer subsídios aos alunos, de modo que eles aprendam aquilo que ele considera válido e necessário”, complementando, ainda, que: “As apropriações diferenciadas dos alunos podem ser objeto de um controle maior ou menor através dos processos de avaliação, mas um sentido está dado” (Monteiro, 2019, p. 280-281). Essa afirmação nos leva a reconhecer a importância das opções feitas pelos professores, pois elas dão um sentido à sua prática, o qual é justificado e baseado em suas concepções, sendo essa uma questão muito rica de significados e que pode mobilizar diversas inferências: “Assim, no ensino de História, às diferentes versões que podem ser elaboradas pelos historiadores sobre os objetos de estudo, agregam-se concepções dos professores e apropriações dos alunos. Terreno de grande complexidade” (Monteiro, 2019, p. 281).

Mariana Lima Vilela destaca a possibilidade de os professores “serem vistos como sujeitos produtores de um conhecimento próprio, ativos nos processos de mediação didática, que configuram o conhecimento escolar” (Vilela, 2021, p. 182). Nessa perspectiva, com a qual concordamos, o professor não faz uma simples transposição didática, não simplifica os conhecimentos científicos para que sejam didatizados, pois, diferentemente, ele tem participação ativa, produzindo um conhecimento específico, característico da cultura escolar.

Ainda dialogando na mesma perspectiva, Carmo (2021, p. 163) diz que “o espaço escolar, marcado pela aparente repetição e rotina, esconde em seu cotidiano múltiplas invenções”. Ao apresentar os resultados de sua pesquisa, o autor chega a uma conclusão que reforça as falas de nossos entrevistados, escrevendo que: “Na suposta reprodução, escondem-se variadas modificações, que, astuciosamente, fogem do traçado original, que, muitas vezes, secundarizam os sujeitos e seus saberes” (Carmo, 2021, p. 163). Embora o foco do pesquisador tenha sido os saberes docentes na produção do conhecimento escolar em aulas de Biologia, a afirmação pode ser adotada, como reafirmação para os dados que apresentamos.

A fala da Professora C vai ao encontro do que dizem os autores:

Óbvio que toda história é ideológica, engana se quem pensa que não é. Toda, toda construção histórica parte de uma ideologia. [...] E vai ser imbuído do professor, com elementos religiosos, com elementos subjetivos, com uma série de coisas que vão estar nesse processo, essa seleção, ela é completamente passional. Completamente, porque vem de um ponto ideológico e não tem como ser diferente (2023).

Quando passamos a tratar diretamente sobre os conteúdos, as respostas reforçam que os professores não perceberam alterações significativas, mas, conforme reafirmaram, a carga horária e o NEM causaram sim um maior impacto. O Professor B destaca esta assertiva: “A sensação é que a lista de conteúdos cresceu, mas a carga horária diminuiu e o material didático disponibilizado perdeu muito a qualidade, se tornando muito superficial” (2023).

Identificam alterações importantes na organização da disciplina, mas percebem a continuidade da lógica de organização dos conteúdos, que segue a cronologia tradicional. “Os conteúdos seguem a mesma cronologia tradicional, da pré-história até a história contemporânea, aparecem conteúdos de história da Bahia, a África também é citada, que é algo interessante” (Professor B, 2023). Para a Professora C:

Aí a proposta continua ainda a mesma. Na era da história linear, vamos dizer, uma história tradicional ainda baseada no modelo positivista, continua esse. Ou seja, a ementa continua do velho modelo, mas com uma carga horária que nem contempla o velho modelo (2023).

Os professores entendem, segundo as falas apresentadas, que são muitos conteúdos e que o tempo não é suficiente para o cumprimento do Programa. Identificam, portanto, a manutenção da tradição curricular, mas uma grande quantidade de conteúdos para um tempo de aula que diminuiu. Esse pode ser considerado o drama central. Consequentemente, o professor é obrigado a fazer escolhas: “Cada professor tá sendo obrigado a fazer isso, tá olhando aquilo que considera o mais importante, do mais importante que já era feito, não é?” (Professor B, 2023). Quanto a isso, o Professor A disse:

Sempre trabalhei com turmas do terceiro ano, talvez por esse motivo tenho uma tendência a enxergar os conteúdos dessa série como mais importantes, gosto muito de História do Brasil Contemporâneo. Não deixo de trabalhar Cangaço, A Era Vargas, A Ditadura Militar. Não vejo muito sentido e não gosto de trabalhar antiguidade clássica (2023).

Vimos que suas opções por determinados objetos de estudo (conteúdos) têm correspondência com a vivência do profissional, o qual escolhe os mesmos conteúdos por trabalhar com a mesma série por vários anos ou a partir de filiações políticas. Logo, a orientação dos currículos não é regra, oferecendo a possibilidade de escolhas e seleções, feitas a partir de critérios pessoais dos professores.

Essas respostas nos ajudam a reforçar a compreensão de que, de fato, o professor não opera a transmissão de conteúdos de forma puramente objetiva e científica, tal qual uma máquina programada para ensinar determinados temas seguindo estritamente as normas. Conforme as palavras de Monteiro (2001):

[...]esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas (p. 122).

No entanto, os critérios utilizados pelos docentes para orientar as suas escolhas não demonstram uma segurança teórica ou não parecem ser bem estabelecidos. Não conseguimos abstrair das respostas uma identificação clara dos padrões que são considerados ao fazerem as escolhas, nem as justificativas dessa seleção, como vemos no exemplo da fala da Professora C: “Na aula a gente vai estar fazendo de conta, dizendo que trabalhou” (2023).

Identificamos, assim, que a seleção é feita, muitas vezes, considerando o hábito ou a predileção pessoal, cabendo ao professor fazer escolhas que muitas vezes tem o presente e as demandas do seu contexto como parâmetro: “O novo ensino médio de propor outras demandas, histórias esquecidas, as histórias silenciadas. Mas temos tempo para falar sobre elas? não temos. Então não temos nem a história dos vencedores” (Professora C, 2023); “Com uma aula semanal, no Ensino Médio, é IMPOSSÍVEL ter condições de um bom trabalho, visto que outrora, chegamos a ter 3 horas/aulas semanais” (Professora D, 2023).

O presente orienta o ensino de História, mas o esvaziamento é incontestável. A exemplo dos critérios utilizados, temos a fala da Professora C e da Professora D: “Fiz uma seleção. Não são 15 conteúdos? Eu trabalho dignamente cinco. Entende? E os outros dez jogo pra Deus” (2023); “Tive que gerar preferências em determinados conteúdos em detrimento de outros. [...] atividades

diversificadas tiveram que ser subtraídas das propostas, a exemplo, utilizar filmes como recurso didático” (2023).

Para um dos profissionais entrevistados, o ENEM é tomado como critério para organizar o currículo. A preparação do aluno para as avaliações externas é uma preocupação, mas a decisão ganha um caráter muito particular. Novamente, isso é perigoso e compromete o resultado. Entendemos que a falta de um trabalho coletivo, conectado ao PPP da Escola, evidencia uma condição de fragilidade da rede.

Para ilustrar a dificuldade de cumprimento dos conteúdos previstos, vamos pensar uma situação hipotética, considerando alguns dados apresentados no quadro 6. Como exemplo, para a 2ª série do Ensino Médio, estão previstos 15 grandes temas. Caso o professor estabeleça como meta cumprir todos os conteúdos, deve considerar que o ano letivo está dividido em 3 unidades, restando, portanto, 5 temas por unidade. Cada período letivo tem, em média, 13 semanas. Seriam, então, 13 aulas por unidade, visto que a disciplina escolar História tem 1 aula semanal. Consideremos dentro dessas 13 aulas um cenário perfeito onde não ocorram imprevistos e situações que pudessem levar à suspensão das aulas.

Na segunda unidade (a título de exemplo), o professor teria que dar conta de cumprir os seguintes temas:

- As Revoluções burguesas: Inglaterra no séc. XVII, Iluminismo e Revolução Francesa - séc. XVIII e Era Napoleônica.
- Revolução Industrial: impactos ambientais, Revolução tecnológica, Formação da classe trabalhadora, Cotidiano operário, Trabalho feminino e infantil e Movimento operário e as ideologias socialista, anarquista e comunista.
- Crise do Sistema Colonial nas Américas.
- O processo de Independência do Brasil: revoltas anticoloniais (Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana), chegada da Família Real e Independência Política.
- A Guerra da Independência na Bahia.

Considerando, ainda, a dinâmica cotidiana, que inclui obrigações formais, como registro de frequência, por exemplo, é óbvio que tal empreitada é impossível de ser completada. Além da seleção dos conteúdos, a CH também impactou nas estratégias e recursos que os professores utilizam, já que o tempo diminuiu e, logo, a prática precisou ser adaptada, trazendo mais um prejuízo. Muitas exigências estão sendo feitas, mas o que está sendo cobrado pelo novo currículo entra em contradição

com as condições concretas da realidade das escolas e do aluno. Essa realidade é descrita pela Professora D:

Seria o ideal, atingir a desejada transdisciplinaridade e abarcar projetos e temáticas em conjunto, superando o fatiamento do conhecimento [...] não temos preparação para lidar com tal situação, não nos foi dado oportunidades de como aprender e implementar as inovações em sala de aula, e melhor, como alcançar os resultados esperados, se o próprio sistema, a cada dia, emite formulários, planejamentos semiprontos, ignorando um ponto crucial, discutido durante muito tempo na Educação, o partir da realidade do aluno, do que traz em sua bagagem de conhecimento (2023).

Nossos entrevistados também revelam uma preocupação com temas atuais, buscando que o presente seja pauta na sala de aula, embora não esteja no currículo. As questões vivenciadas no dia a dia adentram a escola, isso é fato, e acreditamos que a escola não pode se fechar a essa interferência, ainda que tivesse essa pretensão. Assim como a escolarização interfere na sociedade, a sociedade na qual a escola está inserida adentra seus espaços e a impõe novas práticas.

O material produzido com as entrevistas possibilitou levantar muitas discussões, pontuar diversos elementos e abrir horizontes para novas investigações. Obtivemos respostas que apresentaram novos problemas e, dentre eles, citamos a falta de apropriação dos professores acerca das normativas que regem nosso sistema de educação, bem como enfatizamos o caráter impositivo dessas normativas, que são implementadas sem um diálogo democrático.

As condições do trabalho docente também ganham destaque, de modo que a carga horária de trabalho tem se tornado um entrave para que os professores possam também exercer a prática da pesquisa, do estudo e da formação continuada, o que causa prejuízos tanto do ponto de vista do trabalho realizado, quanto do ponto de vista pessoal e humano, considerando o adoecimento e as angústias que os educadores relatam. A partir dos relatos, vemos que o professor, enquanto profissional, tem denunciado a precarização de sua condição.

Além disso, percebemos que a organização escolar sofre os impactos das normativas quando, novamente, a CH aparece como prioridade diante de um cenário em que as disciplinas escolares estão sendo desvalorizadas e no qual um modelo interdisciplinar é imposto. Tal exigência causa reações de oposição dos professores, que procuram mobilizar esforços para burlar as regras, usando de sua autonomia e enfrentando as mudanças antes de se adaptar.

Também merece destaque o fato de que encontramos realidades diversas ao longo dos relatos. Nosso recorte abordou 6 Unidades Escolares e percebemos que em cada uma delas há especificidades

que devem ser pontuadas. Sobre algumas temáticas, encontramos consenso, como em relação ao prejuízo causado pela redução da CH das disciplinas, mas, quando falamos sobre a atuação da gestão e coordenação, verificamos que são múltiplas realidades e, em alguns casos, há uma prática mais efetiva da gestão, um controle maior. Essa observação nos provoca a pensar na diversidade da Rede Estadual e na necessidade de continuarmos investigando esses processos, considerando outras realidades.

Nós encerramos nossas entrevistas questionando como os professores projetam o futuro, quais limites e possibilidades eles enxergam para a realização do trabalho docente. Para eles: “Você não consegue fazer um trabalho sério, com planejamento, traçar metas... porque toda hora muda-se tudo. Essa é minha maior dificuldade” (Professor A, 2023); “É tentar finalmente chegar num projeto onde, estamos aqui para um objetivo em comum. Aí que ‘tá’ o problema: como chegar a isso?” (Professor B, 2023); “Então, aí eu acho que é necessário um trabalho agora de construção mesmo ou reconstrução do profissional da educação” (Professora C, 2023). Em suas últimas falas, os professores abordam as dificuldades cotidianas e a preocupação legítima com a condição do docente e da educação em nosso país, expressando a expectativa de procurar soluções e promover o engajamento profissional. Nos alegra o reconhecimento de que as pesquisas, como a que desenvolvemos, podem contribuir para o entendimento e melhoria desse cenário. Como disse a professora D:

A pesquisa sobre o ensino de História, sobre como o Componente Curricular tem sido apreendido nas Políticas Públicas de Educação, na aprendizagem e formação docente nas escolas é, sem dúvida, uma temática atual, relevante e de extrema significância (Professora D, 2023).

Apresentamos, na sequência, algumas considerações que encerram este trabalho, mas que não são conclusivas, pois, pelo contrário, deverão motivar outras pesquisas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade

(Freire, 1996, p. 85)

Ao desenvolver essa pesquisa foi impossível não nos envolvermos. Em nossa identidade, o ser professor é aspecto definidor e, logo, tratar da educação é falar daquilo que nos move socialmente, de nossa vivência cotidiana. Esse Mestrado foi cursado sem o afastamento das atividades de regência, o que dificultou muito o processo (por questões óbvias), contudo, devemos reconhecer que permanecer na escola nos ajudou a ler nosso objeto todo dia sem nos distanciar dele, reavivando, no processo, nosso ânimo.

Chegamos ao final deste trabalho e percebemos que as leituras, as entrevistas e a análise dos dados evidenciaram diversas questões muito importantes e que merecem ser continuamente discutidas. Nós não temos conclusões, pois nosso objeto não foi esgotado. O que não significa que não tenhamos chegado a respostas, mas que novas questões emergiram delas.

A metodologia escolhida para a construção desse trabalho foi a qualitativa e, por isso, nossa disposição em compreender os dados aqui levantados estava expressa desde o início. Para nos instrumentalizar, partimos da compreensão e discussão de conceitos pertinentes à cultura escolar a partir do diálogo com diversos autores, o que enriqueceu sobremaneira nossa leitura dos documentos e das entrevistas.

Ganha destaque a percepção de que, nesse contexto de reformas elaboradas a partir da década de 1990, a Reforma da Educação não teve a mesma visibilidade e não mobilizou debates como ocorreu com outras reformas, como a da Previdência²⁸, por exemplo, mesmo que todas elas representem os mesmos ideais e estejam relacionadas ao mesmo contexto. Isso demonstra que a nossa sociedade ainda não se debruçou sobre as questões que envolvem a educação com a devida atenção. As discussões acerca dessas mudanças parecem se circunscrever a nichos, entidade de classe, Universidades e grupos de estudos, evidenciando que a sociedade brasileira precisa ser mobilizada a esse respeito.

²⁸ A Nova Previdência entrou em vigor na data de publicação da Emenda Constitucional nº 103 no Diário Oficial da União, em 13 de novembro de 2019.

A Reforma Trabalhista de 2017 (Lei 13.467/17) alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A BNCC e o DCRB são dois documentos normativos cuja redação é muito próxima, muito semelhante, salvaguardando as necessárias adequações, tendo em vista que a BNCC tem a função de orientar as redes de ensino, sendo a referência que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem adotadas por todo o país; enquanto o DCRB, sendo um documento estadual, ganha certo caráter local, aproximando-se da realidade da Bahia, ao menos em alguns aspectos.

A leitura dos documentos evidencia alguns direcionamentos muito bem delimitados. Dentre eles, a opção pela pedagogia das competências, que compreendemos como uma visão reducionista, que desvaloriza o conhecimento, tratado de forma utilitarista; pela ideia de interdisciplinaridade, que causa grande prejuízo às disciplinas tradicionais, com o esvaziamento dos conteúdos e o empobrecimento da aprendizagem; também observamos um discurso de responsabilização do jovem, que deve construir e executar seu projeto de vida, numa perspectiva meritocrática que desconsidera a desigualdade social.

Ademais, vemos que o professor é tratado como executor de tarefas, recebendo treinamento e materiais prontos; o objetivo da educação é reduzido ao alcance de índices e metas, desconsiderando as subjetividades do processo; e a interferência direta na educação de instituições privadas, com um claro direcionamento para a perspectiva da privatização. Todo esse panorama indefensável vem travestido de um discurso de formação ampla e superação das desigualdades e da pobreza, quando o objetivo implícito é o favorecimento do capital internacional, com a (sub)formação do jovem voltado para o mercado de trabalho.

O documento elaborado pelo Estado da Bahia, a despeito de toda uma produção científica que discute educação, currículo, avaliação etc., e que contraditoriamente aparece citado no texto, reverbera o mesmo discurso do documento nacional. As normativas desconsideram estudos e a vasta produção científica que tem apresentado propostas para a educação brasileira. Embora tivesse autonomia, podemos afirmar que o DCRB não confronta o documento nacional, pelo contrário, o alinhamento entre eles é total.

Nessa conjuntura, os professores, profissionais que têm a tarefa de executar as prescrições, depõem no sentido de evidenciar a crise. Sua atividade profissional não é valorizada, pois seu trabalho torna-se cada dia mais vulnerável e difícil. No processo de elaboração das normativas, eles não têm participação, o que gera descontentamento, certa indiferença e uma reação de oposição dura.

Os docentes não se apropriaram dos documentos que têm a importante função de normatizar o seu trabalho e expressam as dificuldades que enfrentam nesse cotidiano. Sua leitura acerca dessas normativas é muito superficial e eles continuam vivenciando a prática cotidiana e desenvolvendo suas

atividades sem considerar efetivamente os impactos dessas normas. O que de fato alterou sua dinâmica de trabalho foi o Novo Ensino Médio que, ao reduzir a carga horária das disciplinas, gerou um impacto que foi percebido imediatamente e do qual não é possível fugir ou resistir, remanejando toda a organização escolar.

As alterações no ensino de História estão muito mais relacionadas à mudança na carga-horária, feita pelo NEM, do que à BNCC e ao DCRB. Em suas falas, os professores chegam a confundir NEM e BNCC. Na escola, a BNCC não é o problema a ser enfrentado imediatamente, visto que é a adaptação à nova carga horária que tem ocupado e preocupado os professores. O DCRB não alterou muito significativamente a disciplina História, já que a lógica continua sendo eurocêntrica e linear, embora tenham sido incluídos alguns conteúdos que dizem respeito à História da Bahia, da África e da cultura afro-brasileira, alterações que são vistas com bons olhos. Todavia, os professores compreendem que não é possível cumprir todo o programa e que, diante das limitações de tempo, eles operam seleções, fazendo uso de sua autonomia.

Sobre essa seleção, observamos que os critérios variam de acordo às concepções de cada um. Embora eles tenham dado indícios de filiação teórica, o fizeram de forma pouco elaborada e sem maiores explicações. Nos parece que são múltiplas as referências adotadas pelos professores, estando entre elas *Analles*, História Social e Marxismo²⁹.

Outrossim, ganha destaque ao nosso olhar o fato de que toda essa estrutura tem impedido o professor de refletir sobre sua prática, de estudar os documentos e de continuar sua formação. Isso é uma descaracterização da função do professor, haja vista que, como defendemos no início deste texto e reafirmamos aqui, o professor deve ser também um estudioso, um leitor e um pesquisador.

Encerrando essas considerações, resta dizer que as falas dos professores carregam tantos elementos importantes, que o leitor certamente vai se sentir provocado também a pensar essa escola. Nossas reflexões exprimem nosso olhar, refletindo também nossa leitura e subjetividade. Desse modo, revisitar esse texto vai ser importante para quem pretende dar continuidade às investigações aqui iniciadas, para ampliar a compreensão desse objeto complexo.

Ao analisarmos os dados, destacamos algumas questões e temas que em nossa avaliação merecem ser pensados para uma continuação do trabalho que agora apresentamos. Por exemplo, é

²⁹ Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. A História Social ganhou força com a terceira geração da Escola dos Annales, especialmente através do historiador Edward Palmer Thompson. Marxismo é o conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) no século XIX.

importante problematizar o pouco interesse pelo currículo prescrito demonstrado pelos professores, assim como as estratégias que eles desenvolvem para o enfrentamento das normativas curriculares durante a sua prática. Também consideramos que investigar a autonomia docente, seus limites e possibilidades, pode ser um caminho interessante, inclusive para compreender o apego dos professores à tradição curricular. Ademais, consideramos que as reflexões acerca das referências utilizadas pelos professores na seleção que fazem dos conteúdos pode ser um caminho profícuo. Outrossim, nos alertamos para a necessidade de investigar as práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais diante dessas novas orientações que impuseram adaptações.

Nesta pesquisa nos dispusemos a ouvir os professores, mas há outros agentes que podem colaborar com a compreensão desse fenômeno. Nos questionamos, por exemplo, como as equipes gestoras percebem as normativas e sua implementação, visto que sua ação interfere na prática docente e aparece nas falas dos nossos entrevistados, inclusive, na hierarquia das redes de educação, são as equipes gestoras quem respondem mais diretamente a respeito dos índices. Na mesma perspectiva, nos perguntamos: como os alunos têm compreendido esse processo, que os coloca (teoricamente) como protagonistas? Que leitura estão fazendo da escola nesse contexto?

Além disso, os livros e materiais didáticos elaborados para atenderem às normativas são citados por nossos entrevistados e podem gerar boas reflexões, inclusive sobre as práticas interdisciplinares, a questão do esvaziamento dos conteúdos e as referências teóricas que representam. Outra questão que emergiu de nossas leituras foi a forma como cada Estado da Federação se apropriou da BNCC e construiu sua proposta curricular, destacando particularidades. Considerando a dimensão e diversidade do país, há muito o que investigar, comparar e compreender. Enfim, muitas são as lacunas para que esse quadro seja compreendido em sua inteireza.

Por fim, enquanto professora/pesquisadora, tentando vislumbrar o futuro da disciplina História no Ensino Médio e retomando brevemente a discussão sobre a potencialidade dos momentos de crise, nos sentimos impactados por essa realidade que é difícil e que impõe tantos desafios aos professores, mas entendemos que realmente há possibilidades de superação e que a crise pode vir a ser ponto de partida para avançarmos.

O Ensino Médio no Brasil é relativamente recente e essa não é a primeira crise que a disciplina História enfrenta. A crise provoca, remexe, impulsiona e movimenta. Abrimos essa dissertação com uma citação de Paulo Freire. É justo que, ao encerrar esse texto, também nos apoiemos em seus ensinamentos:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 105).

Algumas vezes, as palavras de Paulo Freire soam como quimera, mas nos identificamos com a esperança utópica e até exagerada do autor. Em tempos de crise, somos impulsionados a refletir sobre nossa realidade, a nos mobilizar e a enfrentar os problemas que se apresentam. Se a realidade não é favorável, nossa ação deve caminhar no sentido de que os desdobramentos sejam sim positivos ou mais próximos do que pretendemos. É uma oportunidade. Esse é um movimento constante e, como defensores da educação pública, acreditamos nela.

Ao observar as produções científicas, percebemos o empenho de tantos estudiosos em compreender e apontar possibilidades. Ao ouvir nossos pares, a despeito de tantas dificuldades, percebemos em suas falas sua disposição para a realização de um trabalho de qualidade, demonstrando dedicação e profissionalismo. Assim, continuamos atuando na educação e pesquisando sobre educação por acreditar que é possível “mudar o mundo”.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação In: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª edição. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. As parcerias público-privadas na expansão da educação superior: uma análise da parceria entre a UNITINS e a EADCON. In: NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições**. 1ª edição. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808–825, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/#>. Acesso:21/11/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023

BRITO, Carla David Alencar de Sena. [et. al.]. Trabalho e desenvolvimento profissional docente: Diferentes nuances no contexto de alargamento das políticas neoliberais. In: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimaraes de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.). **Questões contemporâneas sobre a prática docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

CALAZANS, Di Paula Prado; NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Beta Leni Costa. Discursos de responsabilização na política educacional contemporânea: avaliação e indicadores de desempenho como referenciais de qualidade. In: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimaraes de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.) **Questões contemporâneas sobre a prática docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

CARMO, Edinaldo Medeiros. **Saberes docentes na produção do conhecimento escolar nas aulas de Biologia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021.

COELHO, Eurelino. (2016). UMA ESQUERDA PARA O CAPITAL: Crise do Marxismo e Mudanças nos Projetos Políticos dos Grupos Dirigentes do PT (1979-1998). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 8(1), 273. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18056>. Acesso em: 12 de set. 2023

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. **Ensino de História na escola pública**. Percursos e práticas de

currículos no ensino fundamental. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

CRUSOÉ, N. M. de C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 19. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI**, n.31, jul./dez. 2014. ISSN 2526-8449 (Eletrônico) e 1518-0743 (Impresso). Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8656>. Acesso em 15 mar. 2023

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras. 2010. 173 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas** – tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>. Acesso em: 12 nov. de 2022

FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. RJ: DP&A, 2002, p. 13-35.

FELICIO, Silvio Celio. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA HISTÓRIA: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC. 16/07/2019. 73 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em História). UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5. p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acessado em: 24/11/2023.

FREITAS, Itamar. **Currículos e programas de outros tempos**: a experiência dos estudos médios. Palestra proferida no Seminário “Ensino Médio Integrado: Identidade, Legislação, Iniciativas e Perspectivas”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação. Auditório da Biblioteca Pública Epifânio Dória, Aracaju, 17 abr. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido** - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GABRIEL, Carmem Teresa. Pesquisa em Ensino de História: Desafios contemporâneos em um campo de investigação. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

GIGANTE, Kildria Vieira Alves; VIEIRA, Emília Peixoto. Avaliação da Prova Brasil e o IDEB: Percepções das instituições escolares. In: NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Políticas educacionais e programas de governo: aproximações e contradições**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. **Histórias das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos**. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOODSON, I. F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, I. F. História social das disciplinas escolares. In: GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

HORN, Geraldo; GERMINARI, Geyso. **O Ensino de História e seu Currículo: Teoria e Método**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JAENH, Lisete. A história do pensamento curricular brasileiro sob o viés da relação entre conhecimento e poder. In: SELLES, Sandra Escovedo; ANDRADE, Everaldo Paiva de; CARMO, Edinaldo Medeiros (orgs.) **A pesquisa em educação na perspectiva da cultura, do currículo e da formação docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021.

JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: EDUPE, 2022.

LEMOS, Joelma de Sousa. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O Contexto da Prática em Escolas Públicas de Ensino Médio no Município de Aracati-CE. 02/07/2020. 155 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Mossoró, Biblioteca Depositária da UERN/BC. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 23 de março de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acessado em 22/11/2023.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org). **O Empresariamento da Educação: Novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466/40542>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LOPES, A. C. **Modalidades clássicas de organização curricular**. In: LOPES, A. C. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Adonias Nelson da. A Base Nacional Comum Curricular Para O Ensino Médio: O Engodo Da Formação. Orientador: Luciane Neuvald. 2020. 162 p. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10499037. Acesso em: 7 abr. 2023.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: Um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*. ISSN 1518-0743. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI** Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez. 2016.

MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MELO JÚNIOR, J. A. C. de C. A noção de experiência histórica e social em Edwar Thompson: percursos iniciais. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27937>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRA, M. M. *et al.* Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 657–671, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XsfD7gmTHXBGnycBhSppDHc/#>. Acesso em 24 jul. 23.

MONTE, Marisa; LUZ, Rachell; SERRINHA, Pretinho da. Feliz, Alegre e Forte. In: MONTE, Marisa. **Portas**. Phonomotor. Rio de Janeiro. 2021. Faixa 18. Disponível em: https://www.marisamonte.com.br/discografia/_portas/. Acessado em 23/12/2023.

MONTEIRO, A. M. F. D. C.. **Professores: entre saberes e práticas**. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 121–142, abr. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, Adriana. **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MORENO, J. C. Ensino de História: antigos e novos desafios. **Diálogos**, Paraná, v.22, n.3, 2018, p. 55-60.

NADAI, E. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, 1985/1986.

NAPOLITANO, Marcos; JUNQUEIRA, Mary Anne. **Negacionismos e Revisionismos: o conhecimento histórico sob ameaça. Síntese dos debates e posicionamentos surgidos no evento promovido pelo Departamento de História da FFLCH/USP – Universidade de São Paulo.**

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5207773/mod_folder/content/0/NAPOLITANO%2C%20Marcos%3B%20JUNQUEIRA%2C%20Mary%20Anne.%20Como%20historiadores%20e%20professores%20devem%20lidar%20com%20negacionismos%20e%20revisionismos.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 15 de junho de 2023

NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L. C.; SOUSA, E. C. (org.). **Condições de Trabalho e Saúde do Professor**. 1ª. ed. ISBN 978-65-87106-02-1. Vitória da Conquista - Ba: Edições UESB, 2020.

NUNES, Claudio Pinto (Org.) **Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições**. 1ª ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSI, A. J., BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. (2017). Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, n. 33 v. 2, p. 355–376. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71503>. Acesso em: 12 de maio de 2023

SANTOS, B. A. de O. E. P. Thompson: o debate das classes e o sujeito na história. **Ideias, [S. l.]**, v. 10, p. e019010, 2019. DOI: 10.20396/ideias.v10i0.8656040. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8656040>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, Maiane Fonseca; OLIVEIRA, Luciana Amorim de; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira. Os desafios para o desenvolvimento profissional docente e os pilares para valorização dos professores: algumas considerações. In: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (Orgs.) **Questões contemporâneas sobre a profissão docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, A. M. dos S. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva, [S. l.]**, v. 24, n. 2, p. 709–729, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009a.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73–91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. As fontes históricas e o ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Spicione, 2009.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, C. L. da. **O Ensino de História e Seus Desafios**: Perspectivas e Concepções de Ensino e Aprendizagem de História. 2019. Documento eletrônico.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimaraes de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.). **Questões contemporâneas sobre a prática docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

SILVA, M. R. DA. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso. ISSN 1982-6621. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Acessado em 14 de setembro de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e Contexto. 2020. 113f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), João Pessoa, Biblioteca Depositária de João Pessoa, 2020.

URBAN, A. C. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 188–197, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640387. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640387>. Acesso em: 6 jun. 2023.

VALDEMARIM, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 32-57.

VILELA, Mariana Lima. Docência, conhecimento escolar e história das disciplinas: Metodologias de pesquisa em construção. In: SELLES, Sandra Escovedo; ANDRADE, Everaldo Paiva de; CARMO, Edinaldo Medeiros (orgs.) **A pesquisa em educação na perspectiva da cultura, do currículo e da formação docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: CONHECIMENTO E PRÁTICAS ESCOLARES

ROTEIRO DA ENTREVISTA – (Instrumento adaptado de CRUSOÉ (2010))³⁰

ENTREVISTADOR: _____

ENTREVISTADO: _____

LOCAL: _____ DATA: _____

RECURSOS:

(Entrevista gravada)

BLOCOS	Objetivos do Bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
1º BLOCO – Apresentação e legitimação da entrevista	Apresentar a proposta de pesquisa e criar ambiente favorável ao desenvolvimento da entrevista.	Contato com a gestão da Unidade Escolar (lugar da pesquisa), para solicitar autorização para desenvolvimento do estudo. Conversa com os professores de história para solicitar a participação na pesquisa. Agradecimento pela participação, demonstrando o lugar do entrevistado como colaborador. Informação acerca dos procedimentos: uso do gravador e garantia da confidencialidade dos dados produzidos. Esclarecimentos sobre o problema motivador da pesquisa, os objetivos e possíveis contribuições	

³⁰CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

		do estudo.	
<p>2º BLOCO – SUJEITO DA PESQUISA Caracterização do sujeito, formação acadêmica e experiência docente.</p>	<p>Identificar o/a professor/a participante e obter dados sobre suas experiências formativas com o objetivo de identificar elementos que possibilitem caracterizar suas experiências de vida e relacionar com a prática docente.</p>	<p>Fale sobre a motivação para escolha do curso de licenciatura em História, sua formação profissional, tempo de docência e experiências profissionais.</p>	<p>O que levou a ser professor? Qual a sua trajetória de formação? Quais os motivos para a escolha do curso de História? Há quanto tempo atua na Educação Básica? Quanto tempo nesta Unidade Escolar? Relate experiências marcantes em sua atuação profissional e percurso formativo.</p>
<p>3º BLOCO - CONCEITUAÇÃO e CONEXÕES Conceitos: História, Currículo. Documentos Normativos – BNCC e DCRB e sua relação com a prática docente.</p>	<p>Produzir dados sobre como o/a professor/a conceitua História e Currículo, para identificar as concepções que caracterizam a prática pedagógica e a atuação desse profissional.</p> <p>Obter dados sobre como o/a professor/a lê os documentos normativos e as relações que estabelece entre sua prática e o currículo prescrito com objetivo de identificar elementos que caracterizam suas concepções e apreensão sobre os documentos normativos.</p>	<p>Como você compreende o currículo? Qual a importância da História enquanto disciplina escolar?</p> <p>Você conhece a BNCC para o Ensino Médio na íntegra? E o DCRB? O que você pensa sobre a BNCC e o DCRB? Qual a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio? Qual o seu sentimento em relação aos resultados do seu trabalho, após a implementação das normativas em questão?</p>	<p>Em sua Unidade Escolar foram oportunizados momentos de leitura, estudo e reflexão sobre esses documentos? Quais mudanças você identifica no currículo prescrito da disciplina História? Seu planejamento sofreu alterações após a promulgação dessas normativas? Quais as implicações das prescrições curriculares para o seu trabalho em sala de aula? Existe um acompanhamento do seu trabalho (planejamento e prática) por parte da</p>

			gestão/coordenação da escola? Como isso ocorre? Quais limites e possibilidades você enxerga para a realização do trabalho docente?
4º BLOCO – CONCLUSÃO Síntese e agradecimentos	Obter dados sobre a leitura que o/a professor/a faz da pesquisa, razões que o/a levou a colaborar. Sentidos atribuídos à relação estabelecida entre entrevistadora e entrevistado.	Você gostaria de acrescentar alguma informação ou propor alguma questão? Restou alguma dúvida sobre a pesquisa?	

APÊNDICE B – OBJETOS DE CONHECIMENTO POR COMPONENTE CURRICULAR (HISTÓRIA) – NO DCRB PARA O ENSINO MÉDIO

OBJETOS DE CONHECIMENTO POR COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA		
1º Ano	2º Ano	3º Ano
<p>A construção do conhecimento histórico. ● Origem do universo e o surgimento do ser humano. Explicações criacionistas, Big Bang e Evolução dos Hominídeos. ● O modo de vida nômade e sedentário. ● Legado cultural, econômico e social das civilizações da antiguidade. ● A África na Antiguidade: o Império Egípcio e a Núbia. ● Protagonismo feminino no Reino Kush. ● Idade Média e sociedade feudal: formação, características, transformações e crise. ● Mentalidade Cristã e as representações da mulher. ● A Reconquista da Península Ibérica. ● Formação das monarquias europeias e o Estado Absolutista. ● O Comércio de Especiarias, Grandes Navegações e Capitalismo Comercial. ● Renascimento, Humanismo e Reforma protestante. ● Povos originários situados no Brasil e na América. ● A África no período moderno: Reinos Sudaneses, Iorubás e Povos Bantos e a diáspora</p>	<p>Colonização da América Portuguesa: montagem da estrutura política, administrativa e econômica – o estabelecimento da empresa do açúcar no Recôncavo. ● O patriarcado e a sociedade colonial. ● A força de trabalho escrava no Brasil Colonial: indígenas e africanos; tipos de trabalho; violência na relação com os senhores. ● Formas de resistência à escravidão, entre a negociação e o conflito: redes de solidariedade, capoeira, religiões de matriz africana, fugas e os quilombos. ● O processo de interiorização e ampliação do território da América portuguesa: criação de gado no sertão nordestino e no sul, drogas do sertão, atuação jesuíta e mineração. ● As Revoluções burguesas: Inglaterra no séc. XVII; Iluminismo e Revolução Francesa – séc. XVIII; Era Napoleônica. ● Revolução industrial: impactos ambientais. Revolução tecnológica. Formação da classe trabalhadora. Cotidiano operário. Trabalho feminino e infantil. E, Movimento operário e as ideologias socialista, anarquista e comunista. ● Crise do Sistema Colonial nas Américas. ● O processo de independência do Brasil: revoltas anticoloniais (Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana), chegada da Família Real e Independência Política. ● A Guerra da Independência na Bahia. ● Formação do Estado-nação brasileiro: manutenção da escravidão, unidade territorial e sistema político monárquico. ● Rebelião escrava no Brasil: Revolta dos Malês. ● Aspectos sociais, políticos e econômicos do Império Brasileiro: primeiro reinado, período regencial e segundo reinado. ● Impasses do segundo reinado: crise do sistema escravista, o movimento abolicionista e política</p>	<p>● Passagem da monarquia para a República. ● Aspectos econômicos, sociais e políticos da Primeira República. ● O pós-abolição e a negação da cidadania da população negra. ● A Bahia no contexto da Primeira República: economia e sociedade na região Cacaueira. ● Nacionalismo, Imperialismo e 1ª Guerra Mundial. ● Revolução Russa. ● O período entre guerras: crise capitalista de 1929 e Nazifascismo ● Era Vargas: Reestruturação do Estado Brasileiro, o voto feminino, Trabalhismo, desenvolvimentismo e conflitos políticos. ● Frente Negra Brasileira. ● Bahia frente ao Estado Novo. ● II Guerra Mundial. ● O Período democrático de 1945-64: nacional-desenvolvimentismo x entreguismo. ● A Bahia no pós-guerra: economia, sociedade e política. ● A Ordem Bipolar e a Guerra Fria. ● A Revolução Cubana. ● Os Processos de Libertação Africana. ● Movimentos de contestação dos anos 60: feminista, estudantil e negro – direitos civis. ● A Ditadura Civil-Militar: repressão e resistência. Os governos. O milagre econômico. ● Enfraquecimento da Ditadura: movimento negro, greves operárias, pluripartidarismo. ● Baianos no apoio e resistência à Ditadura Civil-Militar. 201 ● Bahia e o desenvolvimento regional: Centro Industrial de Aratu e Complexo Petroquímico de Camaçari. ● Bahia no cenário atual. ● O Consenso de Washington e o governo Collor. ● FHC: o Plano Real e o neoliberalismo. ● Crise neoliberal, governos populares na América do Sul e Brasil. ● Governos Lula e Dilma Rousseff: neo-desenvolvimentismo e inclusão social. ● Feminismo e Movimento Negro na atualidade.</p>

	de embranquecimento. • Atividade mineradora na Chapada Diamantina	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado do DCRB, 2023.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **VANESSA DA SILVA NASCIMENTO ANDRADE**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **PROF^a DR^a MARIA CRISTINA DANTAS PINA**

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA? (Justificativa):

A nossa atuação profissional na Educação Básica, como professora de História, fez com que a Reforma do Ensino Médio, e os documentos normativos: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC); e, Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ocupassem lugar de destaque nas discussões e reflexões que pretendemos com essa pesquisa.

Destarte, motiva-nos a possibilidade de refletir sobre o ensino de história e seu currículo, para problematizar as suas repercussões nas práticas educativas dentro do espaço escolar, por meio das narrativas dos professores. Parece-nos impositivo discutir as concepções de educação dos professores que estão atuando em sala, efetivamente responsáveis por colocar em prática as normas e orientações dos documentos oficiais e quais serão as consequências para a disciplina História por meio de sua efetivação.

Os saberes históricos (as narrativas e versões) são alvo de uma disputa, e os conhecimentos selecionados ou validados para serem ensinados são escolhidos por meio de determinados objetivos e concepções, e essa escolha está intimamente ligada ao

contexto histórico no qual ocorrem, destarte, é preciso trazer à tona essas questões, assim como, construir possibilidades de enfrentamento e problematização, de forma sistemática.

Estão sendo implementadas novas políticas curriculares no Brasil. Defendemos que os professores que estão atuando no contexto de implementação dessas normativas devem ser ouvidos, sobre sua leitura a respeito das novas políticas curriculares do país. É nessa perspectiva que essa pesquisa atuará. Dando voz aos profissionais da educação, diretamente envolvidos.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Objetivo geral: compreender como os professores da disciplina escolar História leem os documentos norteadores (BNCC e DCRB) e como, com base nesta apreensão, direcionam sua prática em sala de aula? Ou seja, pretende-se evidenciar quais concepções caracterizam a ação pedagógica desses profissionais na relação que estabelecem entre esse currículo prescrito (normatização) e sua prática cotidiana.

Objetivos específicos: **I)** Caracterizar mudanças na disciplina escolar História no Ensino Médio, provocadas pela BNCC e DCRB; **II)** Investigar as concepções que fundamentam a ação pedagógica de professores de História, após a implementação da BNCC e DCRB; e, **III)** Problematizar, com base nas narrativas do/a professor/a de História, os efeitos práticos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) no ensino de História.

Para compreender como os professores da disciplina escolar História leem os documentos norteadores (BNCC e DCRB) e como, com base nesta apreensão, direcionam sua prática em sala de aula.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Para o levantamento de dados, inicialmente, o procedimento adotado será a análise documental, especificamente a leitura e problematização dos documentos produzidos na Unidade Escolar (planos de curso e de aula), confrontados com os documentos normativos oficiais. Posteriormente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas, baseada em instrumento de entrevista. A entrevista será gravada.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: No Colégio da Polícia Militar – CPM Eraldo Tinoco. Período de setembro a novembro de 2023
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: 1 HORA

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis).

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

<p>Será garantido o sigilo, os questionários serão lacrados em envelopes ainda sob as vistas do participante, ademais, a entrevista semidirigida permite a proposição de questões orientadoras, mantendo a possibilidade de interação e diálogo com o entrevistado. Antes da realização da entrevista, o participante será esclarecido de todos os termos e condições da pesquisa.</p> <p>Para evitar qualquer desconforto, a entrevista será feita individualmente, os participantes terão todos os esclarecimentos a respeito da pesquisa (método, duração da entrevista e as questões serão apresentadas antecipadamente). Os integrantes terão toda liberdade para interromper a entrevista a qualquer momento. E será garantido absoluto sigilo.</p>

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa): As subjetividades individuais terão espaço privilegiado, o que fica claro quando assumimos a tarefa de ouvir professores e trazer à tona as suas leituras, sobre as questões que levantamos. Captar a percepção dos entrevistados, amplia a compreensão da realidade desses sujeitos e pode ajudar a aprofundar o entendimento sobre o tema em questão. Os professores participantes terão a possibilidade de expressar suas leituras e apreensões, a respeito das políticas curriculares, tema diretamente ligado à sua atuação profissional.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Nos dedicamos a perceber como são apreendidos fenômenos de grande importância e impacto social, a partir da verificação de como indivíduos que são diretamente impactados reagem, leem, se manifestam em relação ao dito fenômeno.

Essa pesquisa se somará a outros trabalhos sobre as políticas curriculares em curso no país, com o diferencial de que se dedicará a apresentar a visão dos professores, responsáveis por colocarem essas normativas em prática, sobre o tema.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: *Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: *Nenhum.*

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: *Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: *Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).*

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: VANESSA DA SILVA NASCIMENTO ANDRADE

Endereço: Estr. Bem Querer, Km-04 - Vitória da Conquista - BA, 45083-900.

Fone: (77) 99968- 8593 / E-mail: vanessa.nascimento@enova.educacao.ba.gov.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

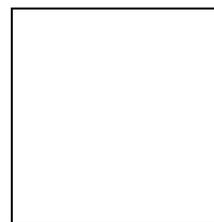
- em participar do presente estudo;
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ___/___/2023

—

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, ___/___/2023

Assinatura do(a) pesquisador