

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PEDRO DA SILVA

**REINVENÇÕES DO CURRÍCULO NO NEOLIBERALISMO: O ENSINO DE
HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO
(LAGES, SC: 2017-2022)**

Lages

2024

PEDRO DA SILVA

**REINVENÇÕES DO CURRÍCULO NO NEOLIBERALISMO: O ENSINO DE
HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO
(LAGES, SC: 2017-2022)**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico, da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz

Lages

2024

Ficha Catalográfica

S586r

Silva, Pedro da

Reinvenções do currículo no neoliberalismo : o ensinode História na transição para o novo ensino médio / Pedro da Silva ; orientador Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz. – 2024.

143 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.

1. Ensino de História. 2. Ensino Médio 3. Neoliberalismo. 4. Base Nacional Comum Curricular. I. Vaz, Rafael Araldi (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Pedro da Silva

**REINVENÇÕES DO CURRÍCULO NO NEOLIBERALISMO: O ENSINO DE
HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO (LAGES, SC:
2017-2022)**

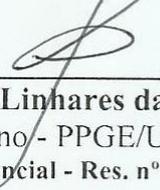
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 25 de março de 2024.

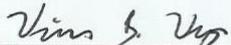
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPALAC



Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva
Examinador Externo - PPGE/UNISC
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Prof. Dr. Vinicius Bertoni Vicenzi
Examinador Interno - PPGE/UNIPALAC

Para minha esposa Eneidy, companheira e confidente a qual compartilhou comigo a vida e os esforços até o mestrado. Esteve sempre presente em cada empreitada e dificuldade vivenciadas. Com sua dedicação e abnegação, ajudou-me a tornar esses momentos inesquecíveis. Minha eterna gratidão.

Sou grato aos meus filhos, Débora e Osmar José, por todo esse caminhar ao meu lado, entendendo as minhas lutas diárias de estudo, leituras, escrita e reflexões e, por serem meu maior incentivo, tornam-me uma pessoa melhor. Gratidão Osmar José pela ajuda tão necessária quando se trata de tecnologias.

Minha gratidão aos meus amigos de sangue e de alma, parte da minha rede de apoio, encorajadores para a elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, por ter-me concedido a vida, dar-me saúde e força de vontade, sem perder a fé, para trilhar o caminho até aqui. Agradeço por me conduzir nos caminhos da vida, em seguir e não desanimar, em viver experiências novas e enfrentar novos desafios.

Aos meus familiares, os pais Osmar da Silva e Tereza Laurentino da Silva (in memoriam) e os irmãos de sangue: Ângela (in memoriam), Marilene, Jonas, José Carlos, Maria Aparecida, Sônia, Rita, Janaína. E meus sogros José Sineval e Onira e seus filhos, meus irmãos na vida: Juverci, Fátima, Eloacir, Cristina, bem como a todos os cunhados (as), sobrinhos (a), afilhados, pelo incondicional apoio e entendimento em muitas ausências e estudos, a todos sou muitíssimo grato.

Aos amigos, de modo geral, meu agradecimento pelo incentivo, contribuições e parceria, em particular ao Valdemir Luís dos Santos Hoffmann, Irdes Guadagnin, Jomara de Liz e Paloma Pietro. E também aos professores José Renato Rosa Machado, Paula Karine Ortiz Schweitzer e Vanessa Aparecida Muniz, que contribuíram imensamente para a pesquisa, meu muito obrigado.

Aos professores da Banca Examinadora: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi, pela simpatia, sabedoria, acolhimento e pelas contribuições à dissertação. Aos Mestres da academia do PPGE – UNIPLAC, pela oportunidade de aprender sempre, agradeço pelo apoio, o convívio, a amizade e por ter tido a oportunidade de crescer como ser humano e, assim, tornar-me um profissional melhor e pesquisador constante.

Às amigas que o Mestrado me trouxe, tenho a certeza de que o caminho trilhado ficou menos difícil pela parceria, contribuíram para o meu crescimento. E aos colegas de mestrado, alguns conheci durante estes dois anos, por toda troca de conhecimento e de saberes, pelos momentos divididos juntos, muito obrigado.

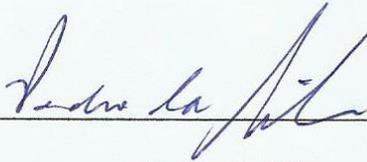
Aos professores da EEB. Ilza Amaral de Oliveira, por sonharem comigo a conquista do mestrado, e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), edital nº 48/2022, pelo apoio financeiro que nos possibilitou realizar o mestrado, ao qual agradecemos imensamente.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rafael Araldi Vaz, que comigo delineou este projeto/dissertação, e com seu enorme conhecimento, esforço e muita paciência, ajudou-me a desvendar e problematizar os emaranhados desta pesquisa. Deixo aqui a minha eterna gratidão.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) à Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages SC, 25 de março de 2024.



Pedro da Silva

As palavras são testemunhas
que muitas vezes falam mais alto
que os documentos.
(Hobsbawm, 2019, p. 19)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as reinvenções do currículo no contexto neoliberal a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando especificamente seus efeitos no ensino de História no Novo Ensino Médio (NEM) em três escolas da cidade de Lages, SC. Seu recorte temporal vai de 2017 a 2022. O objetivo é analisar as mudanças curriculares e seu impacto na prática docente dos professores no ensino de História na 1ª série do Ensino Médio. Tem-se como objetivos específicos: identificar a presença do discurso neoliberal na redação do texto final da Base Nacional Comum Curricular; reconhecer as tensões em torno da definição do currículo de História a ser ensinado no Ensino Médio durante o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina e avaliar as implicações do currículo de História proposto pela BNCC na prática docente dos professores de História do Ensino Médio nas escolas de Lages, SC. Para a construção deste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, histórica e documental, desenvolvida com base na BNCC e nos Cadernos do Território Catarinense. Realizou-se pesquisa de campo por meio de entrevistas, as quais tiveram por referência metodológica a análise de conteúdo em Flick, a partir da qual se investigou as narrativas dos professores do componente curricular de História. A pesquisa se justifica pelas mudanças curriculares da nova BNCC e seu impacto na prática docente. Com um discurso otimista e atrativo, o documento pode ser interpretado superficialmente como benéfico para os estudantes e convencer os professores das vantagens de sua efetivação. Ao se observar as nomenclaturas recorrentemente encontradas na BNCC, tais como competências, habilidades, flexibilização, itinerários formativos, bem como os componentes curriculares “projeto de vida” e empreendedorismo (Borges, 2020), nota-se como o desenho da BNCC é marcado pela presença do neoliberalismo. A análise dos dados permitiu considerar que a BNCC regula a organização curricular do sistema educacional brasileiro, atuando de forma abrangente, porém, as mudanças propostas na base não estão em consonância com os anseios dos estudantes, dos professores e dos pais, pois não superaram as deficiências apontadas no âmbito das escolas públicas, evidenciadas nesta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História. Novo Ensino Médio. Neoliberalismo. Currículo. BNCC.

ABSTRACT

This dissertation's theme is the reinventions of the curriculum in the neoliberal context based on the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), specifically addressing its effects on the teaching of History in the New High School (NEM) in three schools in the city of Lages, SC. Its time frame ranges from 2017 to 2022. The objective is to analyze curricular changes and their impact on the teaching practice of teachers teaching History in the 1st year of high school. The specific objectives are: to identify the presence of neoliberal discourse in the writing of the final text of the National Common Curricular Base; recognize the tensions surrounding the definition of the History curriculum to be taught in High School during the process of implementing the BNCC in Santa Catarina and evaluate the implications of the History curriculum proposed by the BNCC on the teaching practice of High School History teachers in schools from Lages, SC. To construct this work, we carried out qualitative, historical and documentary research, developed based on the BNCC and the Cadernos do Território Catarinense. Field research was carried out through interviews, which had as a methodological reference the content analysis in Flick, from which the narratives of teachers of the History curricular component were investigated. The research is justified by the curricular changes of the new BNCC and their impact on teachers' teaching practice. With an optimistic and attractive speech, the document can be superficially interpreted as beneficial for students and convince teachers of the advantages of implementing it. When observing the nomenclatures recurrently found in the BNCC, such as competencies, skills, flexibility, training itineraries, as well as the curricular components "life project" and entrepreneurship (Borges, 2020), it is noted how the design of the BNCC is marked by presence of neoliberalism. Data analysis allowed us to consider that the BNCC regulates the curricular organization of the Brazilian educational system, acting in a comprehensive manner, however, the changes proposed at the base are not in line with the desires of students, teachers and parents, as they did not overcome the deficiencies pointed in public schools, highlighted in this research.

Keywords: History Teaching. New High School. Neoliberalism. Curriculum. BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica	62
Quadro 2 – Seleção de dissertações e teses: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	30
Quadro 3 – Seleção de artigos, dissertações e tese: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEMTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CCEs	Componentes Curriculares Eletivos
CEB	Câmara de Educação Básica
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCN (s)	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EEB	Escola de Educação Básica
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NuPEB	Núcleo de Pesquisa da Educação Básica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Percursos de Aprofundamento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Plano de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REM	Reforma do Ensino Médio
SED	Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
SNE	Sistema Nacional de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA.....	24
2.1 .	Caracterização e condições gerais do estudo.....	24
2.2 .	Referencial teórico-metodológico.....	27
2.3 .	Busca de pesquisas correlatas em bancos de dados.....	29
3	A BNCC E OS EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	47
3.1 .	As bases históricas da reforma.....	47
3.2 .	O modelo do ensino médio.....	60
3.3 .	A BNCC e o Currículo de História.....	67
3.3.1	A colonialidade do conteúdo de História na BNCC.....	72
4	ANÁLISE DOS CADERNOS DO TERRITÓRIO CATARINENSE.....	79
4.1 .	O componente curricular de história nos cadernos do território catarinense.....	86
5	PESQUISA DE CAMPO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE LAGES/SC.....	93
5.1 .	Construção das categorias de análise.....	93
5.2.	Perfil dos participantes: Professores de História do EM.....	94
5.3.	Dialogando com o/as participantes da pesquisa.....	95
5.3.1	A BNCC e seus impactos na prática docente dos professores de História.....	95
5.3.2	Material didático.....	98
5.3.3	Conteúdos de História e suas conexões.....	102
5.3.4	O Novo Ensino Médio e seus desafios.....	105
5.3.5 I	nquietações com o novo modelo.....	110
5.3.6	Sobre o uso dos Cadernos do Currículo Base do Território Catarinense.....	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
7	REFERÊNCIAS.....	125
	ANEXO.....	138
	Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	138

APÊNDICES.....	140
Apêndice A – Roteiro de Entrevista com Professores/as de História do Ensino Médio.....	140
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.....	142

1 INTRODUÇÃO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
Michel Foucault, 1971, “A Ordem do Discurso”

Ingressei no Programa de Mestrado em Educação – PPGE/UNIPLAC, em 2022, ano em que se colocou em prática no Brasil e em Santa Catarina o Novo Ensino Médio. Sob a desconfiança de boa parte da categoria dos professores, impôs-se a partir daí uma nova realidade, marcada pela imprevisibilidade diante da sua implementação. Tal imprevisibilidade, ainda presente durante a construção desta dissertação, justifica-se por um conjunto de mudanças estruturais, como a radical alteração na estrutura curricular, a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, a ampliação da carga horária total da matriz curricular, seguida da redução progressiva da carga horária dos componentes curriculares obrigatórios em detrimento da ampliação de Itinerários Formativos.

Como referência de nossa pesquisa, analisamos nesta dissertação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como seu marco legal, Lei n.º 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, documento de caráter normativo para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A nova base apresenta propostas pedagógicas das instituições escolares, a qual integra a política nacional da Educação Básica e que, segundo o texto, vai contribuir para 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 para o pleno desenvolvimento da educação. Também estudamos os Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense 2021, os quais, conforme os marcos legais do Novo Ensino Médio, afirmam que “Santa Catarina tem o desafio de implantar o Novo Ensino Médio em todas as escolas do Sistema Estadual de Educação até 2022, em atendimento à legislação vigente” (Secretaria de Estado da Educação - Cad. 1, 2021, p. 24).

Muitos talvez me perguntassem qual teria sido a minha motivação para entrar no mestrado, já que estou no final de carreira no magistério público estadual. Poderia dizer que, de diferentes perspectivas e olhares, não teria apenas uma motivação, mas muitas.

Meus primeiros passos na área da educação deram-se na formação da primeira graduação em Filosofia (que acabei não concluindo), na década de 1980, e com o primeiro

emprego numa escola pública de Lages, em 1987, com a disciplina de Ensino Religioso. Nos anos 1990, com a graduação em Ciências Sociais concluída, vieram os primeiros desafios para a prática docente e as primeiras preocupações com a formação profissional e aquele sentimento e angústia de estar ou não fazendo o caminho correto.

Para nós professores, que somos do chão da sala de aula, sempre foi difícil a prática da escrita. Preocupamo-nos muito com o planejamento, as tarefas diárias do fazer na escola, do trabalho com o estudante, das muitas regras, didáticas e metodologias e acabamos nos esquecendo do indivíduo professor. Nosso discurso foi construído em cima do que fazíamos na prática em sala de aula, mas sob um olhar que não poderia ser diferente numa única direção: a partir da formação recebida na graduação. O mundo mudou, as gerações mudaram, os interesses mudaram. Nós também mudamos. E para sermos profissionais melhores, precisamos mudar com ele.

As razões para darmos o salto necessário em direção ao mestrado em educação apresentam-se na oportunidade de fazer pesquisa, envolver-se em outras leituras, bem como na dialogicidade e na desconstrução e mudança de paradigmas. Isso, aliado ao devido aprofundamento epistemológico, guarda e revela ao mesmo tempo, a dinâmica da vida profissional, deste ser humano que oscila entre o “professor” e o “educador”.

No momento em que escrevo esta dissertação, professores e estudantes do Ensino Médio vivenciam mudanças curriculares profundas que têm afetado seu cotidiano, trazendo insegurança ao ser e ao fazer educacional, criando uma situação de imprevisibilidade para ambos. A Nova BNCC, sob a Lei n.º 13.415/2017, de cunho neoliberal, aponta indubitavelmente para o esvaziamento de conteúdos básicos e para a formação de mão de obra mercadológica. Os desafios são enormes, para tanto, atendo-se aos diferentes aspectos destas mudanças e suas significativas consequências, faz-se imperioso problematizar como as mudanças curriculares da nova BNCC têm impactado a prática docente dos professores no ensino de História na 1ª série do Ensino Médio.

Partimos do pressuposto de que a BNCC se insere no atual contexto das reformas neoliberais de constituição de uma sociedade de mercado (Laval, 2019). Constitui-se, assim, o fortalecimento da hegemonia neoliberal que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, processou ajustes em favor do capital como: a reforma da previdência; o teto dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos; a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a aprovação de leis que regulamentam a

terceirização e a privatização indiscriminada e, na área da educação, o Novo Ensino Médio (Kuenzer, 2017).

A educação escolar, presumidamente, estaria ajustada à reestruturação produtiva do sistema de produção e reprodução do capital, marcado por mudanças organizacionais e de base técnico-científica da nova divisão internacional do trabalho. Adotou-se o pensamento pedagógico empresarial, focado em uma “[...] perspectiva individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais” contidos na “cartilha” do neoliberalismo (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108).

Ao se observar as nomenclaturas recorrentemente encontradas na BNCC, tais como competências, habilidades, flexibilização, itinerários formativos, bem como os componentes curriculares “projeto de vida” e empreendedorismo (Borges, 2020), nota-se como o desenho da nova BNCC é marcado pela presença do neoliberalismo.

O contexto atual do neoliberalismo projeta a escola para formar assalariados adaptáveis às constantes transformações e instabilidades econômicas, as quais exigem que os sujeitos sejam capazes de resolver os problemas do cotidiano, em grande parte fruto desse mesmo contexto, e de se adaptarem obedientemente ao que lhes for demandado. Não cabe nessa perspectiva a ideia de aprofundamento de um repertório cultural para a compreensão e a participação crítica no mundo. Alcançar esse nível de adaptabilidade e resiliência supõe que o aprendiz desenvolva o controle das suas emoções, para agir de forma alinhada aos interesses de cunho neoliberal.

Nesse sentido, as mudanças apontadas para o currículo de história podem deixar de lado questões como o rigor da investigação histórica associada às correntes historiográficas, e a presença ainda, em seu conteúdo, de uma linha colonialista e eurocêntrica.

É inegável, todavia, as contribuições da nova BNCC para a educação no Brasil, até porque sua construção se deu por um processo de escuta, discussão e sugestões apresentadas. E dentre os fatores que são influenciados pela Base Nacional Comum Curricular podemos citar: o currículo, as matrizes de avaliações, a formação dos educadores, bem como a atenção para o desenvolvimento das habilidades emocionais, inovações pedagógicas e o protagonismo do aluno.

Na BNCC ficam demonstradas inconsistências ao mesmo tempo em que se enxergam qualidades; de imediato, poderíamos apontar qualidades no processo de sua construção, o qual possibilitou a participação de diferentes setores, quando de sua elaboração e escrita.

De forma sintética, podemos apresentar as três versões da BNCC, dizendo que a partir da primeira versão do ano de 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), a primeira contou com a participação de educadores universitários e representantes do setor privado pertencentes ao Movimento Todos Pela Base Nacional Comum. Na segunda versão, a BNCC foi enriquecida após as contribuições de milhares de pessoas, organizações e escolas do Brasil. O documento ganhou volume e foi disponibilizado ao público para nova consulta em 2016, em meio ao fatídico processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Então, na terceira e última versão, quebrando ou corrompendo o processo cidadão, a BNCC foi decretada em 2017, sem ter sido objeto de escuta e debate público. Esta versão sofreu grande interferência de grupos empresariais com fortes interesses privatistas e foi acatada por um Conselho Nacional de Educação completamente desfigurado pelo governo de Michel Temer. A parte referente ao Ensino Médio, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), no final de 2018, deixou clara a ruptura, deixando expostas suas inconsistências na quebra do elo entre Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que se refere à disciplina de História, constatamos atualmente, características que se apresentam desde o início do ensino de História no Brasil, como a sequência cronológica do estudo (Pré-História, Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) orientado por uma divisão política (Brasil Colonial, Imperial e Republicano). Poderíamos ousar dizer que essa disciplina tornou-se responsável pela formação política dos estudantes, além de contribuir para a formação da identidade da nação. E a escola é o principal espaço de estudo da História, onde se entrelaçam, de forma comprometida, o conhecimento científico produzido pelos historiadores e o conhecimento escolar, adaptado à realidade e às necessidades dos alunos (Abud, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma volta à pedagogia das competências, que visa preparar os alunos para o bom desempenho em avaliações externas ou para atender às necessidades do mercado de trabalho. Essa orientação tem levado a escola a ser utilizada como um instrumento para a reprodução do capital, formando indivíduos úteis ao mercado e dóceis à ordem social. Além disso, a educação tem sido mercantilizada, sendo oferecida ao setor empresarial como uma mercadoria. Este setor é o principal interessado no projeto de Estado Mínimo, que reduz o papel do Estado na economia e na sociedade.

Segundo Lima (2023), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 orientam a organização de propostas pedagógicas voltadas à formação ética, à autonomia intelectual e ao pensamento crítico dos adolescentes de 15 a 17 anos. Além disso, estabeleceram como meta

primordial a inserção e manutenção de todos os adolescentes em idade escolar no Ensino Médio das escolas brasileiras.

No nosso entendimento, para a efetivação de uma reforma justa, faz-se necessária a estruturação de um currículo que atenda às expectativas de uma escola de qualidade e que garanta a permanência dos alunos até a conclusão do Ensino Médio.

Este trabalho busca problematizar a implementação do Novo Ensino Médio pela Secretaria Estadual de Santa Catarina, por meio de suas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Essa problematização pode contribuir para a compreensão do processo de implementação, bem como para a discussão teórico-metodológica com os professores.

Sabe-se que a BNCC do Ensino Médio organizou os conteúdos em competências e habilidades por áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Matemática). É uma disposição muito interessante, porque está alinhada a uma concepção de ensino mais integrado, condizente com os desafios atuais que exigem a mobilização simultânea de diversos conhecimentos. Além disso, essa organização incentiva a sinergia entre professores de diferentes áreas e disciplinas.

Retomando a reflexão sobre a Base do Ensino Médio enquanto implementação de uma política pública, consideramos que para o novo arranjo de conteúdo e a sua reestruturação, tal etapa exigirá dispositivos de apoio e incentivo (inclusive de recursos e infraestrutura) que garantam uma adaptação das redes de ensino, com qualidade e equidade.

A BNCC apresenta um discurso de que a flexibilização escolar e a introdução de um sistema de avaliação que considera a performance dos estudantes, com base nas competências e habilidades, estimula-os a desenvolverem seu protagonismo e posicionamento diante dos desafios que lhes são impostos pelas mudanças contínuas e estruturais do mercado de trabalho. Para Freitas (2018, p. 81-82), [...] “somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o aluno está apto a conviver com as exigências do século XXI”.

O que nos parece desafiador, por ir ao encontro a uma lógica de mercado, é que, arriscadamente, distancia-se da concepção cidadã de educação¹. Outro conflito que está

¹ Uma educação para a cidadania deve ser conscientizadora desses direitos, bem como da importância da participação da sociedade na reivindicação dos mesmos. Logo "educar para a cidadania" deve ser o objetivo político de cada área de ensino, fazendo da cidadania uma questão interdisciplinar por excelência. Este é um caminho que leva à construção do que se chama hoje "Escola Cidadã", e cujos eixos norteadores são: (...) a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (...), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores (...) (Gadotti, 1997). Disponível em:

relacionado às coalizões e crenças divergentes se refere à falta de diálogo e da discussão com os diversos setores ligados à educação. A efetivação da Reforma do Ensino Médio enfrenta obstáculos, entre os quais: subfinanciamento das escolas públicas, a política de ajuste fiscal em vigor desde 2018, a ausência de formação continuada para trabalhar com os novos currículos e metodologias e a desigualdade de oportunidades.

Tendo em vista o problema de pesquisa, nosso objetivo é analisar as implicações do neoliberalismo na reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/17, considerando as alterações curriculares propostas pela BNCC e seus efeitos na prática docente dos professores de História.

Por sua vez, elencamos como objetivos específicos: identificar a presença do discurso neoliberal na redação do texto final da Base Nacional Comum Curricular; reconhecer as tensões em torno da definição do currículo de História a ser ensinado no Ensino Médio durante o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina e avaliar as implicações do currículo de História proposto pela BNCC na prática docente dos professores de História do Ensino Médio nas escolas de Lages/SC.

Apresentamos, desta forma, um estudo sobre a BNCC e o ensino de História a partir das mudanças no currículo, na matriz curricular e a inclusão dos itinerários formativos e trilhas de aprendizagem.

Portanto, esta pesquisa se justifica pelas mudanças curriculares da nova BNCC e seu impacto na prática docente dos professores. Com um discurso otimista e atrativo, o documento pode ser interpretado superficialmente como benéfico para os estudantes e convencer os professores das vantagens de sua efetivação. Dessa forma, é necessário o esforço de investigação sobre a construção dos discursos e seus efeitos, bem como a compreensão sobre qual conceito de educação está sendo proposto.

Percebe-se, assim, a necessidade urgente em analisar o discurso neoliberal presente na BNCC, pautado na mudança de paradigmas estabelecidos nos currículos escolares, visto que desencadeia uma série de problemas aos professores de História.

No neoliberalismo, o mercado é apresentado ao sujeito como um espaço de realização, desde que ele participe da competição e desenvolva suas habilidades. Essa mentalidade exige que as pessoas se submetam a normas de desempenho, se autovigiem constantemente e se comparem com os outros. Embora essa mentalidade possa causar sofrimento, pois coloca

expectativas elevadas nos sujeitos, desconsidera suas condições objetivas e os responsabiliza por seus fracassos, ela também é capaz de mobilizar afetos e conquistar a adesão das pessoas.

A mentalidade de mercado envolve as pessoas com seus atrativos de enriquecimento e bem-estar, assumindo o papel central dos problemas humanos. Segundo essa perspectiva, a livre iniciativa e a busca pelo interesse individual, por meio da compra e venda de bens e serviços, levam naturalmente ao bem-estar coletivo, contribuindo para se ter um pensamento neoliberal da vida.

O que podemos apontar como problemas é que os professores de História vivem um momento de incertezas e muita insegurança diante do novo, ao que se acrescenta a falta de uma formação prévia. Paralelamente, evidencia-se como a disciplina de História está perdendo seu espaço. Na matriz curricular do Ensino Médio houve uma diminuição significativa na carga horária da área de Ciências Humanas, além da flexibilização de conteúdos importantes que possam fragilizar-se, como é o caso dos conteúdos previsto nas Leis n.º 10.639/03 e a n.º 11.635/08, de ensino obrigatório sobre a cultura afrobrasileira e indígena.

Percebe-se com esse formato que o professor passa a ter mais de um programa, pois na tentativa de manter sua carga horária, o mesmo tende a ficar com sua disciplina de formação, ao mesmo tempo, deverá assumir outras do núcleo das eletivas, fato que pode contribuir para o aprofundamento da crise de identidade do professor de História. Os profissionais do componente curricular de História estão enfrentando um momento de incerteza e insegurança sobre seu papel na sociedade.

Essa crise pode ser causada por diversos fatores, como: as mudanças nas políticas educacionais, com o Novo Ensino Médio, por exemplo, na forma como a história é ensinada e valorada nas escolas. Isso pode levar os professores a se sentirem desorientados e sem saber como adaptar suas práticas pedagógicas às novas exigências. Junte-se a isso a falta de reconhecimento social. O trabalho do professor de História muitas vezes é desvalorizado pela sociedade, isso pode levar os professores a se sentirem desmotivados e sem saber qual é o sentido de seu trabalho na vida dos alunos. E, por fim, a sobrecarga de trabalho excessivo, podendo levar ao esgotamento físico e emocional, o que pode prejudicar a identidade profissional do professor.

Em suma, os sintomas da crise de identidade do professor de história podem ser diversos, como: desmotivação, pois o professor pode perder o interesse em seu trabalho, sentir-se inseguro sobre suas habilidades e competências profissionais e dessa forma não se sentir

mais realizado, e a incerteza fará com que o professor venha a se questionar sobre qual é o seu papel na sociedade e como contribuir para a formação dos alunos.

A construção do currículo aparentemente representa um avanço no ensino, porém muitas indagações surgem, pois se deixam de fora discussões importantes para o ensino de História. Ainda, preocupa saber que os profissionais da área tenham ficado à mercê de uma discussão em que poderiam ser o centro, ou seja, deveriam ser ouvidos. Isto, no entanto, não aconteceu, o que permitiu que o currículo de história fosse repensado à revelia de um debate público consistente com historiadores, professores de história e profissionais ligados aos debates sobre patrimônio histórico e memória.

As reformas educacionais até o presente momento vêm sofrendo intervenção das ações políticas que se coadunam com o neoliberalismo, que defende a redução do papel do Estado na economia e na sociedade. Como afirmam Lopes e Caprio (1980):

A década de 1990 caracterizou-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo. Nessa mesma década, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB (Lopes; Caprio, 1980, p. 10)

No contexto brasileiro, o neoliberalismo se manifestou na década de 1990 por meio de uma série de reformas econômicas e políticas, como a abertura comercial, a privatização de empresas públicas e a reforma trabalhista. Essas reformas tiveram como objetivo reduzir o tamanho do Estado e promover a livre concorrência no mercado.

Na tentativa de problematizar tais mudanças curriculares, organizamos o referido trabalho, em quatro seções. Iniciamos com a apresentação da proposta de pesquisa que tem como tema “Reinvenções do Currículo no Neoliberalismo: o ensino de História na transição para o Novo Ensino Médio”. Buscamos fazer a caracterização e as condições gerais do estudo optando por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa. Ainda, nessa seção objetivamos apresentar o referencial teórico-metodológico e o resultado da busca de algumas pesquisas relacionadas ou correlatas sobre o tema pretendido.

Na segunda seção, inserimos a BNCC e os impactos do neoliberalismo no Novo Ensino Médio. Discutimos as bases históricas da reforma, o processo de transição (do impeachment de Dilma Rousseff e a BNCC), o modelo do Ensino Médio, a BNCC e o currículo de História.

Na terceira seção, realizamos a análise dos cadernos do Território Catarinense, ou seja, o Currículo Base de Santa Catarina e a estrutura do documento, apresentando a nova Matriz

Curricular e o componente curricular de História nestes Cadernos, em que produzimos rápida análise de conteúdo.

Na quarta e última seção, trouxemos a pesquisa de campo com professores de História em escolas de Lages, os quais atuam na educação básica, mais precisamente com o Novo Ensino Médio (NEM). Os relatos orais passam nessa seção a urdir e contribuir no entendimento e análise de nosso objeto de pesquisa e estudo. Iniciamos a partir da construção das categorias de análise de conteúdo qualitativo, em seguida, apresentamos o perfil dos participantes da área das Ciências Humanas. Após ocorre o diálogo com estes participantes, seguindo-se para a BNCC e seus impactos na prática docente, em que os relatos orais enriqueceram sobremaneira a pesquisa. Surge a questão sobre o material didático, se este responde aos anseios ou dificulta mais o trabalho. Adiante ocorre a subseção dos conteúdos de História e suas conexões. Expomos os desafios atuais do Novo Ensino Médio e as inquietações com este novo modelo de ensino. E, por fim, apresentamos a questão sobre o uso dos Cadernos do Currículo Base do Território Catarinense por parte dos professores de História.

Arrematamos a apresentação deste trabalho com as considerações finais. Ao concluirmos uma dissertação, não estamos necessariamente encerrando um assunto, mas sim abrindo portas para novas descobertas, questionamentos e possibilidades. Reconhecendo a natureza cíclica e contínua da pesquisa científica, reconhecemos, portanto, que a busca por conhecimento é um processo interminável, podendo nos inspirar para continuar explorando, questionando e descobrindo novos horizontes em nossas pesquisas.

Quando iniciei as pesquisas para esta dissertação, tinha em mente como ela poderia contribuir para a vida dos estudantes ou da própria escola, se a pesquisa traria fortes elementos de análise da realidade educacional. Além disso, pensava como o mestrado poderia contribuir com minha vida, pessoal e profissional, e para minha prática educativa. Neste sentido, o que está descrito nesta dissertação se liga com o que somos e fazemos ou como podemos ligar teoria e prática.

2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

“Não existe educação sem ideal humano, sem ideia de excelência humana”.
(Laval, 2019, p. 67)

Esta pesquisa sob o título “Reinvenções do Currículo no Neoliberalismo: o ensino de história na transição para o Novo Ensino Médio” tem por objetivo principal analisar as mudanças curriculares da nova BNCC e seu efeito na prática docente dos professores no ensino de História na 1ª série do Ensino Médio.

Destacamos a visita ao Repositório de Dissertações da UNIPLAC onde encontramos apenas uma dissertação com enfoque na BNCC e no Novo Ensino Médio, elaborada em 2018, intitulada “A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos moldes do Sistema Neoliberal”, de Fabio de Almeida, PPGE/UNIPLAC - Lages/SC, que contribui para a reflexão sobre as mudanças curriculares no Ensino Médio.

Outrossim, salientamos que nosso trabalho se diferencia dos já produzidos, pois seu enfoque é a mudança no currículo do ensino de História e faz o recorte temporal/espacial na cidade de Lages, região serrana de Santa Catarina, entre os anos de 2017 e 2022. Paralelamente, por sua implementação estar em curso nas escolas estaduais de Ensino Médio desde 2022, isso poderá contribuir para analisar o discurso dentro do currículo de História, com sua nova gramática de competências e habilidades, seus vínculos com a lógica do empreendedorismo, assim como a noção de flexibilização curricular, o que nos aponta para o novo tipo de subjetividade docente que se pretende inculcar entre os educadores, constituindo o professor como um sujeito vinculado ao ideário neoliberal.

Nas subseções a seguir, trazemos à baila a caracterização e as condições gerais do estudo, o referencial teórico-metodológico e a busca de pesquisas correlatas em bancos de dados, os quais contribuirão para a problematização da proposta de pesquisa.

2.1 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO

Ao analisarmos as possibilidades de trabalho e a trajetória a seguir, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que consideramos como possibilidade alcançar de forma mais efetiva os objetivos propostos.

As análises realizadas mostram que a pesquisa qualitativa não é definida pela quantidade de sujeitos entrevistados.

A pesquisa qualitativa é um estudo que identifica e analisa profundamente dados imensuráveis – pensamentos, percepções, sentimentos, sensações, intenções, comportamentos, valores, entendimentos de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos especificamente próprios. Do mesmo modo, também se preocupa com as opiniões, pensamentos, percepções, experiências e sentimentos dos indivíduos produzindo elementos subjetivos.

O que importa, nesse tipo de abordagem, são os significados que os sujeitos revelam sobre o que se busca investigar. É importante lembrar que a pesquisa qualitativa pode utilizar métodos quantitativos, como uma etapa inicial da pesquisa. No entanto, a escolha da metodologia deve ser feita de forma consciente e coerente pelo pesquisador.

De acordo com Flick (2009), [...] “Em uma pesquisa qualitativa algumas prioridades são estabelecidas, de modo que em geral para realizá-la não se parte necessariamente de um modelo teórico da questão, assim evitando hipóteses e operacionalização”. Por conseguinte:

A pesquisa qualitativa é orientada por algumas ideias centrais e dessa forma, alguns aspectos são vistos como essenciais no desenvolvimento dessa. Tais aspectos consistem na escolha adequada de métodos, bem como de teorias convincentes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores em torno de suas pesquisas; e por fim na variedade de abordagens e métodos que serão utilizados (Flick, 2009, p. 23).

A análise documental do currículo constituído na BNCC e nos Cadernos do Território Catarinense é necessária e de extrema importância para a consecução dos objetivos que pretendemos alcançar. Essa segue uma linha muito parecida com a pesquisa bibliográfica², tendo como principal diferença entre elas a natureza das fontes que serão consultadas. Em uma pesquisa documental o estudo será feito mormente de documentos impressos.

² A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Sousa, A. S.; Oliveira, S. O.; Alves, L. H. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83/2021, p. 65-66). Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/141>. Acesso em: 23 fev. 2024.

Nesse sentido, Meneses (2003, p. 29) define documento como “[...] aquilo capaz de fornecer informações a uma questão do observador, qualquer que seja sua natureza tipológica, material ou funcional”. Por sua vez, Certeau (1982, p. 18) afirma: “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar assim em ‘documentos’ determinados objetos repartidos de outra maneira”.

As observações que ora fazemos a respeito do objeto de pesquisa que é a BNCC no Novo Ensino Médio e o componente de História, lançam-nos para dentro de documentos históricos construídos no seio da sociedade que fornecem elementos de análise.

No livro *História e Documento e metodologia de pesquisa*, Samara e Tupy (2010, p. 70) também ocorre a afirmação que o trabalho com um documento histórico deverá suscitar questões como: “Qual a forma material que o documento apresenta; qual o conteúdo que disponibiliza para pesquisa e quais seus objetivos ou os propósitos de quem o elaborou e de quem o lê ou o interpreta”.

Nesse sentido, a proposta da presente pesquisa visa analisar documentos oficiais como a BNCC e os Cadernos do Território Catarinense, ora em sua dimensão curricular, ora em sua dimensão de registro histórico das disputas e proposições no campo da Educação no tempo presente. Cabe salientar que ao tratarmos estes documentos em sua historicidade estamos cientes do tipo de problematização e análise exigidas, na medida em que estes são ao mesmo tempo um acontecimento histórico e um registro da história da educação que se encontra em movimento na contemporaneidade.

Em nossa pesquisa qualitativa optamos por realizar entrevistas por considerarmos ser o procedimento que mais se adapta ao nosso estudo. A finalidade foi de obter as informações necessárias à nossa problemática por meio das respostas vindas dos (das) entrevistados (as).

A entrevista pode ser entendida como uma ação interpessoal uma vez que se dá por meio discursivo, gestos, anotações, expressões faciais e olhares. Entretanto, antes de ocorrer há a expectativa do momento, tanto da parte do entrevistador, quanto do (a) entrevistado (a). E isso envolve preparação individual e ou coletiva, com o objetivo de uma interação bem sucedida, ou seja, obter informações e trocas de conhecimentos sobre o tema da entrevista. Desse mesmo modo:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 1996, p. 84).

O escopo das entrevistas foram os professores de História que atuam há mais de cinco anos na mesma escola com o Ensino Médio, na condição de efetivos, os quais acompanharam as mudanças sofridas no currículo nos últimos anos. O critério utilizado para escolha dos três entrevistados se deu em razão de sua atuação e experiência com a disciplina de História e sua inserção na escola, que geograficamente ficam em pontos estratégicos os quais absorvem estudantes de diferentes camadas socioeconômicas. Houve um tempo reduzido para a realização das análises, em razão da aplicação de questionário contendo um número expressivo de perguntas, assim como, a dificuldade em não haver o tempo hábil para fazer as entrevistas com os mesmos profissionais, já que ouvir as narrativas e seus discursos com o intuito de que a análise do questionário e da entrevista se torna importante e possa atender aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em outubro de 2023. O professor entrevistado e as professoras entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), que deixava claro ao participante que a entrevista seria concedida de forma livre e espontânea, com a prévia permissão do(a) entrevistado(a) e que sua identidade seria preservada.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a construção deste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, histórica e documental, com execução de pesquisa de campo.

Os dados da pesquisa empírica foram analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo. Segundo Flick, “[...] a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista” (2009, p. 291). Esse método possibilita melhor análise dos pontos de vista subjetivos a partir das entrevistas, tendo presente que os conteúdos têm a singularidade de cada entrevistado (a), captando, assim, as características isoladas do texto produzido para posterior organização categorizada e, deste modo, operar com as categorias que interessam para a análise. Seguindo as sugestões de Flick (2009, p. 9), para quem “[...] a pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda”, conseqüentemente, também a análise de dados deverá estar adequada e “[...] interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e rotinas do dia a dia e em seus conhecimentos cotidianos” (Flick, 2009, p. 16). Com esses pressupostos, organizou-se a pesquisa de campo e suas respectivas categorias de análise.

Posteriormente, na etapa de pesquisa de campo, realizamos entrevistas e aplicamos um questionário, que tem por referência metodológica o uso da análise de conteúdo de Flick, a partir da qual se investigaram as narrativas dos professores do componente curricular de História. Acredita-se que a análise de conteúdo seguiu a lógica pela qual o pesquisador culminou por ampliar a sua visão ao seguir os passos propostos pelo método.

De acordo com Bardin (1995, p. 110) “o discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições”. E, ainda sobre o discurso, o filósofo Michel Foucault (2012, p. 47), afirma que “o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata”.

Com Foucault pretendemos trazer para o centro da discussão os discursos que estão infiltrados e disseminados nos documentos, as sínteses discursivas que nos chegam e são aceitas como naturais do mundo social. Mostrar que resultam de uma complexa trama que as permite aparecer dessa forma na contemporaneidade e, assim, problematizar que caminhos e quais resultados vislumbram em relação ao currículo de História.

Em seu livro “A Ordem do Discurso”, o filósofo enfatiza que:

[...] o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, provocava a adesão dos homens e se tramava assim o destino (Foucault, 2014, p.14).

É imprescindível reconhecer que currículo é poder, o que envolve, portanto, escolhas e intenções. Por isso, integra domínios políticos, culturais e ideológicos e assim sendo [...] “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (Lopes, 2014, p. 41). Desse modo, currículo não é uma realidade neutra, ao contrário, é produto e construção cultural.

Para Apple (2000), todo currículo é produto de tensões e formulações, tudo isso por que:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2000, p. 53).

As decisões em volta do currículo afetam diretamente o ensino de História uma vez que [...] “por meio do currículo, a escola deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que assegurem e permitam o desenvolvimento da mente humana” (Lopes, 2014, p. 72). Por isso, o que está expresso no currículo informa o tipo de sujeito e cidadão que o ensino de História deverá auxiliar a formação, ou seja, no currículo está expresso o que se espera da disciplina da História para a escola e para seus estudantes.

2.3 BUSCA DE PESQUISAS CORRELATAS EM BANCOS DE DADOS

Nesta seção objetivamos apresentar o resultado da busca de algumas pesquisas relacionadas sobre o tema pretendido, de modo que este procedimento sirva como orientação para que possamos apresentar nossa pesquisa.

A consulta teve por base o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. No dia 29 de agosto de 2022, utilizamos os seguintes descritores: “BNCC” AND “Ensino Médio”, obtendo 107 resultados. Aplicando o refinamento: “BNCC” AND “Ensino Médio”, ano 2021, grande área Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, chegamos a 40 trabalhos. Descartamos 26 após análise de título e leitura do resumo, por estarem fora do contexto esperado ou por não se encaixarem na corrente teórica escolhida. Optamos então por 14 trabalhos para leitura mais atenta, sendo descartado três destes, finalizando em 11 trabalhos entre dissertações e teses.

No dia 31 de agosto de 2022, iniciamos a busca no repositório de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC, com as palavras-chave: “BNCC” AND “Ensino Médio”. Refinamos pela palavra-chave: “Ensino Médio”. “Reforma”. “Neoliberalismo”. Efetuada a pesquisa de 2007 a 2022, esta resultou em apenas uma dissertação das Pesquisas e Produções, e após leitura e análise do resumo deste trabalho, ele foi selecionado para compor esta revisão.

No Quadro 1, a seguir, separamos os cinco primeiros trabalhos, sendo que 1 pertence ao repositório da UNIPLAC e os demais da CAPES.

Quadro 1 – Seleção de dissertações e teses: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor(a), Ano Universidade	Palavras-chave	Objetivo	Dissertação/ Tese
1- A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos moldes do Sistema Neoliberal	ALMEIDA, Fabio de 2018 PPGE/UNIPLAC - Lages/SC.	Ensino Médio. Reforma. Neoliberalismo. Governamentalidade e. Capital humano. Biopolítica.	Compreender neste contexto a reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017, que se deu a partir de preceitos neoliberais e as possíveis implicações de assujeitamento.	Dissertação de Mestrado em Educação
2- A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e Contexto	SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira 2020 PPGE/UFPB - João Pessoa (PB)	Políticas Curriculares. Ensino Médio. Reforma. BNCC.	Analisar a política curricular da BNCC intencionando identificar os projetos de formação para o Ensino Médio em disputa com base nas concepções de currículo assumidas.	Dissertação de mestrado em Educação
3- A BNCC: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História	OLIVEIRA, Carla Silvino de 2021 PPGE/USP - São Paulo	Currículo. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). História. Ensino Fundamental.	Identificar quais conhecimentos históricos foram selecionados nos documentos curriculares e quais as permanências e rupturas manifestas no campo da formulação curricular de História nas últimas três décadas.	Tese de doutorado em Educação
4- A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para a formação e trabalho dos professores.	PEREIRA, Karla Cristina Prudente 2019 PPGE/UEPAR - Paranaíba (PR)	Trabalho e Educação; BNCC; Formação de Professores; Reestruturação produtiva.	Investigar a BNCC do Ensino Médio empenhando-se para desvelar o perfil de professor necessário para a sua efetivação.	Dissertação de mestrado em Formação Docente Interdisciplinar
5- A BNCC do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)	CRUZ, Lauro Rafael 2021 PPGE/UFPR - Curitiba (PR)	Política Educacional. BNCC. Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio.	Analisar as continuidades e rupturas no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio a partir das versões publicadas do texto e seu processo de elaboração.	Dissertação de mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)³.

³ Este quadro, bem como da análise das pesquisas, faz parte de um estudo prévio sobre o Estado da Arte feito pelo autor antes da dissertação. Este estudo se encontra como parte integrante dos anais do IIIº EDUPALA (Diálogos

Conforme exposto acima, será apresentado um breve relato sobre a busca das pesquisas relacionadas dentro de um recorte temporal de seis anos (2017 - 2022) e de que modo contribuíram nas reflexões sobre o tema pretendido.

“A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos moldes do Sistema Neoliberal”. Dissertação elaborada por Fabio de Almeida, da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages/SC, e publicada no ano de 2018. Objetivamente o autor almejou compreender a reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017, transcorrido a partir de preceitos neoliberais e as possíveis implicações de assujeitamento.

Almeida (2018) utilizou a genealogia de Foucault como metodologia para desvelar a influência do neoliberalismo, inicialmente, a implicação da formação neoliberal como sistema de governamentalidade dos corpos, historiando sobre o surgimento dele nos Estados Unidos da América, na América Latina e no Brasil. Ainda, adentrou na Base Nacional Comum Curricular – BNCC em processo de construção, observando as alterações na carga horária, novas práticas na formação dos professores e contratação dos profissionais, as relações das áreas de conhecimento e o currículo.

O estudo de Almeida (2018) foi dividido em três capítulos, onde abordou a formação do neoliberalismo como sistema de governamentalidade dos corpos, a biopolítica como dispositivo de assujeitamento e a reforma do Ensino Médio através da Lei n.º 13.415/2017.

O autor discorre acerca da biopolítica no contexto da educação brasileira, dizendo que:

a dominação ocorre sobre o corpo, que na escola não é simplesmente como algo que é depositado, mas como uma forma de conceber uma ação pedagógica com o intuito de tratar o corpo, por dispositivos disciplinares da biopolítica, produzindo corpos dóceis, planejados, passíveis de serem governados. Para isso, a exigência da disciplina comportamental é visível em qualquer ambiente escolar, fazendo com que seja possível identificar que as atividades rotineiras produzem no estudante um assujeitamento, sem vontade própria, sem direito a desejos, simplesmente um corpo que deve ser moldado de acordo com as regras e normas disciplinadoras (Foucault, 2008a) do modelo atual. Em específico a nova política educacional brasileira, que ao escolher o conteúdo deverá atender a Base Nacional Comum Curricular (Almeida, 2018, p. 55).

Em suas considerações finais, Almeida (2018) destacou que a genealogia apresentou a forma como a legislação educacional foi modificada pela Lei n.º 13.415/2017, mediante uma relação de poder que garantiu sua aprovação em tempo recorde, uma governamentalidade voltada para a gestão econômica, para a formação do capital humano, crucial para que a

engrenagem da economia de mercado funcione sem percalços, com oferta de mão de obra farta e garantia da maximização dos lucros e concentração de renda. Para o autor é intrigante relatar que na aprovação da Lei nº 9.394/96, mesmo com ampla discussão, foi aprovada com um projeto substitutivo, na época em que o Brasil também estava sob o comando de políticas neoliberais.

Consideramos que o referido texto discute com profundidade as reformas presentes e como estão imbuídas de interesses mercantis as propostas curriculares. Desta forma, consideramos que a leitura da referida dissertação contribuiu significativamente para o aprofundamento da temática da BNCC, suas implicações, desdobramentos, mudanças e interferência na vida de milhares de professores catarinenses, bem como na vida dos jovens matriculados no Novo Ensino Médio.

Na sequência, trazemos os outros quatro trabalhos que estão citados no quadro 1 nas páginas anteriores.

“A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e Contexto”, pesquisa de mestrado em Educação, elaborada por Gessica Mayara de Oliveira Souza, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, publicada no ano de 2020. Em sua pesquisa, Souza (2020), analisou a política curricular da BNCC intencionando identificar os projetos de formação para o Ensino Médio em disputa com base nas concepções de currículo reconhecidas.

Para Souza (2020), seu estudo levanta a questão sobre a primeira versão da BNCC idealizada pelo Ministério da Educação. Na época, o Ministério era comandado por Renato Janine Ribeiro. As discussões sobre a primeira versão da BNCC se iniciaram em 2015. Algumas pesquisas como a de Rocha (2016) e a de Souza (2017) não só mostram que a BNCC já vinha sendo pensada desde o ano de 2013, assim como constatam a existência entre o setor público e o privado, parcerias e relações públicas alguns anos antes de ser divulgada para a sociedade.

Em sua pesquisa, Souza (2020), referiu-se a um grupo de especialistas em Educação que se reuniu para discutir a adoção de uma BNCC para o Brasil desde 2015. Apresentaram-se como um grupo não governamental de profissionais e de pesquisadores da Educação que atua para “facilitar a construção de uma Base de qualidade”.

Dessa forma, de acordo com os estudos de Ball (1992), caracterizamos tal movimento como um dos espaços que teve forte influência no processo de elaboração tanto da primeira versão da BNCC como das demais, até a terceira versão que é específica para o Ensino Médio. Além disso, esse movimento também se caracteriza como um texto político ou o que Ball (1992) chama de narrativa de segunda mão, pois consideramos que ele teve como objetivo ser fonte de informação da política da BNCC (Souza, 2020, p. 71).

Souza (2020) trouxe para dentro da sua dissertação algumas pesquisas e trabalhos feitos por Luiz Carlos de Freitas (2014; 2015) acerca dessa relação entre o público e o privado, o qual, nas questões educacionais, tem constatado o interesse desses organismos e de pessoas físicas pela Educação. O autor os chama de reformadores empresariais, pois suas ações giram em torno da consolidação de um projeto educacional utilizando as novas tecnologias educativas que giram em volta de meritocracia e privatização, buscando consolidar um projeto neotecnicista.

Ainda, de acordo com Freitas (2014, p. 1088), trata-se de “[...] um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial.” A crescente participação do setor privado na educação gera preocupações sobre o controle ideológico das escolas e o acesso desigual ao conhecimento, priorizando as demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação integral do cidadão.

Em suma, a autora considerou que a discussão sobre a BNCC ocorreu de forma aligeirada e fragmentada. Durante as discussões, a finalidade proposta para cada nível de ensino e disciplina, os comentários giravam em torno de uma percepção de que os objetivos que a BNCC trazia eram bem elaborados. Preocupante foi a forma racional e tecnicista apresentada, distanciando-se do que as escolas comumente vivenciam em seu interior.

De acordo com Souza (2020), alguns dias após assumir a Presidência da República, o presidente Michel Temer enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746/2016, cujo objetivo era a organização dos currículos do Ensino Médio, isso tudo no contexto que cercava a terceira versão da BNCC, marcado pelo impeachment de Dilma Rousseff.

“A BNCC: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História”. Tese elaborada por Carla Silvino de Oliveira, da Universidade de São Paulo - USP, publicada em 2021. O trabalho procurou identificar quais conhecimentos históricos foram selecionados, quais as permanências e as rupturas manifestadas no campo da formulação curricular de História nos últimos anos.

A pesquisa de Oliveira (2021) foi concebida durante o processo de elaboração da BNCC, entre os meses de junho e setembro de 2017. A pesquisadora acompanhou as cinco audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em relação à terceira versão do texto da BNCC, mencionou o posicionamento dos historiadores em relação à versão explicitada. Relatou que a Associação Nacional dos Professores Universitários de História

(ANPUH), representada pelos historiadores associados, manifestou-se contrária ao documento curricular e apresentou proposições para alteração da proposta.

Para Oliveira (2021), a análise documental dos ofícios encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) permitiu identificar as propostas para o Ensino de História, e comparar com o que se propunha antes da BNCC. O que proporcionou reflexões sobre os três cenários de mudança curricular, a posição dos professores e as comparações dos documentos curriculares voltados para a disciplina de História.

Ela cita, entre outras considerações, que o primeiro foco de atenção para a identificação de permanências e rupturas trata da preocupação com a fundamentação teórica no campo das correntes historiográficas, expressa nos documentos curriculares. Considerou que as propostas curriculares anteriores à BNCC, seja nas esferas municipais ou estaduais, e também no nível federal, no PCN de História, recorriam aos procedimentos investigativos da História com objetivos diversos, tais como proporcionar o entendimento complexo dos conceitos da natureza histórica (Temporalidades, Fonte Histórica, Fato Histórico, agregados a outros como cotidiano e dialogicidade), construindo um conhecimento escolar a partir da ciência ensinada ou mesmo como meio para a utilização das fontes históricas em sala de aula.

Discorreu ainda que as vozes silenciadas são as vozes que criticaram a BNCC e o conhecimento histórico escolar nela selecionado. As únicas propostas referentes ao componente curricular de História que foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e atendidas no texto final da base, segundo a autora, foram as realizadas pelo Movimento pela Base. Refere-se às seguintes propostas: redução da criticidade histórica, acréscimo de competências socioemocionais e abordagem de temas históricos na perspectiva homogeneizadora.

O primeiro texto “A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos moldes do Sistema Neoliberal”, Almeida (2018) afirma que o neoliberalismo é um sistema de governamentalidade dos corpos. Essa afirmação pode ser relacionada à crítica de Souza (2020) à implementação da BNCC para o Ensino Médio e que a BNCC foi implementada de forma aligeirada e fragmentada, o que pode limitar a autonomia dos professores e dificultar o desenvolvimento de uma educação crítica. Para o autor, o neoliberalismo tem como objetivo formar o capital humano necessário para a economia de mercado, para uma educação mais voltada para o ensino de habilidades e competências específicas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de uma educação integral.

Na sequência, examinou as alterações que essa flexibilização, tanto produtiva quanto educacional, causou à formação e ao trabalho docente. Abandonaram o caráter formativo em detrimento da racionalização, considerando que o professor passou a ser compreendido como o profissional responsável por organizar as atividades práticas necessárias para que o aluno desenvolva seu próprio conhecimento. O segundo texto “A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto”, Souza (2020) fornece uma análise prática da implementação da BNCC para o Ensino Médio. Essa análise pode ser utilizada para ilustrar os efeitos negativos da influência do neoliberalismo na educação brasileira.

“A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para a formação e trabalho dos professores”, dissertação de Karla Cristina Prudente Pereira, da Universidade do Estado do Paraná, Campus Paranavaí - PR, defendida em 2019. A autora investiga a BNCC do Ensino Médio, empenhando-se para desvelar o perfil de professor necessário para o seu cumprimento.

Com viés crítico ao projeto neoliberal, Pereira (2019), trouxe para a discussão o princípio da flexibilização – fundamentando que esses aspectos foram incorporados aos preceitos educacionais, resultando na difusão das pedagogias do “aprender a aprender” que, justamente, pensam o ensino como ferramenta para formação de sujeitos flexíveis. Na sequência, averiguou as alterações que essa flexibilização, tanto produtiva quanto educacional, causou à formação e ao trabalho docente.

A investigação evidencia o caráter pragmatista e liberal das atuais políticas educacionais, incluindo a BNCC.

“A BNCC do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)”. Dissertação elaborada por Lauro Rafael Cruz, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, e publicada no ano de 2021. O autor teve como objetivo analisar as continuidades e rupturas no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio a partir das versões publicadas do texto e seu processo de elaboração.

Cruz (2021) fez uso de uma abordagem qualitativa usando de uma análise dos processos políticos em Bowe; Ball; Gold. Para análise das influências, Cruz (2021) utilizou como fonte de dados documentos oficiais, como relatórios e portarias do MEC e CNE, manifestações de sujeitos individuais e coletivos sobre o texto das versões da BNCC, e as próprias versões da BNCC e as ferramentas da análise de conteúdo de Bardin, “por meio da qual foram realizados agrupamentos temáticos e recortes a serem comparados entre as versões” (2011).

Os dois textos “A BNCC: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História” e “A BNCC do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo

de elaboração (2015-2018)”, abordam o tema da fundamentação teórica da história nos documentos curriculares brasileiros. Oliveira (2021) analisa as mudanças na fundamentação teórica da história nos documentos curriculares brasileiros do Ensino Médio, desde a década de 1980. Enquanto Cruz (2021) analisa as influências das diferentes correntes historiográficas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Ambos concordam que a fundamentação teórica da história nos documentos curriculares brasileiros tem sido objeto de debate e mudança. As diferentes abordagens entre os dois autores é de que o primeiro tem um enfoque mais histórico, analisando as mudanças na fundamentação teórica da história nos documentos curriculares brasileiros ao longo do tempo. O segundo tem um enfoque mais teórico, analisando as influências das diferentes correntes historiográficas na elaboração da BNCC.

Em suma, os dois textos concordam que a fundamentação teórica da história nos documentos curriculares brasileiros é importante para o desenvolvimento de um ensino de história crítico e reflexivo.

Salientamos que foram visitados outros repositórios, cito aqui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Sucupira, entre os dias 29 e 30 de agosto de 2022 e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, em 31 de agosto de 2022.

O objetivo foi fazer um levantamento de publicações a respeito do currículo de História antes e depois da BNCC e do trabalho docente, através de buscas em produções, partindo dos seguintes descritores: “Ensino de História” AND “BNCC”; “Revisão de Literatura” AND “Ensino de História”; “Novo Ensino Médio” AND “História”.

No levantamento de dados realizado em 4 de maio de 2023 encontrou-se na Plataforma da CAPES/Sucupira oito trabalhos. Em síntese, buscamos relacionar os trabalhos entre artigo, dissertação e tese e analisar de acordo com a temática sobre o currículo de História.

No Quadro 2, a seguir, buscamos relacionar seis trabalhos que contribuem para analisar a BNCC e o Ensino de História.

Quadro 2 – Seleção de artigos, dissertações e tese: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor(a), Ano Universidade	Palavras-chave	Objetivo	Artigo, Dissertação, Tese.
1- A BNCC e o Ensino de História: horizontes possíveis	Adriana Soares RALEJO, Rafaela Albergaria MELLO, e Mariana de Oliveira AMORIM, 2021. UFRJ.	BNCC. Ensino de História. Currículo. Atitude historiadora.	Desenvolver uma reflexão sobre como essa proposta curricular tem mobilizado discussões sobre as possibilidades de constituição e de desenvolvimento do ensino de História	Artigo Publicado na revista Educar em Revista, de Curitiba/PR.
2- Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de História.	Mariana Xavier de OLIVEIRA, 2018. UFRG - FURG Rio Grande	Ensino de História, Base Nacional Comum Curricular, Políticas Públicas Educacionais.	Analisar a terceira versão homologada da BNCC, no que tange ao ensino de História proposto para os anos finais do Ensino Fundamental.	Dissertação de mestrado profissional em História
3- Reforma do Ensino Médio e a disciplina de história: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC	Sílvio Célio FELÍCIO, 2019. UF Goiás - Regional Catalão	Reforma do Ensino Médio, Disciplina de História, BNCC.	Aprofundar algumas questões que ali apareceram, dentre essas quais as consequências e mudanças que ocorreriam a partir da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História e como o debate sobre esta proposta circulou/circula na imprensa.	Dissertação de mestrado profissional em História
4- A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente	Cleissiane Aguido GOTARDO, 2022. UE Paraná, Campus Paranavaí	Educação e trabalho; Trabalho docente; Indústria 4.0; BNCC do Ensino Médio.	Analisar a relação entre a BNCC do Ensino Médio e o mundo do trabalho reestruturado, conforme os cânones da indústria 4.0 e suas implicações no trabalho docente.	Dissertação de mestrado em Ensino e Formação Docente
5- A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso	Mônica Ribeiro da SILVA, 2018. UF Paraná, Curitiba.	Reforma do ensino médio; BNCC; Políticas curriculares; Ensino médio.	Mostrar que, por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos.	Artigo Publicado: EDUR • Educação em Revista. 2018; 34: e 214130
6- O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática	Lia Silva Fonteles SERRA, 2021. USP - Faculdade de Educação São Paulo	Transmitir. Aprender. Discurso do capitalista. Psicanálise. Educação.	Discutir as transformações do discurso pedagógico que levaram à construção de uma relação dilemática entre transmitir e aprender na contemporaneidade, tornando estes dois elementos, inerentes à dialética educativa, mutuamente excludentes.	Tese de doutorado em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)⁴.

⁴ Parte destes trabalhos analisados foi apresentada no EDUINTER - V Seminário de Pesquisa com Intervenção na Educação Básica em 26 de maio de 2023 e no VII Simpósio Internacional Ciência, Saúde e Território do PPGAS-UNIPLAC em 01 de junho de 2023.

A seguir construímos uma análise das seis produções. Nossa finalidade é encontrar nas pesquisas correlatas a problemática, estabelecer relações e perceber possíveis contribuições para a temática:

“A BNCC e o Ensino de História: horizontes possíveis”, da UFRJ, artigo publicado na revista *Educar em Revista*, de Curitiba/PR. Autores: Ralejo, Mello e Amorim, 2021.

A ideia das autoras com a elaboração deste artigo foi a de desenvolver uma reflexão sobre como essa proposta curricular tem mobilizado discussões sobre as possibilidades de constituição e de desenvolvimento do ensino de História. Ralejo, Mello e Amorim (2021), destacam que com o desdobramento e polêmicas sobre a versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) sumariamente dissolveu a equipe que trabalhava na primeira versão, colocando em seu lugar uma instituição do ensino superior.

Ainda sobre essa terceira versão, Ralejo, Mello e Amorim (2021) relatam que nova proposta foi apresentada e homologada, em dezembro de 2017, contendo poucas alterações. Versão esta que lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A disciplina de História, por exemplo, caminhava para o envolvimento do aluno como sujeito na produção do conhecimento histórico – na “reconfiguração” de sua consciência histórica ou na construção de uma educação histórica significativa. Para Ralejo, Mello e Amorim (2021), a Reforma do Ensino Médio defendida pelo MEC e seus apoiadores, impõe barreiras/obstáculos que desvirtuam essa tendência, limitando o acesso dos estudantes a uma educação mais significativa. Refletiram que, com relação à disciplina de História, assim como em todas as outras áreas, que têm sua prática e currículo ligados à BNCC, pairavam várias dúvidas, como por exemplo, número de aulas por séries, como a disciplina se estruturaria dentro de seu itinerário formativo, etc. Nesta perspectiva, ensinar História, na escola, remete às relações entre as concepções de currículo, de conhecimento histórico escolar, de produção e distribuição desse conhecimento e dos saberes docentes e discentes.

Em suas considerações finais, Ralejo, Mello e Amorim (2021) identificam como o currículo se constitui como um campo de disputas, com idas e vindas pela definição sobre o que ensinar. Concluem que a BNCC não é um documento inovador e pioneiro, uma vez que se evidencia como movimento de continuidades, iniciado na Constituição de 88, perpassando à LDB, os PCNs e as DCN, nas lutas pela definição sobre Educação e, neste caso específico, sobre o ensino de História.

A construção do nosso itinerário de pesquisa recebeu valiosa contribuição por parte deste artigo, que ora apresenta muitas reflexões, suscita o debate e a investigação mais a fundo de questões da ordem do currículo de história e problematiza a despeito do papel da disciplina e a de sua significação na atualidade.

“A Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de história”. Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestrado Profissional em História, de Mariana Xavier de Oliveira, 2018.

No seu estudo Oliveira (2018) analisa a terceira versão homologada da BNCC, no que tange ao ensino de História proposto para os anos finais do Ensino Fundamental. Problematiza a respeito dos diversos interesses antagônicos, bem como em relação às intenções que cercam o referido documento. A BNCC, no entendimento da autora, trata-se de uma política pública gestada no interior de um contexto neoliberal.

Além disso, no âmbito das questões curriculares, considera fundamental pensar num ensino de História que forneça ferramentas para que os/as discentes possam compreender-se enquanto sujeitos históricos, entendendo os variados contextos sociais e políticos que existem em seu entorno. Parte então a fazer questionamentos à categoria ou aos pares ou mesmo ao sistema, sobre qual seria o ensino de História proposto nos currículos, tendo como referência as múltiplas dificuldades vivenciadas no cotidiano de professores/as de História.

Mais adiante, em sua pesquisa, sobre a terceira proposta da Base, homologada em dezembro de 2017, Oliveira (2018) investiga as primeiras versões as quais passaram por uma série de etapas, visando supostamente aperfeiçoar o conteúdo da base em construção.

Reformulações geram o terceiro documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, após a avaliação do CNE, a BNCC é encaminhada para o Ministério da Educação para homologação. Naquele momento, a previsão era de que a BNCC passasse a ser aplicada a partir de 2019.

Oliveira (2018) lembra o cenário de mudança política com o impeachment e a mudança de governo federal, em 2018, assumida pelo presidente Michel Temer, iniciando um cenário de cortes de investimentos em serviços públicos, conflitos políticos internos e o retrocesso democrático os quais trouxeram a reboque atrasos nas políticas educacionais e sociais. Nesse sentido, traz para o centro o objetivo da dissertação, de realizar uma análise documental da terceira versão homologada da Base Nacional Comum Curricular, no que tange a concepção de currículo que ela propõe, refletindo sobre aspectos do ensino de História propostos para os anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo Oliveira (2018), a mão invisível do mercado acaba decidindo os rumos do que e como deve ser ensinado. A centralidade do controle pedagógico pareceu ser a lógica da BNCC e isso demonstra, em partes, o descrédito com relação ao conhecimento que é construído no cotidiano escolar. Argumenta que esse documento foi formulado para ser aplicado para a realidade nacional, sem refletir os dilemas que existem no ensino de História.

As pesquisas de Ralejo, Mello e Amorim (2021), assim como as de Oliveira (2018) concordam que a BNCC apresenta avanços em relação aos documentos curriculares anteriores, ao incorporar o conceito de competências e a perspectiva interdisciplinar. No entanto, ambos os textos também criticam a BNCC, apontando seus limites e contradições.

Ralejo, Mello e Amorim (2021) argumentam que a Reforma do Ensino Médio, defendida pelo Ministério da Educação (MEC) e seus apoiadores, impõe barreiras/obstáculos que desvirtuam a tendência de uma educação mais significativa. Eles apontam que a reforma fragmenta o currículo, dificultando a construção de uma visão global da história, e que ela dá primazia à formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã.

Oliveira (2018) afirma que a BNCC é um documento que reflete os interesses do mercado e desconsidera os dilemas que existem no ensino de história. Ela argumenta que a BNCC centraliza o controle pedagógico nas mãos do Estado e do mercado, e que isso pode limitar a autonomia dos professores e dificultar a construção de uma educação crítica e reflexiva. Em suma, os dois textos concordam que a BNCC apresenta avanços em relação aos documentos curriculares anteriores, mas também criticam a BNCC, apontando seus limites e contradições.

Para nossa revisão sistemática de literatura, cabe ressaltar a importância da discussão feita da viabilidade do ensino de história com essa carga horária disponível, fato assinalado também pelas autoras, voltando a preocupar a situação da fragmentação do processo de ensino, que desconsidera a diversidade cultural que existe no país, considerando suas proporções continentais.

“A Reforma do Ensino Médio e a disciplina História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC”. UFG, Regional Catalão – GO, Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores, autoria de Silvio Célio Felício, 2019. O autor da pesquisa objetiva aprofundar a análise das consequências e mudanças que ocorreriam a partir da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História e como o debate sobre esta proposta foi veiculado na imprensa.

Para Felício (2019), a Reforma do Ensino Médio aparece como problema central. Assim, são levantados os seguintes questionamentos: Quais as consequências e mudanças perceptíveis com a nova Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História? Como o debate sobre esta proposta tem circulado?

Para desenvolver estas duas problemáticas principais, Felício (2019) analisa ao longo do texto as alterações legais que embasaram a nova Lei, publicada no Diário Oficial da União em 2017. Como a Reforma do Ensino Médio está vinculada também à BNCC, analisa juntamente as prerrogativas associadas ao Ensino de História, destacando, ainda, que toda a discussão foi realizada mediante o debate interdisciplinar e historiográfico.

Em sua pesquisa Felício (2019), organiza as linhas gerais do texto final da BNCC do Ensino Médio, compreendendo toda a proposta da nova Lei, da promulgação da Medida Provisória até a aprovação final em 2017. E na sequência, procurou apontar a repercussão da Lei n.13.415/17, utilizando a mídia e, ainda, sites, blogs, revistas eletrônicas e periódicos da internet em sua análise. Dessa forma, explora os problemas e as críticas apresentadas por vários autores que questionam a Reforma do Ensino Médio.

A priori, podemos constatar, baseados na análise das produções acima, que as relações que conectam as propostas à realidade fazem parte das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas (Laval, 2019; Freitas, 2018).

E dando sequência ao Estado da Arte, procuramos trazer para a pesquisa o enfoque do profissional do componente de história.

Os trabalhos salientados, no quadro anterior, pretenderam dar conta de discutir e problematizar a atuação docente. O ensino de história acontece, em geral, quando da atuação do professor em sala e conectado com a realidade dos estudantes. Essas duas realidades, no momento, vivenciam conflitos por conta de reformulações curriculares. Aonde irá dar este caminho, talvez seja a indagação de momento. Para tanto, buscamos, no complemento do estado da arte, trazer mais elementos que nos ajudem a problematizar tal situação. A análise refere-se ao trabalho docente, do qual iniciamos a discussão, lembrando que ambos seguem os descritores anteriormente citados, com enfoque ao profissional da educação.

“A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente”. Autoria de Cleissiane Aguido Gotardo, 2022, da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. A dissertação objetiva analisar a relação entre a BNCC do

Ensino Médio e o mundo do trabalho reestruturado, conforme os cânones da indústria 4.0⁵ e suas implicações no trabalho docente.

Para Gotardo (2022), evidencia-se com a nova organização do Ensino Médio, que a profissão docente sofre com as consequências do brutal processo de precarização relacionado às tendências de reestruturação do mundo do trabalho em geral, e mais especificamente com as alterações promovidas pela BNCC do Ensino Médio, a considerar a implementação do notório saber, itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e formação técnica e profissional) possibilidade de cursar parte da carga horária de forma EAD e o aumento dos ambientes formativos.

Ainda para Gotardo (2022) dando sequência a esta série de ataques à educação, a implementação do notório saber permitirá que qualquer profissional não licenciado ministre aulas nos cursos técnicos do novo Ensino Médio. O professor, enquanto profissional/intelectual, detentor, formador e transmissor de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, é gradativamente secundarizado, e sua profissão precariza-se ainda mais, além de fragmentar o ensino ofertado.

O trabalho uberizado⁵ dissemina-se de forma sistêmica. Começa-se a promover uma série de mudanças na educação, procurando acompanhar as exigências do mercado de trabalho, porque o currículo escolar está diretamente ligado ao meio de produção vigente. O ensino visa a incorporar essa nova metodologia do trabalho por meio da BNCC do Ensino Médio nos jovens alunos. (Gotardo, 2022, p. 39)

No entender de Gotardo (2022), além dos questionamentos acerca da condução do processo de elaboração da BNCC, existem outros fatores preocupantes para o campo educacional. Destaca-se, por exemplo, a negação do estudo científico e seu caráter conteudista em favor de maior flexibilização do currículo escolar por meio dos itinerários formativos, sob a argumentação de que devem ser consideradas as diferentes realidades sociais e culturais do país.

⁵ O termo indústria 4.0 é derivado de *industrie 4.0*. Foi criado na Alemanha no ano de 2011 como uma estratégia de alta tecnologia para o ano de 2020. Empresários, políticos e universidades colaboram para que suas ideias estimulem a competitividade entre as indústrias do país. Espera-se que a quarta geração industrial ofereça melhorias nos processos industriais que envolvem: operação, engenharia, planejamento e controle da produção, logística, e análise contínua durante o ciclo de vida de produtos e serviços. https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/16889/1/pg_coaut_2017_2_02.pdf. Acesso em 12 de junho de 2023.

Gotardo (2022), afirma que o profissional docente também é acometido por essa precarização, pois a Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017, em consonância com a BNCC, desconstrói a função do professor como sujeito dotado de saber científico, possibilitando o notório saber. Com a redução das disciplinas por meio dos itinerários formativos, também diminui a contratação de profissionais de ensino, e a redução de concursos públicos constitui outro agravante nesse processo.

De outra forma, a prática docente é esvaziada. Ao voltar o enfoque do processo educacional aos conteúdos pragmáticos, o professor se torna reduzido à figura do mero organizador de tarefas, do descobridor de talentos a partir das competências e habilidades a serem descobertas e desenvolvidas entre os alunos. Na medida em que reduz os conteúdos ensinados, de forma utilitarista, o professor se percebe desconhecido em sua prática.

O que interessa ao autor é problematizar, no momento, como esse processo social de uberização implica consequentemente no trabalho do professor da escola pública, tendo em vista que cada vez mais os docentes têm incorporado elementos do trabalho uberizado⁶, ao realizarem seu trabalho com intermédio de plataformas tecnológicas. Um grande risco para aprendizagem tornar-se então máquinas. O Registro de Classe On-line (RCO)⁷ é um exemplo.

Os dois textos concordam que a reforma do Ensino Médio apresenta uma série de problemas e contradições. Felício (2019) argumenta que a reforma fragmenta o currículo, dificultando a construção de uma visão global da história, e que ela dá primazia à formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã. Ele também critica a maneira como a reforma foi elaborada, sem a participação efetiva da comunidade escolar. Gotardo (2022) afirma que a reforma representa um ataque à profissão docente, precarizando as condições de trabalho dos professores e permitindo que profissionais não licenciados ministrem

⁶ [Gramática] A palavra uberização deriva por influência do inglês, por associação ao nome da empresa estadunidense *Uber Technologies Inc.*, precursora neste tipo de serviço. Etimologia (origem da palavra **uberização**). A palavra uberização deriva por influência da forma derivada do verbo inglês “to uberize”, “uberization”, alteração de um serviço pela introdução de novas tecnologias, aplicativos. “A uberização do trabalho seria a maneira pela qual os trabalhadores não perceberiam o desemprego estrutural” (Chauí, 2022). Revista Democracia Socialista. <https://democraciasocialista.org.br/marilena-chaui-a-reconstrucao-da-democracia-passa-pelos-movimentos-sociais>. Acesso em: 12 jun., 2023.

⁷ Ferramenta on-line de acesso aos registros escolares do professor. No **Professor Online** é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades das turmas, horário de aula, entre outras. Em 2020, o CIASC SC realizou a integração do SISGESC com Google Classroom para viabilizar as aulas em ambiente online para a rede pública estadual de ensino no período da pandemia (SED SC, 2023). <https://professoronline.sed.sc.gov.br/CadLoginProfCaptchaCopoly1.aspx>. <https://professoronline.sed.sc.gov.br/Resources/ManualProfessorOnline.pdf> Acesso em: 15 jun., 2023.

aulas nos cursos técnicos. Ele também critica a fragmentação do currículo, que dificulta a construção de uma visão crítica da história.

Felício (2019) critica o modo como a reforma foi elaborada, sem a participação efetiva da comunidade escolar; enquanto Gotardo (2022) afirma que a reforma representa um ataque à democracia, ao precarizar as condições de trabalho dos professores e permitir que profissionais não licenciados ministrem aulas. Em suma, os dois textos concordam que a reforma do ensino médio apresenta uma série de problemas e contradições, que impactam negativamente a disciplina de história e a profissão docente.

“A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso”. Autoria de Mônica Ribeiro da Silva, 2018, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Seu artigo intenciona mostrar que, por trás de um discurso apresentado como 'novo', as propostas da reforma e da BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos.

Avaliou Silva (2018) que a MP 746/16 foi convertida na Lei n.º 13.415/2017 e segue em vigor. A reforma do Ensino Médio ainda está em fase de implementação e seus impactos ainda serão avaliados ao longo dos próximos anos e considera que representa uma mudança significativa na estrutura do Ensino Médio brasileiro.

Mais adiante Silva (2018) acrescenta ainda, que além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Reforça, ainda, que mesmo em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei n.º 13.415/17. Para a autora entre um e outro texto, verificam-se algumas alterações: a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do Ensino Médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias”, retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990.

Concomitante, nesta reforma, segundo Silva (2018), foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino celebrem convênios com instituições em Educação a Distância (EaD), com vistas à oferta de cursos que serão integrados na carga horária total do Ensino Médio. Salientou, outrossim, a mercantilização da educação básica, que passou a compor não apenas a

definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação a distância e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Segundo o governo do Estado de Santa Catarina, para padronizar e garantir melhor qualidade aos serviços de limpeza oferecidos nas unidades escolares, a Secretaria de Estado da Educação (SED) ampliou a terceirização dos serviços a partir de 1º de julho de 2023. Com empresas especializadas na área, a economia seria em torno de 560 mil em 55 escolas estaduais, sendo 38 de Florianópolis e 17 de Palhoça, as quais receberam projeto piloto. A terceirização literalmente chegou à cozinha com as merendeiras da escola em 2010. Atualmente, todas as escolas estaduais possuem oferta de alimentação escolar com profissionais terceirizados. Este é um exemplo de como o governo tem tratado os serviços nas escolas os quais caminham para um processo mais amplo de terceirização, seguindo a lógica neoliberal, já mencionado nesta pesquisa.

“O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática”. Tese de Lia Silva Fonteles Serra, 2021, pela USP-Faculdade de Educação de São Paulo. O objetivo da referida tese é discutir as transformações do discurso pedagógico que levaram à construção de uma relação dilemática entre transmitir e aprender na contemporaneidade, tornando estes dois elementos inerentes à dialética educativa mutuamente excludentes. Estudo justificado por Serra (2021), quando afirma:

esse estudo foi realizado através da seleção de categorias que lhe ajudaram a examinar termos e expressões utilizados no texto do documento, a fim de explorar o discurso pedagógico presente nele. Segundo a autora tais categorias foram selecionadas a partir de suas afinidades conceituais com o projeto neoliberal circulante em nossa sociedade, o qual serve de passaporte para a entrada no funcionamento do discurso do capitalista (Serra, 2021, p. 13).

Nesse sentido, a autora critica a hegemonia do discurso capitalista no discurso pedagógico do documento analisado, o que impede a construção de uma relação dialética entre ensino e aprendizagem e marginaliza o sujeito do processo educativo. Levantando os aspectos de categorias a se inserirem na lógica discursiva do capitalismo, a qual gera o efeito de expulsão do sujeito, uma vez que se baseia na não formação de laços, promovendo um discurso fechado, voltado ao consumo. Portanto, a partir de seis categorias, Serra (2021), demonstra essa afirmação apresentando as categorias: Educação Baseada em Competências, Educar como Técnica, Inovação, Projeto de Vida, Aprendizagem como Direito e o Aluno Autônomo. “A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da

reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade” (Silva, 2018, p. 08).

Para Serra (2021), o texto da BNCC traz muitos elementos enquanto técnica aplicada e enquanto prática crítico-reflexiva. Para a autora, nos dois casos, estamos diante de um discurso que, ao enfatizar o conhecimento, suprime o que é da ordem do saber. Ao suprimir o saber, revelando o ideal de sujeito epistêmico em jogo, esse discurso desprende a educação da produção de sentido, desconstruindo a ideia de experiência no trajeto educativo. O que nos faz argumentar que na construção do conhecimento, a prática educativa deve ser enriquecida com experimentos que possibilitem aos alunos explorar, questionar e interagir com o mundo de forma crítica e criativa.

Os textos de Silva (2018) e Serra (2021) abordam o tema da reforma do Ensino Médio, com foco específico na organização curricular. Os textos concordam que a Reforma do Ensino Médio (REM) apresenta uma série de problemas e contradições.

Silva (2018) argumenta que a reforma fragmenta o currículo, dificultando a construção de uma visão global do conhecimento e da realidade, e que ela dá primazia à formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã. Ele também critica a retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, e a negligência dos conhecimentos em Artes e Educação Física. Serra (2021) afirma que a reforma do Ensino Médio apresenta uma visão instrumentalizada da educação, enfatiza o conhecimento, como uma técnica aplicada, negligencia o saber, que é da ordem da experiência e da construção do sentido. Ele também critica a forma como a reforma foi elaborada, sem a participação efetiva da comunidade escolar. Além dos pontos de concordância, os dois textos também salientam aspectos distintos. Por exemplo, Silva (2018) critica a forma como a reforma foi elaborada, sem a participação efetiva da comunidade escolar, enquanto Serra (2021) não aborda esse aspecto.

3 A BNCC E OS EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...). Em outras palavras, granjear o governo na margem cada vez menos jurídica de seu exercício.
(Foucault, 1979, p. 182)

Para Melo (2021), a elaboração da BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da LDB Nacional de 1996 e de três das metas do PNE 2014-2024. Seu processo de produção contou com membros como: o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e principalmente com membros da classe empresarial, compondo a ala ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Os aparelhos privados que atuaram em sua elaboração foram: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola, bem como os organismos internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a Unesco, entre outros. Dando conta, portanto, do direcionamento e do posicionamento do projeto neoliberal de tomar as rédeas da educação brasileira sob a égide de um modelo inovador a ser seguido dentro do sistema do ensino brasileiro. Sendo assim, o discurso neoliberal se apresenta com frequência e de modo insidioso dentro dos currículos escolares.

Apresentaremos nas subseções seguintes, 3.1 a 3.4.1, as bases históricas da reforma, o processo de transição (o impeachment e a BNCC), o modelo do Ensino Médio, a BNCC e o currículo de História e a colonialidade do conteúdo.

3.1 AS BASES HISTÓRICAS DA REFORMA

O Brasil dos anos 1980 em diante passou por mudanças em sua legislação. Em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal Cidadã, um marco na defesa de direitos sociais, entre eles Educação e Saúde. A partir desta Constituição foram estabelecidas as Leis Complementares. No dia 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei n.º 9.394/96, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a qual instituiu a educação básica e definiu sua composição em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da LDB Nacional de 1996 e de três das metas do PNE 2014-2024.

É necessário, entretanto, enfatizar que a recente Reforma do Ensino Médio (REM) brasileiro não é apenas a expressão de uma mudança curricular, mas de uma ação sistêmica sobre a educação básica que tem por base as pressões do capital pela formação de sujeitos sociais capazes de se adequarem às necessidades postas para o enfrentamento de suas próprias crises e das transformações que produzem nas esferas da produção e dos serviços.

Importante afirmar que a ideia de privatização já vem sendo “gestada” desde os anos 1980, com a ênfase do livre mercado, advindo de parte da Europa, dos EUA, mas que também encontrou terreno fértil em alguns países da América Latina e Caribe. Conforme assinala Laval (2019, p. 110-111), “[...] Um dos fatores que contribuíram para a naturalização da ideia de que a educação pode ser objeto de *escolha em um mercado livre é, evidentemente, o sucesso político do neoliberalismo nos anos 1980*”.

Vale lembrar que a elaboração da BNCC sofreu influência das propostas de organismos internacionais, como: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com impacto direto nas políticas educacionais que passam a promover programas e projetos educacionais articulados ao sistema produtivo (Brasil, 1996). Com base nessas diretrizes, foi elaborado o documento da BNCC, que define um conjunto de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada pelos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica. (BRASIL, 2018).

As referidas competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21 (Brasil, 2018). Este conceito de competência, adotado pela BNCC, refere-se “[...] à mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 15).

A concepção de competência, legitimada pela BNCC, determina a discussão pedagógica e social dos últimos tempos e pode ser inferida no texto da LDB, nos artigos 32 e 35,

principalmente quando se estabelecem as intenções gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 1996).

Pode-se questionar no sistema proposto o item II, em que nos parece que a escola básica vai “preparar para o trabalho” e depois para a cidadania. E, ainda, incutir o conceito de sujeito adaptável e flexível a novas condições de ocupação aos ainda adolescentes, que em sua maioria, sem clareza do que isso significará em sua vida, das perdas e dos riscos que serão submetidos a partir do momento que entram nesse “sistema”.

Em Martins (2004), no artigo *on-line* (“DireitoNet”), publicado em 22/11/2004, encontramos em sua análise para o Ensino Médio,

[...] “a LDB, no seu artigo 35, aponta além do desenvolvimento cognitivo, que se caracteriza pela consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (inciso I) e pela preparação básica do educando para o trabalho e a cidadania (inciso II) e explicitamente aponta o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e mais ainda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV).

Para Branco (2019), no que se refere à organização da BNCC, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, este aspecto também tem sido questionado, visto que se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, já amplamente discutida e rejeitada pelos educadores Newton Duarte e Dermeval Saviani.

Uma das primeiras discussões a seguir refere-se ao significado da palavra competência. O que dizemos quando nos referimos à competência? Ainda mais: por que usamos competência e não outros termos, como, por exemplo, domínio? As respostas não são simples, visto que a dificuldade de conceituar competência cresce significativamente com a necessidade de usar o conceito de maneira apropriada.

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, a respeito das competências, declarou: “[...] a competência ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções originais, que respondem na medida do possível, à singularidade das situações presente [...]” (Perrenoud, 2000, p. 31).

No dicionário, de acordo com Holanda (2009, p.36) “[...] competência é a capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”.

Para Roldão (2020), a competência surge quando, diante de uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra diante de diferentes situações e contextos. Desta forma, a competência dispõe de conhecimentos, informações, noções, procedimentos, técnicas e métodos.

Por outro lado, abordaremos a seguir a padronização dos currículos educacionais. Têm crescido as intenções de padronizar currículos da educação no Brasil e em outros países do mundo. De acordo com Freitas (2018), existe hoje uma posição consensual entre teóricos da educação no que diz respeito à rejeição e críticas à proposta atual da BNCC, vista como uma tentativa de padronização do currículo. No Brasil, o autor elucida que a primeira tentativa de padronização nacional da educação foi a adoção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, apesar de não serem obrigatórios, constituíram-se em orientações mais detalhadas sobre o ensino de cada disciplina. Os teóricos tinham por objetivos a orientação de propostas curriculares das escolas e a criação do sistema nacional de avaliação (Freitas, 2018).

No entender de Michetti (2020), foi entre setembro de 2015 e março de 2016 que o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar junto a uma consulta pública *on-line* sobre a primeira versão da BNCC. A seguir, entre os meses de junho a agosto de 2016, um novo ciclo de consulta aconteceu, onde em todos os estados do Brasil foram realizados seminários de discussão para debater não só sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiência, mas ainda sobre as competências específicas de cada área, os objetos de conhecimento e as habilidades.

Segundo Freitas (2018, p. 80), “observa-se ainda, que o apoio à BNCC sucede também do interesse na melhoria dos resultados das escolas nos testes nacionais e, conseqüentemente, na posição que elas ocupam nas classificações nacionais e estaduais”.

Uma das alegações em defesa da BNCC é que ela melhoraria os resultados das escolas nos testes nacionais, e do país em testes internacionais.

No que diz respeito de melhorias de resultados, independentemente das várias ações e políticas desencadeadas pelo MEC e pelos Estados para o ensino médio nos últimos anos, bem como da garantia de maior quantidade de verbas para a educação, o padrão de desempenho e as taxas de aprovação dos alunos desse nível de ensino estão, praticamente, “estacionados”, confirmando o que têm mostrado as pesquisas nacionais e internacionais: mudanças significativas em sistemas educacionais complexos são difíceis de serem implementadas e, mais ainda, de se consolidarem (Ferretti; Silva, 2017).

Com a finalidade de resolver algumas questões que envolvem o Ensino Médio, o Governo Federal, com o então Presidente da República, Michel Miguel Elias Temer Lulia (Michel Temer), propôs uma reforma para o Ensino Médio. Em 16 de fevereiro de 2017, a Lei n.º 13.415 foi sancionada pelo Presidente e, com a aprovação dessa Lei, a Reforma do Ensino Médio tornou-se algo concreto.

Isso marcou a discussão pedagógica e social das últimas décadas, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do “capital”. As vivências em contextos educacionais da Educação Básica induziram o tema sobre a formação por competências como princípio de organização curricular para o Ensino Médio.

No artigo intitulado *“A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a Educação no Brasil”*, Silva e Freitas (2020), ressaltaram a interferência neoliberal dentro do texto da Base.

A publicação da BNCC, em 2017, veio vinculada a um rol de proposições que explicitam ainda mais o projeto de aproximar o sistema educacional brasileiro aos modos de vida que atendem ao neoliberalismo. Vale ressaltar que a BNCC não se refere apenas aos sujeitos escolares – docentes e discentes; mas, enquanto produtora de subjetividades e reguladora de comportamentos e formas de viver, seu discurso se espalha por toda população (Silva; Freitas, 2020, p. 2).

Em sua ressalva, Silva e Freitas (2020), intencionam mostrar como a BNCC veicula e produz práticas discursivas posicionadas ao pensamento neoliberal e que almejam produzir, assim, sujeitos também posicionados a este modo de coexistir, discernir e empreender.

De acordo com Branco (2019), no que diz respeito à Educação, a orientação política do neoliberalismo evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e fracasso na escola pública, apontando a existência desta em outros setores públicos, em decorrência da suposta

incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum, ao mesmo tempo, em que legitima os serviços privados como sendo de qualidade superior. Nesta ocasião, justifica-se o sustentáculo da privatização dos serviços públicos. Conforme Harvey (2013, p. 13):

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais.

Nesse sentido, Freitas (2018) aponta que a participação de um conjunto de corporações que operam na iniciativa privada tem se dedicado a propor diretrizes para a educação pública revelando estratégias adotadas para intervir no setor público. Com a propalação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública, pretende-se a legitimação das proposições, de tendência neoliberal, da eficácia e soberania do mercado como garantidor da qualidade da educação e da eficiência e modernização da economia.

Nas palavras de Foucault (1985, p. 226):

A dominação é, de fato, uma estrutura geral de poder cujas ramificações e consequências podem, às vezes, ser encontradas nas fibras mais entranhadas do social. Mas, ao mesmo tempo, uma situação estratégica tomada e consolidada de uma duradoura confrontação entre adversários.

Além disso, a profissionalização, como uma das opções formativas, implica em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional. Ademais, a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física configura-se como mais uma forma de sonegação do direito do aluno ao conhecimento. Ainda, o uso de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional, constitui-se em grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica.

Um dos pregressos debates a serem discutidos sobre a Lei n.º 13.415/2017 é a da sua condição de reforma mandatária. Isto é, em poucas linhas a proposta sobre reformar o Ensino Médio tomava forma no texto do art. 36, citado a seguir:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas; e V – Formação Técnica e Profissional. § 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. [...] § 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Pode-se afirmar, portanto, que a Lei n.º 13.415/2017, teve como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que requisitasse menos recursos do Poder Público. O art. 3º do parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece um tempo máximo de carga horária que deverá ser designado para o cumprimento da BNCC a qual definirá objetivos de aprendizagem e direitos dessa etapa da educação básica. Antes da reforma, a carga horária letiva anual era de 800 horas, totalizando 2400 horas nos três anos. No Novo Ensino Médio, essa quantidade muda para pelo menos 1000 horas por ano, para que a carga total seja ampliada para 3000 horas.

Aos sistemas de ensino, a lei flexibiliza a responsabilidade sobre quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidas aos alunos. Ficando apenas como conhecimentos obrigatórios a Língua Portuguesa e a Matemática, nos três anos do Ensino Médio. Medidas como essa castigam a sociedade brasileira e podem levar a profundas desigualdades nas escolas. Com exceção das disciplinas de Português e Matemática, esse formato favorece as escolas com maior poder aquisitivo, notadamente as particulares, ocasionando as desigualdades de oportunidade entre as escolas.

Estudantes que frequentam escolas públicas terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, possa ou queira lhes oferecer, com exceção de Matemática, Português e Inglês. Essa flexibilização pode empobrecer o currículo das escolas públicas no que se refere ao conjunto de saberes das diversas Ciências, da Arte e da Filosofia.

As disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Biologia, Química, Física e Educação Física já tiveram redução de sua carga horária a doses incipientes. Conteúdos, quando integrados à prática, proporcionaram formação teórica e prática para o aprendizado dos estudantes e para além da sala de aula. A escola básica tem o papel de recuperar a relação entre conhecimento e prática. Segundo Saviani (2007), “trata-se de explicitar, no Ensino Médio, como as Ciências, a Química e a Física, por exemplo, potências espirituais, saberes eruditos tornam-se, na produção, potência material”.

A BNCC, por sua Lei n.13.415/17, em seu artigo 4º, estabelece que fica a critério dos sistemas de ensino a integração ou não da Base Comum com os Itinerários Formativos. Desta forma se inviabiliza a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) previsto para os próximos dez anos (2014 a 2024), para o Ensino Médio. Cada um ofertará conforme suas possibilidades, com seus arranjos curriculares.

Para as escolas particulares será permitido manter os conteúdos básicos para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino, bem como oferecer os arranjos curriculares, equivalentes à BNCC no art. 36 da LDB de 2018 (identificados nos parágrafos abaixo), e, ainda, garantir conteúdo dos processos seletivos para o acesso ao ensino superior. Enquanto que as escolas, com limite de recursos, poderão compor e organizar quais e quantos arranjos curriculares conseguirem, ou seja, oferecerão Itinerários Formativos limitados. E as escolas mais pobres, de menor recurso, que não demandam destes, poderão apenas oferecer uma única disposição curricular.

O texto da Reforma do Ensino Médio dá um tom utilitarista e mercadológico na formação do jovem, desafinando com os princípios básicos da educação para o exercício da cidadania, que pensa a educação como ferramenta de emancipação do indivíduo.

Na LDB (2018), a proposta de Reforma do Ensino Médio, texto da BNCC, traz o modelo de currículo do Novo Ensino Médio da seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional (LDB, 2018, Art. 36).

Diversos analistas fizeram juízo a esse modelo de divisão das disciplinas em Itinerários Formativos. Surgem dúvidas e questões a respeito do papel da disciplina de História dentro do itinerário das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dividida em seis competências específicas que, se dividem em trinta e duas (32) habilidades, envolvendo os conhecimentos das disciplinas que formam este Itinerário – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – seguindo o modelo do Ensino Fundamental.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as

adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, §3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, 9394/96, Art. 35-A, § 5º).

Na BNCC do Ensino Médio, as aprendizagens essenciais estão organizadas por áreas do conhecimento, já mencionadas anteriormente, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Podemos assimilar de forma específica as principais alterações resultantes da Lei 13.415 a partir das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Segundo Felício (2019),

a articulação de mudança da chamada LDBEN/1996 se concentra nas alterações dos artigos 24, 26, 36 e inclusão dos arts 35-A além de acréscimo dos arts 44, 61 e 62. Destaca-se que as mudanças no artigo 24 se detêm à carga horária em que houve alterações e sobre a carga mínima ofertada ao EJA e ao Ensino Noturno Regular (Tomaz, 2018, p.33). Para o autor, não fica evidente as diretrizes mínimas para o funcionamento do grupo de Ensino de Jovens e Adultos, o EJA, isto é, a forma de funcionamento e as condições básicas das escolas. Como seriam acolhidos e se formariam de forma integral, já que a reforma prevê a mudança do Ensino Regular (Felício, 2019, p. 41).

Para os defensores da nova legislação e sua narrativa da flexibilidade, a formação geral básica e o itinerário formativo devem atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais, que são diversas no imenso território brasileiro, e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica, no cenário nacional e mundial. Para que a organização curricular a ser adotada: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, etc. responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o país, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório.

De forma geral, são essas as alegações que deram força para que a Medida Provisória percorresse a Câmara dos Deputados e, posteriormente se tornasse uma Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dessa forma, Frigotto e Motta (2017) alertaram:

A PEC nº 55, aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constituiu-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só inviabiliza a educação básica de qualidade, como a privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas (Frigotto; Motta, 2017, p. 366).

Vê-se que a PEC nº 55, citada anteriormente, traz uma preocupação para toda a classe dos profissionais de educação. Ela avança agredindo os direitos garantidos pela luta dos trabalhadores da educação e as conquistas históricas da escola pública.

As reformas, neste país, chegam atropelando processos, mesmo antes destes se constituírem. A Reforma do Ensino Médio foi aprovada sem o tempo necessário para o debate na sociedade. Apresentada em setembro de 2016, foi aprovada em fevereiro de 2017. Em seu âmago, a Reforma do Ensino Médio enseja a proposta da BNCC, que também é alvo de profunda crítica de pesquisadores da educação pública.

A BNCC é exigência do Plano Nacional da Educação, vigente entre 2014 e 2024. Atualmente, encontra-se em fase de implementação nos Estados da federação, como é o caso de Santa Catarina. E colocou no centro da política curricular a pedagogia das competências e das habilidades, defendendo em seu texto a equiparação desses pressupostos ao direito à aprendizagem e adotando temáticas multiculturalistas para delinear a proposta de educação integral. A BNCC em sua terceira versão, cuja consulta à população se deu por uma ação conduzida e pelo debate restringido, seguiu com a marca da flexibilização, tendo 94 competências e 254 habilidades determinadas para serem aplicadas nos currículos das escolas do país.

Nessa nova proposta para o currículo do Ensino Médio, além do aumento da carga horária, foi proposto um currículo dividido por áreas de conhecimento e, não mais por disciplinas. Além disso, a proposta trazia em seu texto que o currículo deveria ser composto pelos novos Itinerários Formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou Formação Técnica e Profissional).

Foi somente no ano de 2018 que a BNCC para o Ensino Médio foi lançada, trazendo em seu texto as competências que devem ser alcançadas no assim chamado Novo Ensino Médio (NEM). Ficou evidente, com essa postura política, o protesto de Cury (2008, p. 294) ao evidenciar que a “educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por

séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Com isso, Cury (2008) leva-nos a compreender a Educação Básica como um processo, uma organização sistemática. Como destaca o próprio autor, “a Educação Infantil é a raiz da educação básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento” (Cury, 2008, p. 295). Na disposição das etapas, vemos que uma está conectada às outras, não podendo ser separadas e, caso isso aconteça, a Educação Básica se torna fragmentada e perde seu conceito de organização e de subsistência.

Com o desgaste do governo Dilma Rousseff próximo às eleições de 2014, a corrida para o segundo mandato seria importante para garantir um processo de polarização social. Uma parte da população já vinha se posicionando a favor das políticas sociais e uma outra parcela conservadora, defendendo o Estado mínimo e uma política econômica efetivamente neoliberal.

No texto da MP nº 746, chamaram imediata atenção da mídia, a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas – Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física – e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com notório saber em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um, lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação (Ferretti; Silva, 2017, p. 387).

A Medida Provisória em questão foi publicada com a finalidade de produzir mudanças na organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público da educação básica. Tão logo dada a conhecer, eclode um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência. Trata-se, sem dúvida, de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente, o que significa o comprometimento da qualidade da educação profissional.

O processo de debate democrático foi interrompido pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e um governo ilegítimo se instalou, impondo uma política em desobediência às discussões acumuladas até a segunda versão da BNCC.

No que refere à dúvida se foi uma transição de governo, ou golpe parlamentar, Mascaro (2018, p. 81-82) nos adverte em seu livro *Crise e golpe*, que:

O golpe brasileiro de 2016 é determinado economicamente e sobredeterminado juridicamente. Com isso, a política é reclamada de dois modos: pela economia, para solucionar uma crise de acumulação; pelo direito, para reelaborar, em termos próprios, as perseguições judiciais aos governos petistas e as partes do mundo político. Então, em que pese sua determinação e sua sobredeterminação, o golpe se manifesta de forma epidérmica e imediata como político, tendo por evento catalizador o *impeachment* de Dilma Rousseff, desenrolando-se nos palcos legislativos e na relação conflitiva dos parlamentares com o poder executivo. Eduardo Cunha é o símbolo de sua condução. Nesse sentido, ele é ao mesmo tempo produtor e produto em face tanto dos interesses das variadas frações do capital quanto de outra movimentação institucional estatal, aquela advinda do poder judiciário e dos campos do Ministério Público e da Polícia Federal, agrupados em torno da assim chamada Operação Lava Jato, simbolizada na figura de Sérgio Moro (Mascaro, 2018).

É nesse contexto de um golpe parlamentar que o interesse de fundações privadas ligadas aos bancos e às empresas no processo de construção da BNCC passam a constituir o movimento “Todos pela Base”. Congregando representantes do Banco Mundial, da Fundação Lemann, do Instituto Natura, do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Itaú, do Instituto Unibanco, entre outros, que têm se constituído em distintos defensores dos interesses dos setores privados na educação, certamente tiveram participação decisiva na redação da terceira versão da BNCC apresentada pelo Governo Temer e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

Cabe lembrar que, a partir da década de 1990, houve a investida na educação como negócio. A Organização Mundial do Comércio (OMC), dez anos depois, deu a senha de que o negócio da educação em todos os níveis seria o que gerava menos riscos ao investidor. O Brasil tornou-se centro dos maiores mega grupos privados de educação com capital aberto nas bolsas de valores. Isso demonstra como a investida contra a educação pública no Brasil tem por objetivo o controle ideológico que se expressa na defesa do ensinar sim, mas educar não, o que significa abrir espaço a empresas educacionais privadas para vender ensino e, mediante parcerias, serviços e materiais escolares ao setor público.

Christian Laval em *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019, p. 109), analisa a grande onda neoliberal nos seguintes termos:

A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado.

Laval aponta que a escola se transformou em uma instituição prestadora de serviço; portanto, o neoliberalismo agrava e justifica o fenômeno da competição, ao mesmo tempo em que acentua a desigualdade. A iniciativa privada pode ter um papel complementar, mas não deve ser vista como a única solução para os problemas da educação brasileira. A busca por um ensino de qualidade deve ser priorizada na educação pública, garantindo acesso universal e irrestrito a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social.

Os demônios lançados sobre a escola nos tempos atuais estão postos na lógica “do quanto pior melhor”. Para isso Favere *et al.* (2016), nos alertam que,

No banco dos réus, a escola é acusada: há na escola temas artificiais, ausência do mundo real e das necessidades do mercado de trabalho! Preocupações que corroboram para acusar a escola de alienante e distante da sociedade. Ela é culpada! Abusa, reproduz e trabalha a favor da desigualdade social e a serviço do capital econômico. Opera na ordem da manutenção da elite cultural, protegendo a propriedade. Ela desmotiva nossos jovens! Em defesa da aprendizagem lúdica, os acusadores priorizam o valor de entretenimento, informação, a utilidade do que se aprende e a capacidade de se fazer escolhas, de modo que satisfaçam as necessidades da sociedade. Falta eficácia, falta eficiência, falta desempenho! (Favere *et al.*, 2016, p. 247-248).

A afirmação em questão acusa a escola de ser alienante e distante da sociedade. Os acusadores argumentam que a escola é culpada por perpetuar a desigualdade social e servir ao capital econômico. Eles também afirmam que a escola desmotiva os jovens e não prepara os alunos para o mundo real. A escola passou a ser vista como uma empresa que fornece um serviço aos alunos. Nessa interpretação, a escola é responsável por fornecer aos alunos os conhecimentos e habilidades necessários para o mercado de trabalho. A Lei n.º 13.415/17 promulgada em um contexto sociopolítico marcado por um cenário global dominado pela agenda neoliberal, a qual prioriza o Estado mínimo, a livre iniciativa e a mercantilização de bens e serviços, incluindo a redução da participação do Estado em áreas como a educação, transferindo responsabilidades para o setor privado. A Reforma do Ensino Médio pode ser vista como um mecanismo para manter a ordem social e econômica vigente, beneficiando grupos privilegiados e perpetuando desigualdades.

Conforme afirma Christian Laval (2019, p. 18), [...] “a escola que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber, hoje é orientada pelas reformas em curso”. Era, pois, destinada à formação do cidadão, mas se converteu em instrumento para a satisfação do consumidor.

Segundo Laval (2019), a concepção de educação que inspira as reformas atuais surgiu em grande parte da onda neoliberal que se entranhou profundamente nas políticas nos anos 1980 na França e nos países ocidentais. Vejamos o que diz o autor:

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas” (Laval, 2019, p. 19).

No entender do autor acima citado, as organizações internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Europeia (CE) contribuíram para a construção de um discurso global, por sua força política e financeira, atuando como força impositiva, de caráter globalizado.

Como analisa Frigotto (2021), não bastasse a Emenda Constitucional 95 de dezembro de 2016, que congela o investimento público por vinte anos, em 12/03/2021, aprova-se a Emenda Constitucional 186 que proíbe até 2036 o reajuste salarial dos servidores federais e nos Estados e também nos Municípios sem data de término. O foco é atingir no âmago os trabalhadores do setor público, em especial, os da educação, saúde, cultura e segurança, como estratégia de uma reforma administrativa fatiada e cruel.

Desde logo foi amplamente questionada a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento de Medida Provisória, recurso definido constitucionalmente para situações específicas em que o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. Neste cenário, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, utilizou-se de instrumento de certa forma arbitrário, o que fez com que a ausência de diálogo com a sociedade fosse amplamente contestada. Trata-se de um Executivo que carrega o ônus da ilegitimidade, pois tem origem em processo de impeachment largamente questionável.

3.2 O MODELO DO ENSINO MÉDIO

De acordo com os estudos de Oliveira (2004), o arquétipo de Ensino Médio, no governo de Fernando Henrique Cardoso, envidava atender às novas exigências da globalização. As escolas também receberam novas demandas, enquanto eram exigidas dos trabalhadores

mudanças que giravam em torno de qualificação pautada em competências, em criatividade e em iniciativa.

Dentre as questões que ficaram em aberto em relação às nossas pesquisas sobre a BNCC, destacamos a fragmentação da Educação Básica, quando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram homologados no final de 2017, enquanto a proposta da BNCC referente ao Ensino Médio, última etapa da educação básica, só foi homologada em 2018, caracterizando um desmembramento e um rompimento da LDB. No sentido de aprofundar os estudos sobre currículo, voltamo-nos para as questões que envolvem estas mudanças no currículo do Ensino Médio.

Na tentativa de fundamentar a questão, enfatizamos que autores como Kuenzer (1997), entre outros, destacam que as políticas para o Ensino Médio, nessa época, tinham a intencionalidade de formar indivíduos em consonância com os valores e os comportamentos que o mundo do trabalho demandava, em um amplo processo de competitividade. Oliveira (2004) afirma que o “Projeto escola jovem”, eixo da reforma no governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha como foco o dualismo estrutural e a teoria do capital humano. Constatamos que esse dualismo é uma das peças principais para compreender a trajetória do Ensino Médio.

No texto oficial do MEC (2017), da BNCC, adotam-se dez competências gerais a serem observadas por todos os componentes curriculares, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

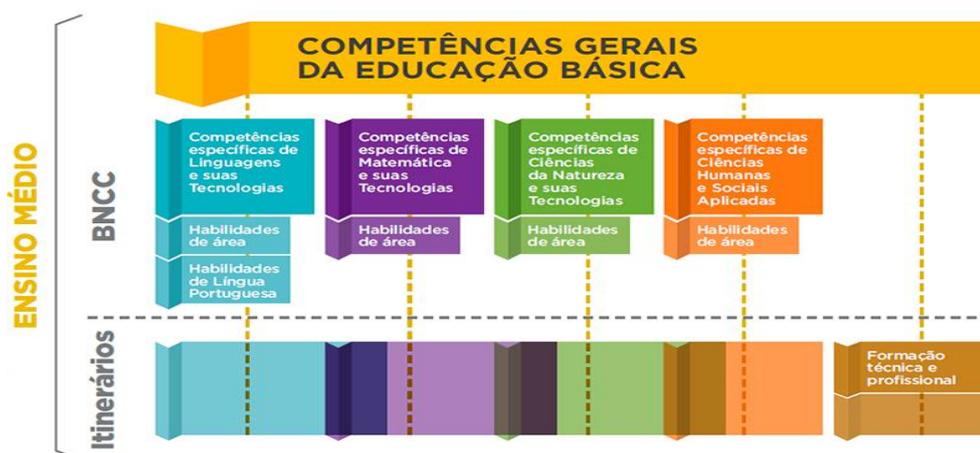
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10).

A seção da base destinada ao Ensino Médio foi a última a ser aprovada em sua versão final, após diversas consultas públicas. As áreas de conhecimento foram estruturadas em: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas.

A organização das competências pode ser vislumbrada na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Brasil (2018, p. 471).

A divisão da BNCC em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) comprime os componentes curriculares e, desde já, gera inúmeras possibilidades de flexibilização, amarrando-os às competências gerais e específicas e possibilitando itinerários subordinados às escolhas dos estudantes, limitadas à disponibilidade de itinerários das redes de ensino público. A adaptação dos currículos às circunstâncias

premidas pela política de ajuste fiscal gera a possibilidade de professores polivalentes atuarem em diversos componentes curriculares.

Os críticos argumentam que essa medida pode prejudicar a qualidade do ensino, uma vez que os professores não terão a mesma formação específica para atuar em cada disciplina. Além disso, afirmam que a contratação deles pode levar à desvalorização da profissão docente.

Em relação à contratação de professores de notório saber, os defensores dessa medida argumentam que ela é necessária para garantir a qualidade do ensino, uma vez que permite a contratação de profissionais com expertise em determinadas áreas, mesmo que não tenham a formação específica para atuar na educação.

Para que a ação docente seja crítica e emancipadora, é necessário que os professores tenham formação teórico-prática consistente. Esta formação deve capacitar os professores para compreender a realidade social e para intervir de forma positiva nela. A formação do professor para Saviani (2000) se faz com os pés e o coração na realidade dos estudantes.

Pelo contrário, ao impedir o acesso ao conhecimento não cotidiano, que só o processo formativo assegura, restringe-se à leitura crítica da realidade que pode apontar novas práticas. Para tanto, a formação precisa ser capaz de formar professores, como indica Dermeval Saviani, com “uma aguda consciência da realidade em que atuam; uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; e uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz” (Saviani, 2000, p. 65).

Sob a alegação de que na escola pública há baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país, existe a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação é que se quer inovar, reformar, trazer para dentro experiências novas, mas sem investimento real. O que se presencia é a redução de custos, de investimentos e de formação/capacitação naqueles setores julgados defasados.

Existe uma lógica Frankenstein. O termo "Frankenstein" refere-se à obra literária de Mary Shelley⁸, a qual conta a história de um cientista criador de um monstro que acaba se

⁸ Mary Shelley (1797-1851) foi uma escritora inglesa, autora do romance "Frankenstein", considerada a primeira obra de ficção científica da literatura mundial. Mary nasceu em Somers Town, em Londres, no dia 30 de agosto de 1797. Era filha do filósofo e escritor político William Godwin e da feminista e escritora Mary Wollstonecraft. A obra Frankenstein conta a história de um jovem cientista chamado Victor Frankenstein, que construiu uma criatura horrenda, em seu laboratório. Ao despertar para o mundo, o monstro encontrou dificuldades para viver com os humanos, pois era rejeitado por todos. A história fez sucesso com o público, especialmente depois que foi adaptado para o teatro. O romance foi considerado um clássico do estilo gótico romântico, que influenciou muitos escritores do século XX. A história de Frankenstein foi consagrada em filme no ano de 1931, dirigido por James Whale. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mary_shelley/. Acesso em: 19 fev. 2024. Considerando as características físicas e biológicas do monstro, o desejo de Frankenstein em ultrapassar os limites da natureza, e a complexa relação de ambos os personagens no que se refere ao binômio desejo/liberdade, o

tornando violento. A frase sugere que, assim como o monstro de Frankenstein, a defesa rápida do congelamento, de austeridade financeira, em vigor desde 2018, limitando os investimentos públicos em educação, é uma criação artificial que pode ter consequências imprevisíveis. Outra interpretação é que o governo estava esperando pela oportunidade de congelar os investimentos na educação, e que o alvoroço da mídia foi apenas uma desculpa para isso. Essa interpretação sugere que o governo estava interessado em controlar os gastos públicos, e que o congelamento é uma forma de fazer isso.

No momento em que houve a Reforma do Ensino Médio e também a Proposta de Emenda à Constituição, PEC 55/2016, projeto que congela parte dos investimentos em educação e os gastos públicos por 20 anos a partir de 2018, tais medidas somaram-se como parte integrante da agenda neoliberal, adicionadas ao plano de flexibilização das Leis Trabalhistas, num cenário de exploração e limitação de direitos.

A Lei do Novo Ensino Médio tem apenas a Matemática e a Língua Portuguesa como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física serão contempladas no currículo comum, mas não serão oferecidas como disciplinas obrigatórias. Esses conteúdos poderão ser adotados como componentes, como temas transversais ou estudo contido em outra disciplina específica.

Dá-se o esvaziamento de conteúdo curricular, o esvaziamento da formação profissional e do próprio tempo e conteúdo que o aluno precisará ter para atingir as competências. Tal afirmação dá a entender que no fazer docente, por um conjunto de situações e realidades, inexistente uma preparação mais adequada e na falta das condições estruturais e econômicas que assegurem o trabalho pedagógico.

Segundo Freitas (2018), a tecnologia está sendo utilizada para criar um novo modelo de trabalhador, que é mais dependente da tecnologia e mais facilmente descartável. Esse modelo de trabalhador é desqualificado, pois não precisa de habilidades ou conhecimentos específicos para realizar suas tarefas. Argumenta Freitas que a flexibilização da força de trabalho pode levar à precarização das condições de trabalho dos professores. Os professores podem ser submetidos a contratos de trabalho temporários ou precários e podem ter os salários reduzidos.

romance pode ser lido como um dos grandes representantes do conceito de pós-humanidade na literatura. Em 2018, celebrou-se o aniversário de 200 anos de publicação de Frankenstein, lançado quando sua autora, Mary Shelley, tinha apenas 20 anos. Esse romance, que alcançou dimensões arquetípicas em razão, principalmente, do rico simbolismo produto de sua época e também muito relacionado com questionamentos e tensões da sociedade contemporânea. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33606/19593>. Acesso em: 19 fev. 2024.

Em particular, as competências gerais do 8º ano do E. F. II até a 1ª série do E.M são complexas e exigem um alto nível de desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Por exemplo, a competência geral 8ª, "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de opiniões e posições" exige que os estudantes sejam capazes de compreender e respeitar a perspectiva de outras pessoas, mesmo que sejam diferentes delas. Essa é uma habilidade que requer um alto nível de maturidade emocional e cognitiva.

Além disso, as competências gerais da BNCC devem ser contextualizadas para o contexto brasileiro. O Brasil é um país com grande desigualdade social e econômica, o que dificulta o acesso dos estudantes a oportunidades de desenvolvimento. A pedagogia das competências resulta da lógica de que o mercado é quem diz o que interessa e cabe aos indivíduos. A não garantia do emprego depende das escolhas acertadas de cada indivíduo, supostamente em igualdade de condições. Isso num contexto em que se apregoa que não há lugar para todos, mas apenas para "os melhores", os que têm "mérito".

É importante, portanto, que os professores e gestores educacionais tenham cautela ao interpretar as competências gerais da BNCC. Elas devem ser consideradas como objetivos a serem alcançados ao longo da Educação Básica e devem ser contextualizadas para o Brasil.

Certamente a Base Nacional Comum Curricular correlaciona-se de forma plena com a reforma do Ensino Médio. Isso resulta de um processo que começou na década de 1990 e sempre esteve na pauta do Conselho Nacional de Educação (CNE) na produção e divulgação de diretrizes curriculares. Tal ideia se iniciou a partir das primeiras décadas do século XX e sua nomenclatura variou ao longo do tempo. Hoje hegemônica, engloba outras tantas, genericamente denominadas de "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2001, p.35). Essas pedagogias têm em comum o combate ao que chamam de educação tradicional, para tanto, desqualificam o saber objetivo, desvalorizam o papel da escola na transmissão do saber, desconstruem o papel do professor e negam o ato de ensinar. [...] "Desse modo, valorizam mais a aprendizagem realizada pelo estudante individualmente, construindo o próprio processo de aquisição dos conhecimentos e a partir dos próprios interesses" (Assumpção, 2014, p.140-141).

Ainda que encontremos nos postulados da BNCC expressões como compromissos com "[...] a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2013), a concepção pedagógica que a orienta passa ao largo da compreensão de totalidade.

E quanto às origens das contradições e de certas pedagogias, Assumpção (2014), se posiciona, dizendo:

[...] ao desconsiderar a superestrutura de uma sociedade dividida em classes, exime-se da perspectiva de superação. Ainda que para muitos os "compromissos" humanitários sejam encarados como críticos à sociedade atual, as pedagogias do "aprender a aprender", ao ressaltarem as questões da subjetividade e da cultura, sobretudo as particularidades locais e individuais, adotam uma concepção de educação escolar imbuída da solução dos problemas sociais, sem, no entanto, questionar as bases materiais que originam as injustiças sociais. Permanecendo na superfície das contradições sociais, individualizam as práticas sociais e na ação coletiva não vão além da defesa do bom convívio (Assumpção, 2014, p.142).

E com o advento da Pandemia de Covid-19, os sistemas de ensino se ressentiram com a ausência de recursos ou de investimento financeiro e uma série de novas e complexas necessidades, num cenário de muita incerteza. Nos anos de 2021 e 2022, procurou-se retomar a capacidade de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação.

O cenário atual é de profunda contradição e desigualdade no processo e nos resultados de implementação das proposições do Novo Ensino Médio, favorecendo o risco de aprofundamento das desigualdades educacionais regional e nacional. Um presságio possível é que grande parte dos estudantes do Novo Ensino Médio não cheguem à Universidade, pois, uma vez com menos investimento há um menor número de vagas. Ademais, o desemprego cria uma bolha que poderíamos estabelecer como uma forma de sobrevivência pela exploração, levando o aluno da escola pública a aceitar as regras dessa “nova” ordem no mercado de trabalho.

Acrescenta-se ainda, a expansão da política neoliberal, que também tem indicado a chegada de muitas mudanças à Escola, para atender às demandas do mercado, pois segundo Mendes:

[...] cada vez mais, a lógica de mercado tem sido aplicada no campo educacional brasileiro, de modo que a escola tem sido vista como uma empresa a serviço de uma sociedade de consumo. Nesta lógica, tem havido um esforço para que a escola priorize valores como técnica, performance e resultados. Assim, não chega a causar espanto que entre as competências gerais da BNCC figurem preceitos próprios da visão de mundo neoliberal tais como, o agir individualmente com autonomia, flexibilidade e resiliência (Mendes, 2020, p.122).

Vale ressaltar que o desenvolvimento do processo educacional de um país se reflete de forma proporcional à constituição de futuro pensada para a vida das pessoas. Nesse sentido, Lima (2021) menciona que a BNCC traz implicações diretas na formação das gerações e do

projeto de sociedade que teremos no futuro. Acrescenta-se ainda a desqualificação e desprofissionalização do professor para atuar por área de conhecimento, já que a sua formação inicial não o prepara para essa nova reforma curricular.

Por conseguinte, entendemos que a BNCC norteia a organização curricular do sistema educacional brasileiro, justamente atuando de forma abrangente em todo o currículo escolar, através de competências e habilidades e, desta forma, fazendo com que chegue a todos os estudantes do país o modelo da cultura do empreendedorismo.

Este empreendedorismo não nos parece efêmero, pois se perpetua nas mentes e nos corpos de muitos trabalhadores. Como que teleguiados por uma fibra óptica, um condutor de elevada potência, homens e mulheres são conduzidos mentalmente por este filamento, invisível para muitos e presente nas relações, capaz de “instruir e destruir” ao mesmo tempo, ocupando um espaço vital e sendo mortal, por assim dizer, enquanto constitui-se, exaurindo as forças dos corpos e das mentes, que já não refletem sua prática, apenas agem e deixam a “vida os levar”. A insegurança e a imprevisibilidade já fazem parte da vida de muitos, resta então enfrentar e ver o que irá acontecer.

Para Freitas (2018, p.132), [...] “A melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de responsabilização de cima para baixo”.

A implementação da abordagem da negociação de baixo para cima é um desafio, mas também é uma oportunidade para a melhoria da educação pública. Essa abordagem pode contribuir para a construção de escolas mais democráticas, inclusivas e eficazes.

3.3 A BNCC E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Para nossa argumentação, os estudos trazidos para esta seção ressaltam a importância da discussão feita da viabilidade do ensino de história, como por exemplo, sua carga horária disponível. No rol das preocupações está a situação da fragmentação do processo de ensino, que desconsidera a diversidade cultural que existe no país, considerando suas proporções continentais.

As mudanças ocorridas no ensino de História, segundo Monteiro (2014) e Bittencourt (2018), desafiam professores e pesquisadores quanto ao currículo a ser ensinado.

As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da

África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais (Monteiro, 2014; Bittencourt, 2018).

Alguns estudos sobre a História nas escolas brasileiras mostram que essa disciplina, ao longo de sua trajetória, enfrentou desafios semelhantes aos dos países da Europa. No entanto, esses desafios foram vividos em condições específicas, decorrentes da complexa política educacional brasileira, que sempre foi alvo de disputas. Essas disputas não se limitam ao âmbito das políticas públicas, mas também ocorrem no espaço escolar, onde grupos de pessoas competem e colaboram entre si, definindo suas fronteiras epistemológicas e conferindo identidade às suas disciplinas ou áreas de estudo.

As mudanças postas em execução pelos dois últimos governos federais, Michel Temer e Jair Bolsonaro, têm criado um impacto negativo na vida dos professores. Redução do número de aulas, imprevisibilidade na seleção de disciplinas eletivas a cada semestre, como também na disponibilidade de aulas suficientes para se completar a carga horária necessária de trabalho docente. O que outrora era uma dúvida constante para os professores em regime temporário (ACT - Admissão de professores em Caráter Temporário), que já viviam essa experiência de precarização, agora passa a ser vivenciada pelos efetivos.

Compreendendo a situação, Oliveira (2018, p. 87), traz considerações no sentido de “pensar um ensino de História que forneça ferramentas de mudança de paradigmas, capaz de refletir e compreender os diferentes contextos sociais e políticos”.

Tais imprevisibilidades, ainda presentes durante a construção desta pesquisa, justificam-se por um conjunto de mudanças estruturais, como a radical alteração na estrutura curricular, a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, a ampliação da carga horária total da matriz curricular, seguida da redução progressiva da carga horária dos componentes curriculares obrigatórios em detrimento da ampliação de itinerários formativos e trilhas de aprendizagem. Todos esses elementos têm impactado a atuação docente no componente de História a partir da primeira série do Ensino Médio.

Para melhor compreender os impactos causados pela BNCC no ensino de História, fomos em busca de outras publicações a respeito do currículo de História antes e depois da BNCC, aquelas que dialogam com a temática desta seção.

O artigo *BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis*, 2021, Ralejo, Mello e Amorim buscam desenvolver uma reflexão sobre como essa proposta curricular tem mobilizado discussões sobre as possibilidades de constituição e de desenvolvimento do ensino de História.

As autoras Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 03) relatam que a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, apontou que,

foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações, em que lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

O discurso do Novo Ensino Médio aparece dentro das escolas, porém, como afirma acima as autoras, o documento mascara a ofensiva neoliberal da continuidade da incidência capitalista no currículo educacional presente na década de 1990 gerando imprevisibilidades e desconfiças em alguns aspectos da BNCC.

Em outra pesquisa sobre a BNCC a respeito de política pública curricular e o ensino de história, Oliveira (2018), apresenta os interesses antagônicos, as intencionalidades que serão gestadas no interior de um contexto neoliberal, corroborando, conseqüentemente, com Ralejo, Mello e Amorim onde suas pesquisas conduziram ao fato de que o documento da BNCC passou por um movimento de “continuidades”, agora com uma nova nomenclatura, no entanto mais insidioso no interior dos currículos, com um projeto que coloca à frente o pensamento neoliberal da formação de mão de obra mercadológica.

Sobre decisões curriculares e centralização, Oliveira (2018, p. 89), afirma que

A mão invisível do mercado acaba decidindo os rumos do que e como deve ser ensinado. A centralidade do controle pedagógico parece ser a lógica da BNCC e isso demonstra, em partes, o descrédito com relação ao conhecimento que é construído no cotidiano escolar.

Em Felício (2019), em sua análise das conseqüências e mudanças que ocorreriam a partir da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História, a Reforma do Ensino Médio aparece como problema central. Questionamentos pontuais o autor fez quanto às conseqüências e mudanças perceptíveis com a nova Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História e como o debate sobre esta proposta circula na mídia. Segundo o autor,

Para desenvolver estas duas problemáticas principais, analisou ao longo do texto a Lei de 16 de fevereiro de 2017 que, altera a LDB de 1996 e instituiu a Reforma do Ensino Médio – REM, publicado no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

Como a Reforma do Ensino Médio está vinculada também a BNCC, analisando também as prerrogativas associadas ao Ensino de História. Destacou que toda a discussão foi realizada mediante ao debate historiográfico e também interdisciplinar (Felício, 2019, p. 16).

A priori podemos constatar, baseados na análise das produções acima, que as relações que conectam as propostas à realidade fazem parte das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas. (Laval, 2019; Freitas, 2018).

Olhando mais para frente, percebe-se a reprovação do ensino de História, no contexto da sala de aula, ocorre para uma massa de indivíduos que não vislumbram em suas vidas o valor e a importância da disciplina de História, por conta de uma compreensão permeada pelo processo ideológico.

Além disso, para a disciplina de História existe um mapa conceitual e os conceitos auxiliares. Os primeiros referem-se às categorias: Cultura, Relações Sociais, Tempo, Tempo/Espaço, Identidade, Memória, Imaginário, Temporalidade, Ideologia e Relações Sociais de Produção. Já os conceitos auxiliares são categorias que emergem a partir dos conceitos essenciais. O que queremos afirmar é que no campo da História é fundamental a utilização e a aplicação de alguns recursos básicos à construção do conhecimento histórico.

Historicamente, mudanças foram propostas a partir de 1980 aos currículos de História para as escolas de Ensino Fundamental e Médio, mas sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário.

A partir de 1996, constata-se que houve mudanças significativas com a introdução de novos conteúdos históricos comprometidos com a formação da cidadania em defesa da democracia. Na lógica neoliberal, as futuras gerações ainda estão aprisionadas ao modelo das aprendizagens eletrônicas, como aponta Bittencourt (2018):

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma *aprendizagem eletrônica* que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao *status* do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio

sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores (Bittencourt, 2018, p. 143-144)

A preferência pela política educacional, de viés neoliberal, tem ocasionado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores na contemporaneidade. O atual modelo pedagógico, em que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas tensionam as relações entre os professores, colocando em confronto os modelos de ensino defendidos, dificultando inclusive a mediação sindical e uma discussão mais alargada do papel da escola na formação das gerações de estudantes e da importância de ouvir a comunidade e seus interessados.

A BNCC aponta para uma chamada modernização dos conteúdos e dos métodos escolares. E sob a justificativa de novas vivências da geração das mídias, empurra os jovens para o individualismo, um consumidor em potencial, cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado, dependente da aquisição contínua das novas tecnologias.

A presente pesquisa nos possibilita apontar que a discussão a respeito da BNCC e da Reforma do Ensino Médio tem como epicentro uma disputa pelo currículo e pela construção do papel do professor. No que diz respeito ao currículo de História, nota-se a concordância entre os autores de que a nova BNCC favoreceu erguer barreiras em relação ao processo de construção de um conhecimento histórico qualificado, que permita a construção de uma consciência histórica em sintonia com os diferentes contextos, nos quais os estudantes se encontram situados.

Paralelamente, a diluição dos conteúdos de História em um novo formato de itinerários formativos, não parece dialogar com as propostas de fortalecimento curricular que se encontravam em curso nos debates sobre o ensino de História no Ensino Médio nos últimos anos.

Pairam, ainda, dúvidas em relação ao papel da História, o número de aulas por séries, a estrutura da disciplina dentro de seu itinerário formativo, a centralidade do controle pedagógico dentro da BNCC e a eficácia da reformulação curricular sob a égide de uma política pública gestada no interior de um contexto neoliberal.

As propostas e concepções da BNCC nos indicam e nos fazem polemizar como é real o fato de que, em se tratando de currículo de História, podem-se estabelecer escolhas para o recorte e o modo de contar o passado, de produzir referências ao presente, com propósitos claros

de formar sujeitos críticos e participativos na esfera social, já que se pode entender, segundo Caimi (2015, p. 2) “o campo da História como um lugar de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriamente explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo”.

A Base Nacional Comum Curricular traz transformações para o ensino de História, afirmando que a disciplina não pode estar em um espaço engessado e assim demarca a expectativa de uma disciplina próxima às experiências humanas, pautada nas metamorfoses do tempo, entre passado e presente. Por isso, para o documento, não há espaço para visões singulares, a aposta é a pluralidade de ideias e de temporalidades. Tanto a BNCC como os PCNs acreditam em um conhecimento histórico político, crítico e dialógico, aberto ao novo e próximo da diversidade social do mundo contemporâneo.

Na direção em que apontam há espaço para a singularidade, a diferença e a originalidade? Estes documentos incentivam a disciplina em questão a discutir o humano, suas temporalidades, a memória e as questões sociais que marcam sua existência a fim de prepará-los para atuarem de forma proativa e transformadora?

3.3.1 A colonialidade do conteúdo de História na BNCC

A Educação no Brasil guarda uma herança colonial e de violência e, como resultado, a desigualdade social, fatores que contribuem para as disparidades no acesso à educação de qualidade. A América Latina é um continente com uma história marcada por colonização, violência e desigualdade. Para Borges (2018), essas experiências históricas deixaram marcas profundas na sociedade latino-americana, que se refletem na educação.

É preciso, igualmente, pensar um conhecimento histórico escolar que considere as epistemologias, a cultura, a história e o protagonismo de outros povos que não somente o europeu, sendo esse um caminho necessário para a promoção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Por isso, é importante construir uma educação outra referenciada na matriz teórica decolonial, principalmente em conjunto com os pensadores latino-americanos, uma vez que, apesar de haver diferenças e especificidades, são inegáveis as semelhanças que aproximam as experiências históricas da América Latina, principalmente a respeito da crítica comum que é possível tecer à colonialidade e ao pensamento eurocêntrico (Borges, 2018, p. 48).

Assim, Acosta (2013) afirma que “o professor opera nos limites de uma mediação condicionada, pois, se nem tudo está determinado, também nem tudo é invenção”. Compreende-

se que os saberes ensinados e as práticas decorrentes dos processos educativos, em sala de aula, constituem uma mescla de tradição e de inovação.

Para a efetivação dos Arts. 26 e 27 da LDB/96, a BNCC de 2018, deveria ser construída a partir dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico, os quais definem os valores em que se devem fundamentar as Diretrizes em currículo, condições dos discentes em nível de escolaridade, bem como a inclusão de conteúdos específicos para o Ensino de História, visando obediência às Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, quanto à obrigatoriedade, inclusive de forma interdisciplinar, do Ensino de História da África, Culturas afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas.

Contudo, pode-se observar que o processo de construção dos textos da BNCC em seu percurso esteve longe de alcançar a unanimidade, tendo recebido críticas, gerado polêmicas não só quanto às implicações curriculares, metodológicas, abordagem didático-pedagógica, mas também quanto às influências ideológicas, às adaptações às políticas internacionais de universalização educacional e, de modo especial, em questões relacionadas às demandas sociais de nosso tempo. Por exemplo, quanto à observância e obrigatoriedade da implementação das leis acima citadas, para a efetiva inclusão (interdisciplinar e no componente curricular específico de História) do ensino sobre os povos indígenas e afro-brasileiros.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe “uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal” (BNCC, 2018, p. 356). Nesse sentido, orienta para o estudo de conceitos, como o de Estado e suas instituições, fazendo comparações, agregando noções que marcam as diferenças entre as sociedades. Como reforça a BNCC (2018, p. 356), “aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo”.

Neste sentido, é preciso considerar os métodos de ensino e as inovações, o seu caminhar histórico, suas mudanças e permanências (mediante disputas e reconfigurações possíveis), adaptações aos contextos históricos específicos, a partir da crítica a um Ensino de História que se pretenda nacional, universalizante e de bases eurocêntricas ou herdeira de processos colonizadores, na perspectiva de avançar para um ensino que atenda às demandas do presente.

O estudo de Almeida e Sanchez (2014) aponta quanto às políticas públicas direcionadas para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que “inúmeros problemas nesse processo relacionam-se às deficiências no estabelecimento de vínculos entre políticas” (Almeida; Sanchez, 2014, p. 71); quanto às articulações entre as políticas do Ensino Superior e as da

Educação Básica, “alguns trabalhos pontuam a necessidade de maior participação das universidades nesse aspecto e também na produção e na divulgação de conhecimentos pertinentes aos conteúdos incluídos pela lei no currículo escolar” (Almeida; Sanchez, 2014, p. 72). Muito certamente, as produções, em nível de pós-graduação, que analisam o andamento das políticas públicas e sugerem formas de se trabalhar a implementação da Lei n.º 10.639/2003 se mostram como valiosos reforços.

A discussão elencada pelas autoras se concentra no tempo presente e, especificamente, nas tensões advindas da entrada em vigor da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ensino Médio, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Fagundes; Cardoso, 2019), pois, conforme lembram Fagundes e Cardoso (2019, p. 61), instalou-se uma “sensação de insegurança e a preocupação com o futuro das políticas e dos projetos referentes ao currículo e às relações étnico-raciais”.

Podemos afirmar que a Lei n.º 10.639/2003 estabelece a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos. A luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, para o resgate das suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, Lei n.º 11.645). Foi um marco quanto às conquistas de políticas afirmativas e carrega o potencial de estimular o combate às práticas antirracistas, carecendo ainda de efetiva implementação. Por outro lado, a atual BNCC, dada a manutenção de uma visão conservadora (tradicional) em seus pressupostos teóricos e metodológicos, somados a fatores ideológicos, demonstra que, ultrapassada sua dimensão puramente teórica, não potencializa a implementação da Lei n.10.639/2003.

Não obstante, nas questões curriculares, observa-se, na Educação Básica, uma maior inclusão de conteúdos que “podem ser notados tanto no que tange às temáticas africanas e afro-brasileiras quanto no que se refere à história dos povos indígenas” (Brasil, 2008, Lei n.º 11.645), refletida na presença de conteúdos que as contemplam nos Livros Didáticos. Dadas as limitações, todavia, quanto à abordagem da História ainda dominante (ocidental/europeizante) não ocorre a valorização da contribuição africana, negra e indígena, tal como se vislumbrou com o advento da Lei n.10.639/2003, ao que nos apontam os autores infracitados:

Pois, o que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço

destinado à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas. Isto não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da História do Brasil presentes naquelas obras. Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira (Coelho; Coelho, 2018, p. 4).

Na visão de Jacques Rancière (2015), “a essência da democracia é a pressuposição da igualdade, atributo a partir do qual se desdobram as mais ferrenhas reações de seus adversários”. Para o autor, o ódio à democracia é um fenômeno que se inscreve na longa duração, haja vista que os setores privilegiados da sociedade nunca consentiram a principal implicação prática do regime democrático na esfera da política: a ausência de títulos para ingressar nas classes dirigentes.

A educação para a alteridade e o combate ao eurocentrismo devem ser uma das pautas a serem discutidas nos ambientes escolares e, em contraposição, evidenciar o ensino crítico da história da África, dos povos africanos e indígenas para que os educandos se vejam como protagonistas e agentes desse processo histórico. Se as leis forem efetivamente aplicadas torna-se possível que as subjetividades indígenas e negras, já em curso, sejam colocadas lado a lado às demais etnias.

Demover com a sequência romantizada de que o Brasil foi formado a partir dos feitos heróicos dos europeus é fundamental para o fortalecimento e ressignificação da nossa identidade. Até os dias atuais, tais configurações só serviram para disseminar mais preconceitos e estereótipos e, mesmo assim, alguns grupos ligados à formulação da BNCC insistiram no fato de que a segunda versão deveria dar referência à antiguidade clássica, por exemplo.

Os pressupostos para a Educação Nacional expressos na BNCC alinham-se à ideia de globalização educacional, no sentido de que, para a base, a partir de seu referencial curricular e das ações realizadas pelos órgãos que gestam a Educação no país, é preciso ocorrer uma padronização quanto ao ensino focado no desenvolvimento de competências (BNCC, 2018 p. 13).

Segundo Filho (2022), em seu estudo sobre o Livro Didático de História e a BNCC, certos temas locais e regionais poderiam ser trabalhados, ao qual observou:

Ademais, observou-se que, apesar de existir, entre os estudiosos, um consenso quanto à necessidade da existência de um currículo mínimo nacional, há também os que discordam da condução do processo para a construção da atual BNCC, dos métodos utilizados, de sua intencionalidade democrática, dos contextos que influenciaram sua

produção textual, seja de sujeição à internacionalização das políticas públicas educacionais, seja quanto à inserção de pressupostos ideológicos, até uma naturalização de temas considerados polêmicos, amainados com fins a uma pretensa consensualidade, mas, que, em tese, poderiam ser incluídos no percentual complementar diverso curricular regional e local, havendo, ainda, os que discordam da própria necessidade e praticidade de uma Base Nacional Comum Curricular, fatos que tornaram plausíveis a análise de tais posicionamentos (Filho, 2022, p. 130).

E mais adiante, Filho (2022, p. 133), reforça que “outro aspecto carente de avanço envolve, por parte do docente, o desenvolvimento de capacidades de adequação do material às realidades local/regional”.

Retomando a discussão do combate ao eurocentrismo, para caminhar em direção à decolonialidade do pensamento e dos saberes, problematizamos as concepções que por décadas reforçam a centralidade desses conteúdos no currículo de História, questões as quais pouco se abrem para o debate mais abrangente de outras categorias humanas, muitas vezes invisibilizadas no decorrer da elaboração de planos e projetos de ensino. Por conseguinte, generalizamos e naturalizamos historicamente as separações sem ter o cuidado de abrir para outro olhar, que não seja o europeu.

A história aprendida dos europeus reforça a dominação, uma geopolítica que subalterniza o indivíduo. Trazendo, portanto, o diálogo sobre a BNCC, seria racional que ela deveria se constituir como espaço aberto e democrático na contemporaneidade, mas acabou alicerçando suas bases na estrutura educacional do século passado.

Em um artigo de Brazão (2017) encontramos a afirmação:

Em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão da BNCC. Neste momento o ministro da educação era Aloizio Mercadante, que já havia sido ministro da educação entre 2012 e 2014. Nesta segunda versão ocorreram mudanças importantes, a principal no conteúdo de História foi o retorno à proposta de uma abordagem eurocentrada. Tal mudança propõe uma valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas, colocando-as em posição de inferioridade, perpetuando a lógica de superioridade da cultura oriunda da Europa (Brazão, 2017, p. 9)

Desprestigiar temas como direitos humanos, comunidades indígenas, as minorias sexuais e de gênero, entre outros segmentos sociais, reforça o pensamento neoliberal presente. “O eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (Quijano, 2005, p. 227-277). Assim sendo, podemos afirmar que a colonização do ser humano construiu o jeito de ser submisso do colonizado, isto é, o subalterno.

Essas temáticas foram, simplesmente, disfarçadas no texto da segunda versão, de modo que passassem despercebidas, de modo a não causarem mais balbúrdia. A estruturação, contudo, é insuficiente para dar espaço no currículo para os “sujeitos de direitos”, os quais estão assegurados na Constituição de 1988.

Dentro deste pensamento, Quijano (2005), propôs o conceito de colonialidade do poder para se referir à situação de perpetuação da cultura europeia. Uma criação superestrutural de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da sua conquista. O autor fala também de outra colonialidade, a do saber. Entendida por ele como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não somente europeu, que nega o legado intelectual e histórico de todos os povos não-europeus.

A Base Nacional deveria, portanto, ter como um dos seus pilares as políticas públicas educacionais que abordem a diversidade humana, sociocultural e econômica do Brasil. Só assim, a partir de uma proposta nacional, poderíamos combater formas de discriminação e de exclusão.

No processo de colonialidade, as sociedades criaram as relações, um novo universo foi se fundindo, no qual Santos (2009), pontua:

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade (Santos, 2009, p. 74)

Têm-se categoricamente naturalizadas as experiências, as identidades e as relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva intelectual dos europeus, mas também do conjunto dos educandos sob a sua dominação. Os educandos “colonizados” foram submetidos a um processo de desculturação, que os levou a negar suas próprias culturas e identidades. Eles foram ensinados a valorizar a cultura europeia e a considerar suas próprias culturas como inferiores.

Até o presente, tais reflexões teóricas não se pretendem ser restritas ao alheamento, pelo contrário, tensionam as possíveis implicações da BNCC na vida de milhares de jovens catarinenses. Trata-se de uma reocupação ética no sentido de problematizar os projetos de

implementação das políticas públicas em educação, cujas pretensões se camuflam em falsas tentativas de combater as desigualdades sociais. A política das competências, por exemplo, amplamente divulgada como novidade na educação, significa a defesa de uma ideia de competência ligada à utilidade, a qual pode ou deve ser adotada e seguida como uma resposta para superar a escassez de emprego, às demandas empresariais, econômicas e a superação das condições sociais. Tais políticas foram amplamente influenciadas pelos organismos internacionais e se materializaram, no Brasil, por meio das políticas recentes como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC (Brasil, 2018a).

4 ANÁLISE DOS CADERNOS DO TERRITÓRIO CATARINENSE

A inovação pedagógica é pensada cada vez mais como um progresso linear de métodos propostos por “laboratórios” de pesquisa e especialistas, o que parece legitimar sua imposição uniforme e autoritária.
(Laval, 2019, p. 197)

Os Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foram elaborados pela Secretaria de Educação de Santa Catarina para atender às exigências da BNCC de 2017 para o Novo Ensino Médio. O Estado de Santa Catarina saiu na frente por opção e por alinhamento à nova proposta, que é a de se ter um novo currículo e iniciar sua implementação a partir do ano de 2021.

Os quatro Cadernos foram divididos em Disposições Gerais (caderno 1), Formação Geral Básica (caderno 2), Parte Flexível do Currículo (caderno 3) e Parte Flexível do Currículo (caderno 4). A Estrutura do Documento, conforme Santa Catarina (2021), ficou assim constituído:

1. Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;

2. Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;

3. Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense;

4. Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

Foi durante o governo de Carlos Moisés da Silva e sua vice, Daniela Cristina Reinehr, que esses documentos foram elaborados. À frente da Secretaria de Estado da Educação (SED) também estava Luiz Fernando Cardoso, que, com a contribuição da diretoria de ensino, juntos organizaram as “Comissões do Regime de Colaboração BNCC/SC”, subdividida em Comissões para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, instituídas por Portarias em 2019, 2020 e 2021. Ressaltando-se que, entre janeiro de 2019 e fevereiro de 2021, o secretário da SED na ocasião era Natalino Uggioni.

Para demonstrar como foi a mobilização para a elaboração dos cadernos, trazemos a relação das equipes e seus representantes envolvidos na elaboração do documento “Caderno 1”, que contou com a participação da SED/SC, da Undime/SC, da Uncme/SC, do CEE/SC, da

Fecam/SC e da Coordenação Estadual da BNCC/SC. Uma grande equipe se formou para a elaboração da BNCC/SC e, assim, reuniu: Consultoria de Currículo; Coordenadora de Etapa; Articuladores do Regime de Colaboração; Articuladoras de Etapas e de Itinerários Formativo da Educação Técnica e Profissional; Coordenadores das Áreas de Conhecimento (de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas representada pela senhora Márcia Fernandes Rosa Neu); Relatores de Currículo (20 profissionais); Colaboradores no ano de 2019 (oito profissionais); Consultores das Universidades de SC (21 profissionais); Equipe da SED/SC (31 profissionais) e Equipe de Revisão de Conteúdo (seis profissionais).

Segundo a consultora de currículo Cássia Ferri e a coordenadora de etapa Maria Tereza Paulo Hermes Cobra, esse caderno representa a primeira sessão do documento, cujo conteúdo é voltado às questões gerais do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) para a etapa do Ensino Médio.

Sendo assim, para a elaboração de uma Proposta para o Novo Ensino Médio de Santa Catarina, os Cadernos apontam para a realização de um diagnóstico da evasão escolar, que segundo o documento,

permitiu o levantamento de elementos acerca dos interesses e necessidades dos estudantes que compuseram a amostra deste levantamento, além das possibilidades em relação a possíveis disciplinas, projetos já realizados na rede e a possíveis parcerias para atendimento das necessidades encontradas (CBEMTC, 2021, p. 36).

O Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia), lançado em 2001 pelo Ministério Público de Santa Catarina, em parceria com o Ministério Público, a Secretaria de Estado da Educação (SED), as secretarias municipais da Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, a Federação Catarinense dos Municípios e a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares, foi em busca dos motivos de evasão dos estudantes do ensino médio entre os anos de 2014 e 2019, realizando diagnóstico em 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual. Para o Programa, o diagnóstico permitiu identificar um dos principais motivos apontados pelos estudantes e suas famílias no que se refere à evasão escolar do ensino médio no estado de Santa Catarina entre os anos de 2013 e 2019. Assim, descobriu-se que o estudante considerava a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida, ou não encontrava representatividade em seu projeto de vida. Em 2023, após completar quase dez anos de informatização, segundo a página oficial do MPSC, o programa contabilizou um total de 237.522 retornos de estudantes às salas de aula.

Enquanto nas escolas públicas se “corre atrás” dos que se evadiram, atacando, portanto, a consequência do problema, em contrapartida, deixa-se de investir nas universidades federais e programas que incentivam a entrada dos jovens no ambiente acadêmico e que contribuam financeiramente com os menos favorecidos desde o Ensino Médio, para assegurar a sua frequência, permanência e sucesso escolar. Sobre a profissionalização no EM, Freitas (2018), afirma:

Daí porque a reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio (implementada pela atual reforma do Ensino Médio com a desculpa de que ele hoje não é “atrativo”) criando uma *linha de exclusão* que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma *linha de inclusão* que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos (Freitas, 2018, p. 84).

Anteriormente à implantação do Novo Ensino Médio, a matriz do currículo era constituída por 25 aulas semanais distribuídas em cinco aulas/dia. Com a ampliação da carga horária, o estudante poderá ter seis ou até sete aulas em um mesmo período. Poderá ter ainda um ou mais dias com período integral (matutino e vespertino). A definição da matriz varia conforme a escolha feita pela escola para atender a carga horária de 1.000 horas. Foram ofertadas quatro matrizes curriculares para seleção das escolas: conforme matrizes elaboradas pelo Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da SED SC.

A SED de Santa Catarina assim orientou as Regionais, “como forma de diagnosticar as demandas para a implantação do NEM nos próximos anos” (Santa Catarina, 2022, p. 38), em reunião técnica com as 36 Coordenadorias Regionais de Educação.

Para fins de organização, delineou-se um Roteiro Diagnóstico a ser usado pelas escolas para indicar a oferta de uma das Matrizes Curriculares (Santa Catarina, 2022):

- a) **Matriz A estendida** - 31 horas-aula (4 dias com 6 aulas e um dia com 7 aulas);
- b) **Matriz A integral** - 31 horas-aula (4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia em período integral, 5 aulas em um turno + 6 aulas em outro turno = 11 h/a);
- c) **Matriz B, F ou H** - 35 horas-aula (3 dias de 5 h/a + 2 dias em período integral de 10 h/a);
- d) **Matriz C, E ou G** - 44 horas-aula (3 dias = 10 h/a diária + 2 dias de 7 h/a), ou 44 horas-aula (4 dias = 10 h/a diária + 1 dia de 4 h/a));

e) **Matriz I** - 50 horas-aula (5 dias = 10 h/a diária).

A Matriz Curricular, que cada escola optou por desenvolver, foi aplicada a partir do ano de 2022. Ela, logo alterou a grade tradicional, trouxe mudanças para o trabalho dos professores efetivos e abriu caminho para outras disciplinas e novos professores, os ACTs. É questionável a forma como o Estado encaminhou este processo, de forma aligeirada e sem discussão com os professores. Esperava-se que a terceira versão da BNCC iniciasse a possibilidade de diálogo entre o governo e a classe docente, porém com a MP/2016 o projeto neoliberal de mercantilização da educação, aprofundou a divisão da classe trabalhadora da educação, colocando em segundo plano as reais mudanças necessárias para o projeto do Novo Ensino Médio.

Com a promulgação da Lei n.13.415/2017 a vida de estudantes e professores catarinenses sofreu alterações significativas. O objetivo de seus coordenadores de ensino foi o de imediatamente iniciar as mudanças sem que para isso a estrutura e o projeto estivessem prontos, ou pelo menos bem encaminhados nos seus processos, projetos, planos e estrutura. Será que suas metas e ações estavam claras e bem fundamentadas? Nas pesquisas, encontramos referência ao projeto de implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina como “um processo gradativo, iniciado com a adesão, em 2018, de 120 unidades escolares, denominadas escolas-piloto, por meio da Portaria MEC n.649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (Brasil, 2022, p. 30).

As escolas-piloto⁹ participaram de encontros formativos em 2019 promovidos pela Secretaria de Estado da Educação. A intenção, segundo o texto, das diretrizes estabelecidas pela BNCC e incorporadas pelo Currículo Base do Território Catarinense era de que o jovem assumira seu protagonismo na escola e na vida, que se interesse pelo que a escola oferece, que participe de decisões, faça escolhas, trace estratégias e vislumbre seu projeto de vida. Além disso, realça que as mudanças impressas pela Base Nacional Comum Curricular e pela Lei n.º 13.415/2017,

⁹ Na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, o compromisso com a implementação do Novo Ensino Médio tem se configurado como um processo gradativo, iniciado com a adesão, em 2018, de 120 unidades escolares, denominadas escolas-piloto, por meio da Portaria MEC nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Ao longo do ano de 2020, as escolas-piloto iniciaram ações de flexibilização curricular nas 1ª séries do Novo Ensino Médio, dando sequência em 2021, em turmas de 1ª e 2ª séries do Novo Ensino Médio, e em 2022, passaram a ofertar turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries. Estes movimentos de reorganização curricular do Ensino Médio deram-se ao longo do tempo por intermédio da participação das unidades escolares da rede estadual de ensino, em cursos da rede e programas federais que priorizavam uma política voltada para o jovem e a construção do seu conhecimento, tais como o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Ensino Médio Inovador (ProEMI). (Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, SED, 2022, p. 116-117). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_plisc.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

ao Ensino Médio, encontram-se concretizadas, em partes ou no todo, em diversas ações que já vêm sendo desenvolvidas, com amparo em programas federais e resoluções em nosso país e no estado de Santa Catarina.

O itinerário da rede Estadual de Santa Catarina trouxe à baila a necessidade de um ensino voltado à formação integral dos estudantes, que tenha o pressuposto do acolhimento das diferentes juventudes e da consolidação de efetiva flexibilização curricular. A partir de 2022, todas as escolas de Ensino Médio passaram a ofertar, de acordo com as novas diretrizes, a ampliação de carga horária e flexibilização curricular. No estado de SC, aos poucos, foram integradas 711 escolas ao formato do Novo Ensino Médio, com ou sem a oferta de outras etapas da Educação Básica. As ações de implementação das novas escolas, com sua grade curricular nova, criaram o Novo Ensino Médio, seguindo conforme as experiências das escolas-piloto. Essa estrutura curricular passou por mudanças. Um exemplo dessa reorganização curricular foi a escuta feita com os estudantes das escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede Estadual de Ensino, no segundo semestre de 2019, a respeito de suas expectativas em relação à vida escolar, ao mundo do trabalho, à participação política e às relações com as novas tecnologias.

Encaminhou-se uma agenda para as Regionais de Santa Catarina, realizada colaborativamente com todas as representações, para que pudessem se apropriar das alterações, bem como compreender as mudanças impressas ao trabalho docente e desse modo, pudessem desenvolver ações consonantes à nova proposta. As primeiras alterações experimentadas pelas escolas do estado ocorreram em virtude da ampliação da carga horária mínima anual, prevista para mil horas até 2025 e a sua nova organização, direcionada para a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. O texto introdutório do Caderno 2, citado a seguir, em Santa Catarina (2021), já deixa claro como seria o processo.

A reorganização curricular proposta para o Novo Ensino Médio, normatizada pela lei número 13.415 de 2017, que alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, ocasionou mudanças de grande impacto nesta etapa do ensino. A primeira dessas alterações refere-se à ampliação da carga horária mínima anual, de 800 para 1000 horas, no prazo de 5 anos. A segunda diz respeito à definição de uma nova organização, contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio (Brasil, 2017). Esta reorganização dos tempos de formação dos estudantes foi realizada em dois movimentos: um, direcionado a Formação Geral Básica (FGB) e o outro, a parte flexível do currículo, os chamados Itinerários Formativos (IF). Nas novas normativas para o Ensino Médio, que preveem um mínimo de 3.000 horas, a carga horária dedicada à Formação Geral Básica deverá ter, no máximo, 1.800 horas (Santa Catarina, 2021, p. 14).

Quando se refere à Formação Geral Básica do Ensino Médio, que é a etapa final da educação básica, o documento aponta “competências e habilidades, previstas na Base Nacional Comum Curricular e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local, do mundo do trabalho e da prática social” (Brasil, 2018, p. 5). Essas competências e habilidades foram organizadas em quatro áreas do conhecimento, sendo: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC orienta para que a sua abordagem deva ser planejada dentro da área, de forma interdisciplinar e transdisciplinar; ainda, indica que “em Santa Catarina, a organização curricular cumpre o preconizado pelas Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, bem como pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC” (Santa Catarina, 2021, p. 24).

Na discussão quanto ao planejamento integrado, ou seja, o qual propõe o formato interdisciplinar e transdisciplinar, as pessoas que contribuíram na pesquisa e escrita deste Caderno 2, por sua formação e comprometimento, “sonharam” a possibilidade de rompimento de uma prática tradicional das “gavetas ou caixinhas” de cada disciplina e de ousar reunir diferentes atores na elaboração de um planejamento e prática coletiva, se é que podemos chamar assim. Em Santa Catarina (2021) expõe-se a seguir a intenção de se planejar integrado.

Esta premissa tem por objetivo oportunizar as escolas do Novo Ensino Médio da rede, condições objetivas de alcance de efetivo planejamento integrado, mobilizado no sentido de romper com o trabalho isolado em disciplinas, com vistas a práticas pedagógicas significativas e conectadas com situações vivenciadas pelos sujeitos de aprendizagem em suas diversas identidades e realidades. É central, portanto, que o planejamento e a prática docente sejam mobilizados no sentido de articular os conceitos estruturantes e os objetos de conhecimento, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades durante todo o percurso formativo, com base nas habilidades, competências específicas e competências gerais da BNCC (Santa Catarina, 2021, p. 16).

É importante ressaltar que a reorganização curricular “implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para a apreensão e a intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugadas e cooperativadas dos seus professores” (Brasil, 2018, p. 6). É obrigatória, portanto, a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, que integra áreas distintas. Para isso, é indispensável o planejamento integrado e coletivo, que permitirá alcançar o caráter interdisciplinar.

Os autores defendem, na proposta para o currículo do Território Catarinense, a oferta de maior carga horária destinada ao planejamento docente, visando à garantia de tempo para que

se estabeleçam os diálogos e conexões entre os docentes, para definir conteúdos próprios e conceitos de cada área e componente curricular. O planejamento integrado e coletivo também é uma forma de promover a colaboração entre os professores. Isso é importante para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de uma escola mais democrática e participativa. Segundo, Santa Catarina (2021, p. 16), “o planejamento e a prática docente sejam mobilizados no sentido de articular os conceitos estruturantes e os objetos de conhecimento, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades durante todo o percurso formativo”.

Além disso, metodologicamente, orienta-se também que as unidades escolares definem e registrem anualmente no seu Projeto Político Pedagógico os projetos integradores comuns a toda a escola, de acordo com o contexto de cada comunidade escolar, sendo estes planejados coletivamente pelos professores de cada uma das áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2021, p. 16).

A Portaria n.º 226, de 03/02/2022, resolveu estabelecer critérios e procedimentos para a organização e cumprimento da hora-atividade, destinada ao servidor ocupante do cargo de Professor, do Grupo Ocupacional de Docência, do Quadro do Magistério Público Estadual, no efetivo exercício da docência nas unidades escolares. Por outro lado, essa normativa carece de prever o tempo disponível de planejamento aos professores, ou estímulo extra compensatório para o bom desenvolvimento da BNCC e do CBEMTC.

Para que tenhamos conhecimento, as Leis Complementar n.668/2015, Lei n. 16.861/2015 e o Decreto n.º 1.659/2021, em seu artigo 2º estabelecem que “a hora-atividade consiste no período destinado à execução das atividades complementares à docência, que não impliquem interação com os educandos, tais como ações de estudo, planejamento, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica, bem como o aperfeiçoamento profissional”.

A dificuldade, contudo, encontrada pelos professores está na proposta de planejamento apresentada pela SED, que não integraliza, mas fragmenta. Os momentos de parada pedagógica apresentam-se insípidas, desconexas da realidade escolar e desinteressantes. O processo de planejamento requer técnica, compromisso e tempo. Questiona-se o formato utilizado e sua montagem apressada. O tempo dispensado de preparo não é prioritário, mas complementar.

Do total da carga horária de hora-atividade a ser cumprida na unidade escolar, 50% será destinada a encontros de planejamento integrado por área do conhecimento e/ou inter-áreas, devendo estes serem realizados em grupos interdisciplinares, coordenados e orientados pela equipe gestora e/ou equipe pedagógica. Serão destinados para:

elaboração de planos de aula; estudo do Currículo Base do Território Catarinense, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e das normas e orientações da SED; formação em serviço com prioridade àquela oferecida pela própria unidade escolar; participação em grupos de estudos disciplinares e/ou interdisciplinares; realização de atividades pedagógicas previstas no PPP; participação dos pré-conselhos e dos conselhos de classe (SED, Portaria n.º 226, 2022).

O tempo de 50%, ao qual se refere a portaria, para “encontros de planejamento integrado” por área de conhecimento ou interáreas seria o ideal desde que todos tivessem as condições técnicas, pedagógicas e a sincronia temporal necessária entre os professores para realizá-las. Dentro das unidades escolares, todavia, encontramos um grande número de profissionais de diferentes áreas, mas que não se encontram para preparar material e para os momentos de formação e, assim, fica impedido de poder dar continuidade a cada etapa.

4.1 O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NOS CADERNOS DO TERRITÓRIO CATARINENSE.

De acordo com a BNCC, a organização curricular do Novo Ensino Médio deve contemplar, também, a abordagem de “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2019). Podemos compreender que, guardadas as proporções e os interesses de grupos econômicos, a proposta enseja um avanço quanto a sua metodologia e propósito.

Nesta subseção, procuramos trazer alguns elementos das páginas 67 a 78 do Caderno 2, do componente de História, que construiriam as bases da formatação dos Cadernos do Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense e justificam a contribuição do ensino de História para as juventudes de Santa Catarina. Nossa intenção é a de apresentar algumas reflexões que nos permitam enxergar o que se deseja construir como currículo, seja seu princípio formativo, sua intencionalidade, as competências e habilidades que deseja despertar o conteúdo a se trabalhar e as categorias fundantes da singularidade do território catarinense.

Segundo Cerri (2001) “a História pode contribuir na construção de uma cidadania ativa, na medida em que permite aos sujeitos interpretar o cotidiano que os cerca em termos de sua historicidade constitutiva”. Sendo assim, a História permite aos estudantes compreender o mundo como um processo dinâmico, no qual os sujeitos individuais e coletivos atuam e são transformados. O que é considerado verdade hoje poderá não ser verdade no futuro. Essa compreensão é fundamental para pensar historicamente. E quanto ao universo da reflexibilidade

historiográfica dos estudantes, os autores da proposta curricular para o Território Catarinense, Santa Catarina (2021), assim expressam sobre o protagonismo estudantil no Ensino Médio.

O estudo da História na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, visa a ensinar aos estudantes a realizarem abordagens reflexivas sobre memórias e narrativas históricas, sobre patrimônios históricos e culturais (materiais e imateriais), entre outros objetos de conhecimento, tendo em vista o reconhecimento das diversidades étnicas, culturais, sociais, de gênero, a construção e ressignificação de identidades, assim como a reelaboração de saberes e vivências. Um estudo que alimente a capacidade de pensar historicamente, tal como o que aqui se entende ser o objeto central do componente curricular História, deve criar as condições para que os (as) estudantes se percebam como sujeitos e produtores de história, para que signifiquem e resignifiquem os papéis sociais estabelecidos, provoquem novas narrativas históricas, novas formas de agir, pensar, imaginar e de se relacionar social, cultural e politicamente (Santa Catarina, 2021, p. 68).

Defendem, portanto, que os estudantes sejam críticos e capazes de compreender o mundo como um processo dinâmico e de questionar as narrativas históricas dominantes; que reflitam sobre suas próprias experiências e perspectivas e construam um conhecimento histórico mais significativo. Que o estudo da História na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, deve ter como objetivo principal ensinar aos estudantes a pensar historicamente. Isso significa que os estudantes precisam estar aptos para compreender o mundo como um processo dinâmico, marcado por mudanças e permanências, continuidades e rupturas, sincronias e diacronias.

A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas define aprendizagens centradas na análise, reflexão, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e categorias próprias, levando em consideração a estrutura da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Por isso, ao dominarmos os conceitos e categorias da História, tornamo-nos mais aptos a compreender as diferentes experiências e apropriações do passado, tanto em nossa própria cultura quanto em outras. Essa compreensão é fundamental para desenvolvermos uma visão mais crítica e plural do mundo, valorizando a diversidade e o diálogo intercultural, mergulhando no universo da aprendizagem da História, revelando a importância de conceitos e categorias como ferramentas essenciais para navegarmos nesse campo de conhecimento. Referimo-nos, por conseguinte, aos conceitos e categorias estruturantes como tempos, sujeitos e fontes históricas, a identidade, memória, cidadania e patrimônio. O que nos reafirma o texto abaixo:

Para a construção e a aprendizagem dos conhecimentos históricos, são acionados conceitos e categorias estruturantes – tempos históricos, sujeitos históricos, fontes históricas, identidade, memória, cidadania, patrimônio, dentre outros –, que permitem a compreensão de experiências e apropriações de referências e objetos culturais

produzidos coletivamente em múltiplas temporalidades e espacialidades, sobretudo a partir de diferentes epistemologias. Tal caso pode ser estendido também à compreensão de como diferentes culturas podem organizar formas próprias de perceber e sistematizar suas histórias, a partir de conceitos próprios (CBEMTC-Caderno 2, 2021, p. 67).

No CBEMTC (2021), Caderno 2, página 68, faz-se uma provocação quando se refere a “um estudo que alimente a capacidade de pensar historicamente, tal como o que aqui se entende ser o objeto central do componente curricular História, deve criar as condições para que os(as) estudantes se percebam como sujeitos e produtores de história”. Nessa passagem, notamos que recai sobre os ombros dos professores uma tarefa árdua. Ora, nesse Brasil tão dividido por *fake news* e extremismos, corre-se o risco de serem interpretadas como pensamento ideológico as críticas ao sistema ou às interpretações da História. Eis, portanto, o grande desafio das escolas, à formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. E como se constrói esse sujeito? Sabe-se que o estudo da História vai além da memorização de datas e eventos. Ao se perceberem como sujeitos históricos e questionarem os papéis sociais pré-estabelecidos, os alunos desenvolvem as ferramentas necessárias para construir um futuro mais justo e inclusivo.

A seguir, apresentamos as competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, extraída do texto do Caderno (CBEMTC, 2021), que consideramos salutares ao crescimento da consciência de sujeitos históricos e podem ser tratadas em sua dimensão mais abrangente.

A proposta curricular desta área apresenta seis competências que devem ser garantidas aos estudantes do ensino médio. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), estas competências são articuladas por meio de conceitos e categorias estruturantes da área, depreendidas através dos objetos de conhecimento mediados pela Filosofia, pela Geografia, pela História e pela Sociologia, que promovem as habilidades específicas para a formação integral do estudante, com vistas à construção de uma percepção ética, comprometida com o reconhecimento, o respeito e o acolhimento das diferenças e das diferentes identidades, diversidades, subjetividades, buscando uma sociedade justa, equitativa e democrática (CBEMTC - Caderno 2, 2021, p. 69).

Assim, as Competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CBEMTC, 2021) podem ser elencadas da seguinte maneira:

1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais no âmbito local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e a se posicionar criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3 - Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, 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 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 570). As seis competências podem ser tratadas em múltiplas escalas, espacialidades e temporalidades, incluindo a perspectiva do território catarinense em sua historicidade (CBEMTC - Caderno 2, 2021, p. 70).

Quando se atua há bastante tempo em sala de aula, compreende-se que se pode fazer a diferença na sociedade, no seu espaço local, a partir do engajamento em causas humanitárias e sociais, bem como na defesa de direitos da categoria, se entender nosso papel social, o qual vai além do espaço escolar. Isso possibilita que se tome consciência muito cedo quando há profissionais comprometidos, capazes de apontar caminhos e se fazerem presentes nos espaços de exercício da cidadania. O que se busca é a formação do sujeito integral e a integralidade é feita da experiência humana do ser no mundo e de como podemos contribuir para que este seja um mundo melhor para viver.

A Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Integral na Educação Básica (Santa Catarina, 2014), assumiu a diversidade como “princípio formativo e fundante do currículo escolar”, com ele reconhecendo que a sociedade é composta por seres humanos diversos em suas experiências de vida e em sua forma de compreender o mundo.

Fundamentando-se nos pressupostos presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), este documento, que é específico para Santa Catarina, elenca, a serem trabalhadas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio, as seguintes categorias fundamentais: conhecimento científico; ethos social; tempo; espaço; memória; patrimônio, indivíduo; identidades; sociedade; territórios; natureza e ambiente; relações de poder; relações de saber/poder; poder; política; cidadania; diversidades; cultura; saúde; mundos do trabalho; trabalho e ética (CBEMTC - Caderno 2, 2021, p. 71).

Ao trabalhar essas categorias fundamentais, o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, em Santa Catarina, busca formar cidadãos críticos, conscientes e

atuantes na sociedade. Por meio da reflexão sobre diferentes temas e da análise crítica da realidade, o que se pretende é que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para tal.

A seguir, enfocamos as categorias de tempo, cultura, trabalho e poder, mencionadas pelo Caderno 2 (CBEMTC, 2021), entre as páginas 71 e 78.

Considera-se influente o uso da categoria tempo nas suas variadas marcas temporais para se compreender tanto as experiências dos sujeitos históricos, quanto articular no âmbito escolar. Nesta categoria busca-se encadear as múltiplas formas de compreensão semântica da noção de tempo e de periodização dos processos históricos, incluindo as reflexões sobre o sentido das cronologias. No que é salientado a seguir:

A cultura, como componente do comportamento humano, é percebida em múltiplas dimensões, propiciando a mobilização da própria realidade do(a) estudante para compreender o processo de construção da cultura e das identidades sociais. Assim, contribui sobretudo para a ampliação de sua percepção de mundo, suscitada através dos conceitos de alteridade, diversidade cultural, sexual e de gênero, identidades, relativismo cultural, multiculturalismo/perspectivismo, antropocentrismo, interculturalismo, etnocentrismo, tradição, cultura popular, cultura erudita e tradição (CBEMTC - Caderno 2, 2021, p. 75).

Ao tratar a cultura em suas diferentes dimensões, o ensino contribui para a formação de cidadãos críticos, tolerantes e preparados para viver em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. É necessário, assim, trabalhar de forma oposta ao etnocentrismo a fim de desenvolver a capacidade de compreender a visão de mundo do outro em si mesmo, a partir dos parâmetros e critérios dela própria.

Por outro lado, sobre o mundo do trabalho retratado pela BNCC, cabe fazer a reflexão das atuais mudanças e dos interesses de grupos econômicos na mão de obra da juventude. A escola tornou-se alvo das empresas nos últimos tempos e isso, conseqüentemente, fez com que os investimentos, no chamado capital humano, se acelerassem. Utilizando-se de estratégias múltiplas, o projeto neoliberal avançou em direção ao domínio das consciências, atacando as estruturas do sistema educacional.

Uma das mudanças mais importantes na revolução dos sistemas educacionais, em geral encoberta pela massificação do corpo discente, está relacionada precisamente a adoção, pelo discurso interno da instituição escolar, de uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar por meio de uma eficaz operação de metaforização (Laval, 2019, p. 124).

A internalização da ideologia de mercado nas escolas representa uma mudança profunda e preocupante na educação. É fundamental que os profissionais da educação e toda a sociedade

se conscientizem dos perigos dessa transformação e lutem por um sistema educacional que valorize a formação integral dos indivíduos, priorizando o desenvolvimento humano e a justiça social.

Os referidos temas: trabalho, direitos trabalhistas e suas flexibilizações; trabalho não remunerado, empreendedorismo individual e outros, convida-nos a mergulhar em um universo de temas interligados, explorando a complexa relação entre o trabalho, as formas de organização econômica e a sociedade catarinense. O objetivo central é proporcionar aos alunos do Ensino Médio uma compreensão abrangente e crítica do mundo do trabalho, em suas diversas nuances, considerando as características e realidades específicas de cada região do estado.

Enquanto que ao abordar o conceito de relações de poder de forma abrangente, reconhecendo suas diversas formas de manifestação, como poder político, econômico, social e cultural, estes contribuem para se analisar criticamente as relações de poder, questionando sua legitimidade e seus impactos na sociedade. E, portanto, para identificar as desigualdades e os desafios gerados pelas relações de poder, como a concentração de poder nas mãos de poucos e a exclusão social.

As relações de poder, central para as Ciências Humanas e Sociais, expressa-se sobretudo pela política, e seus desdobramentos na organização da sociedade moderna. Assim, este conceito estruturante é também fonte privilegiada para que o(a) estudante possa perceber-se como cidadão, estabelecendo a relação entre a dimensão da micropolítica com a participação mais ampla (CBEMTC - Caderno 2, 2021, p. 77).

A compreensão da micropolítica ajuda na atuação na esfera pública, o que impacta as relações de poder no nível individual. E compreender o poder é fundamental para a participação cidadã e a transformação social.

As categorias desenvolvidas a seguir contemplam os principais conceitos estruturantes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), congregando as especificidades da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia. Desta maneira, as categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram mobilizadas de modo a compor um quadro de conhecimentos pensados de forma relacional e interdependente, que culminará com o desenvolvimento das novas competências e habilidades dos(as) estudantes para que possam construir argumentações e sistematizar raciocínios, com foco em procedimentos de análise e interpretação, bem como se apropriando das características da área, das relações e singularidades do território catarinense (CBEMTC - Caderno 2, 2021, p. 78).

A interdisciplinaridade desafia os professores no atual modelo de Ensino Médio, nessa perspectiva, o profissional da educação precisa mediar situações de interação, articulando as diferentes áreas do conhecimento. Por outro lado, não assegura que isso aconteça, uma vez que a fragmentação em componentes, itinerários e eletivas ainda não conseguiu congrega e fazer acontecer o processo que favoreça o planejamento e a execução satisfatória, que atenda às necessidades dos estudantes, contribua para a formação docente, e considere as especificidades regionais e a cultura local.

Conforme Freitas (2018), “a reforma empresarial costuma argumentar que a “base” pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso”.

5 PESQUISA DE CAMPO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE LAGES/SC

Daí que seja de grande importância que as escolas procurem fortalecer sua relação com seu entorno, com os pais e a comunidade em geral, e aprofundar a gestão democrática em seu interior, criando laços de apoio.
(Freitas, 2018, p. 138)

Conforme mencionado na apresentação da proposta de pesquisa, na subseção intitulada “Caracterização e condições gerais do estudo”, realizamos entrevistas com os professores que atuam na educação básica de unidades estaduais, mais precisamente com o Novo Ensino Médio (1ª a 3ª Séries). Os entrevistados nesta pesquisa foram duas professoras e um professor efetivos em História do Novo Ensino Médio, que atuam nas três séries, há pelo menos cinco anos na mesma escola da rede estadual de ensino de Lages, as quais ficam em pontos da cidade que, geograficamente, contêm estudantes de diferentes camadas socioeconômicas.

Aplicamos um questionário com 20 perguntas, elaborado por meio da ferramenta Google Formulários. Nas entrevistas realizadas nos dias 13, 26 e 27 de outubro de 2023, utilizamos o gravador de voz do celular e, para a transcrição do texto, a ferramenta “função digitação de voz windows”.

5.1 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os dados da pesquisa empírica foram analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo. Segundo Flick, “[...] a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista” (2009, p. 291).

Esse método possibilita melhor análise dos pontos de vista subjetivos a partir das entrevistas, tendo presente que os conteúdos têm a singularidade de cada entrevistada, captando, assim, as características isoladas do texto produzido para posterior organização categorizada e, desse modo, operar com as categorias que interessam para a análise. Seguimos, para tanto, as sugestões de Flick (2009, p. 9), para quem “[...] a pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda”, conseqüentemente, também a análise de dados deverá estar adequada e “[...] interessada nas perspectivas dos participantes,

em suas práticas e rotinas do dia a dia e em seus conhecimentos cotidianos” (Flick, 2009, p. 16). Com esses pressupostos, organizou-se a pesquisa e suas respectivas categorias de análise.

5.2. PERFIL DOS PARTICIPANTES: PROFESSORES DE HISTÓRIA DO EM

O critério utilizado para escolha dos três entrevistados se deu em razão de sua atuação e experiência com a disciplina de História e sua inserção em escolas que, geograficamente, ficam em pontos estratégicos de Lages e que, por sua vez, absorvem estudantes de diferentes camadas socioeconômicas. Por conta do tempo reduzido para realizar as análises, em função do questionário com muitas perguntas e de garantir tempo hábil para as entrevistas, realizou-se a pesquisa com os mesmos profissionais. Dessa forma, almejávamos ouvir as narrativas e seus discursos, com o intuito de que a análise - do questionário e da entrevista - pudesse atender aos objetivos da pesquisa.

Em nossa pesquisa qualitativa optamos por realizar entrevistas por considerarmos ser o procedimento que mais se adapta ao nosso estudo. A finalidade foi de obter as informações necessárias à nossa problemática por meio das respostas vindas do (das) entrevistado (as).

O projeto de pesquisa foi submetido previamente à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UNIPLAC, seguiu os pressupostos previstos nas Resoluções n.º 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e n.º 510/2016 Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e (CONEP), sendo aprovado em 5 de junho de 2023 por meio do Parecer n.º 6.101.392 e somente foi realizado após sua aprovação.

Para a construção deste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, histórica e documental, por meio da análise de conteúdo, com realização de pesquisa de campo. No perfil levantado dos participantes, identificamos o professor e as professoras de História que atuam no Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino de Lages. Os profissionais entrevistados possuem formação em Ciências Sociais, História e Geografia, sendo que entre eles há especialistas e mestres. Atualmente trabalham com estudantes das três séries do EM, nos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Eletiva de Estudos e Projetos Culturais, com experiência profissional entre cinco e dezessete anos. As escolas em que lecionam são de porte médio a grande, que acolhem estudantes de classes sociais das mais variadas, em bairros populosos.

Ainda, dentro da construção do perfil dos profissionais, buscamos saber a respeito da formação recebida sobre a BNCC e o NEM e, se na escola em que trabalham, houve mudanças

ou alterações previstas dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os entrevistados afirmaram que já participaram de encontros de estudos oferecidos pelo Setor de Ensino da Coordenadoria Regional de Educação de Lages SC (27ª CRE) e que nos PPPs existem tópicos que contemplam a BNCC e o NEM.

Tivemos o cuidado em não expor a identidade do entrevistado e das entrevistadas. Por isso, cada participante desta pesquisa foi batizado com codinome de Professor 1, Professor 2, Professor 3 (P1, P2, P3).

5.3. DIALOGANDO COM O/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta subseção, apresentamos os dados da pesquisa empírica, na busca de perseguir o objetivo específico que é o de avaliar as implicações do currículo de história proposto pela BNCC na prática docente dos professores de história do ensino médio nas escolas de Lages, Santa Catarina.

A Nova BNCC, sob a Lei n.º 13.415/2017, de cunho neoliberal, aponta para o esvaziamento de conteúdos básicos e para a formação de mão de obra mercadológica. Os desafios são enormes, para tanto, atendo-se aos diferentes aspectos dessas mudanças e suas significativas consequências, fez-se imperioso lançar a seguinte indagação: como as mudanças curriculares da nova BNCC têm impactado a prática docente dos professores no ensino de História do Ensino Médio?

5.3.1 A BNCC e seus impactos na prática docente dos professores de História

Ouvimos os participantes da pesquisa, coletamos os dados fornecidos com o intuito de compreender/analisar as narrativas ao ouvir as trajetórias do trabalho docente e as experiências desenvolvidas por eles na escola onde atuam. A riqueza dessas narrativas merece nossa leitura mais apurada e, que nos debrucemos nas questões cotidianas ora relatadas. Dessa forma, discorreremos acerca de sete perguntas selecionadas - das vinte elaboradas e aplicadas em julho de 2023 - para que escutemos estas vozes que ecoam pelas salas e corredores e aqui se tornarão letra e discurso.

Optamos por apresentar os dados coletados por categorias. As categorias a que nos referimos trazem a discussão da Base Nacional Comum Curricular que propositalmente alteram a estrutura curricular do Ensino Médio incidindo em alterações em sua carga horária,

planejamento e conteúdo. Na categoria Currículo do Território Catarinense são apresentadas as seis competências que devem ser garantidas aos estudantes do ensino médio. As competências são articuladas por meio de conceitos e categorias estruturantes da área, compreendidas através dos objetos de conhecimento mediados pela História, Geografia, Sociologia e a Filosofia. Por fim, a categoria entrevista pode ser entendida como uma ação interpessoal, a qual se dá por meio discursivo. Os entrevistados, professores de História, atuam há mais de cinco anos na mesma escola com o Ensino Médio, acompanharam as mudanças sofridas no currículo nos últimos anos.

Em entrevista com P.1 da EEB. Belisário Ramos, no dia 13 de outubro, indagamos sobre os impactos que a BNCC trouxe para sua prática docente, o qual relatou que: *“Os impactos não foram positivos, desde a forma como chegou para nossas escolas, a falta de estrutura, para atender tudo o que o Novo Ensino Médio propõe, deveria ser preparado antes”* (P.1, 2023). Para ele foi deficitária a preparação, não houve continuidade e a produção de material não foi positiva devido ao pouco ou baixíssimo investimento. Ainda que a proposta inicial da nova BNCC tenha tido objetivos bem elaborados, ela não conseguiu que eles fossem postos em prática. Uma das causas disso, segundo Souza (2020, p.72), consiste no fato de que *“a preocupação maior foi a racionalidade técnica que eles apresentavam, que, em alguns momentos, distanciaram-se da realidade das escolas brasileiras”*. Tal narrativa corrobora com o que aconteceu em 2016, a retirada de recursos e o congelamento dos investimentos em educação (no mesmo período do golpe de estado).

Na continuidade sobre os impactos trazidos pela BNCC à prática docente destes profissionais, nossa outra entrevistada, de codinome “P.2” da EEB. Nossa Senhora do Rosário, inicia afirmando que a reforma, o livro didático e a falta de momentos de diálogo agravaram a situação. Segundo ela: *“Se esperava realmente uma mudança, uma reforma, só que aí a reforma ao invés de ser pra melhor foi pra pior, porque aí o livro, ele veio muito resumido, muito solto, muito perfumaria, vamos dizer assim, e aí ficou difícil trabalhar”* (P. 2, 2023). Na continuidade da fala da entrevistada, mais elementos foram surgindo e denotando a insatisfação diante da realidade. No trecho abaixo, novamente afirma que:

Então o livro veio pra gente trabalhar de maneira integrada, mas isso não acontece. Conceitos essenciais não têm no livro, fica muito tipo uma revista. É fica muito solto, aí eles pegam temas e dentro daquele tema ele trabalha vários períodos da história como se o aluno tivesse tido uma bagagem no fundamental, é o que se espera, mas a gente sabe que muitos não têm essa bagagem e aí ficou muito solto, é muito resumido, já era resumido, mas aí agora piorou (P.2, 2023. Entrevista realizada em 26 de outubro).

Nessa escuta atenta nos foi possível perceber que há uma dicotomia entre o que teoricamente propõe a BNCC, com o que é possível efetivar no cotidiano da sala de aula. A partir de esse olhar, concordamos novamente com Souza (2020, p. 74-75) quando demonstra ser esse um projeto que se caracteriza pelo desmonte da educação pública, em detrimento da educação privada. O Plano de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016, cujo objetivo era limitar os gastos públicos durante duas décadas, modificado na Constituição Federal (CF) de 1988, trata de aplicações mínimas em ações de serviço público como Saúde e Educação, direitos então reconhecidos a todos os cidadãos.

Na sequência, a próxima entrevista foi com a professora (P.3), da EEB. Godolfin Nunes de Souza, a qual relata que, além da sua expectativa com o Novo Ensino Médio, há também a expectativa dos outros professores: *“Então criei uma expectativa muito alta e positiva, mas na prática, não diferente dos meus colegas, eu percebo que a gente não caminha, não consegue avançar muito. Fica muito truncado para uma aula”* (P. 3, 2023). O que podemos compreender disso é que a BNCC para o Novo Ensino Médio era aguardada positivamente; a *priori* indica que ela estava a favor do novo currículo a ser implantado na rede; porém, na prática, deparou-se com os desafios: *“a gente não caminha, não consegue avançar”*. A fala da professora demonstra que realmente havia uma boa expectativa em torno do novo projeto do ensino médio, no entanto, sufocada pela falta de investimentos na formação e nos materiais didáticos. Embora esteja ainda em fase de implementação, denota inúmeras deficiências/defasagens que vão sendo reveladas.

Ainda na mesma temática da declaração da P.3 a respeito da expectativa criada pela Lei n.º 13.415/17, de modo contundente, nosso entrevistado P.1 criticou: *“é que veio uma roupagem de crítica de tornar cidadão, de uma educação cidadã e todo aquele discurso ali, que de certa forma inviabilizou, e houve um certo levante, um questionamento, uma crítica dos professores”* (P. 3, 2023). Conforme encontramos no documento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, Caderno 2:

A reorganização curricular proposta para o Novo Ensino Médio, normatizada pela lei número 13.415 de 2017, que alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, ocasionou mudanças de grande impacto nesta etapa do ensino (Santa Catarina, 2021, p. 14).

A frase de P.1 foi apenas uma expressão do pensamento dele, denotando a sua preocupação com o impacto nos diferentes setores da escola. A seguinte citação, deixada na íntegra, também demonstra esse posicionamento, bem como ilustra com clareza a preocupação do entrevistado:

E com essa roupagem cai de paraquedas esse projeto, literalmente, apesar de algumas palestras, mas não foi suficiente e já era esperado. Se não tem recursos, nenhum projeto vai prosperar. E o impacto é percebido dentro da escola pelos diferentes setores. É de concordância de que esse impacto não vai acabar amanhã, vai acabar quando o ano acabar, mesmo que se mude para um projeto melhor que esperamos que venha uma proposta melhor, não vai acabar, vai ter ainda por vários e vários anos pela frente ainda os impactos negativos, principalmente na escola pública (P.1, 2023. Entrevista realizada em 13 de outubro).

Assim sendo, inferimos que o entrevistado apresenta uma visão crítica da implementação do NEM e sua falta de planejamento, de seus problemas com recursos e da falta de organização, resultando em impacto negativo duradouro, pelas condições da escola e do modelo implantado, podendo ser descrito por alguns fatores, como a implementação inadequada, a falta de investimentos e a gestão do período de permanência dos alunos em sala de aula, no tempo ideal de dedicação dos alunos à escola, além de outros inconvenientes de ordem qualitativa.

5.3.2 Material didático

No que se refere à escola pública, tanto os jovens que permanecem na escola quanto os que dela se evadem, têm o trabalho como uma categoria presente. Precisamos considerar, portanto, que os que permanecem na escola mantêm vivo o desejo de acessar futuramente direitos de cidadania e boas condições de vida pelas vias de uma melhor formação. De outra parte, os que dela se evadem em busca de trabalho, ou que conciliam escola e pequenas tarefas laborais, vivenciam o trabalho como uma possibilidade de renda, seja para auxílio da família, seja para o consumo que a própria condição social de sua faixa etária requer. Neste caso, o trabalho possui um duplo aspecto: tanto os jovens que permanecem em seu percurso formativo, quanto os que dela fogem, compreendem o trabalho como possibilidade real e objetiva mudança em sua condição.

A reflexão anterior contribui na identificação das dificuldades atuais de manter os estudantes frequentando a escola e que possam concluir o Ensino Médio. E se o que a escola oferece não é atrativo ou de qualidade, vê-se que todos saem perdendo. No caso dos

professores, vivencia-se a insegurança quanto ao momento de mudanças e a carência de material didático que fortaleça sua prática.

A pergunta ensejou as dificuldades que encontraram os professores com o novo material didático do Novo Ensino Médio. Iniciamos, então, com a afirmação da “P.2” (2023), em uma parte da entrevista onde afirma: *“mas a BNCC ela não traz esse documento, ela não traz uma possibilidade de a gente ter um bom material didático. A gente tem claro o livro como um referencial, não é o único, não deve ser o único, a gente tem um livro então muito fraco, independente da editora...”* Essa afirmação está conectada ao contexto em que a entrevistada lembra as dificuldades de firmar um diálogo entre as disciplinas, de os professores das áreas das humanas trabalharem juntos, de maneira integrada. Além do mais, é possível, a partir desse trecho, observar que apesar de ela concordar que se deva trabalhar de forma integrada, ressalva que não é da maneira como a BNCC aponta, pois, na opinião dela, são conteúdos *“esvaziados, deveria ter essa relação, mas não de maneira superficial e meio jogado, totalmente abandonados”*. Destaca-se nessa passagem também a questão da formação e capacitação, visto que a pesquisada lamenta não haver ninguém para fazer essa ponte entre os professores (refere-se às reuniões de formação, ao livro didático, à interdisciplinaridade).

Na sequência, a fala da P.2 nos instiga a pensar/refletir sobre a complexidade da formação de professores. Aponta que a problemática ali inserida está ancorada nas mudanças operadas no mundo do trabalho atual, em que a formação dos professores vem para responder a demanda da flexibilização do setor laboral. Segundo discorreu Pereira (2019, p.35), *“as propostas educacionais propagadas no contexto da reestruturação produtiva caminham no sentido de preparar o aluno para o mercado de emprego precário, daí a razão pela qual as reformas focam também no desenvolvimento das competências necessárias ao trabalhador flexível”*.

Assim sendo, para que a educação responda a esse novo momento, da flexibilização das relações de trabalho, onde o aluno escolhe os conteúdos, segundo seu interesse, por consequência, leva a uma precarização da formação, acentuando o viés das competências, a fim de se adequar ao mundo produtivista da atualidade, no qual novamente afirma (Pereira, 2019, p. 35) *“a BNCC se apropria das pedagogias do “aprender a aprender” e plasma o aluno ativo adequado aos postos de trabalho flexíveis”*.

Encontramos, portanto, pontos de discordância ou inconsistência entre o que prevê a BNCC e o currículo de Santa Catarina, os chamados Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense 2021, com a prática pedagógica dentro das escolas de Lages.

Acentua-se que a organização para área do conhecimento “implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para a apreensão e a intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugadas e cooperativas dos seus professores” (BRASIL, 2018, p. 6). Reforça, portanto, a obrigatoriedade do trato interdisciplinar e transdisciplinar, interárea e entre áreas, sendo o planejamento integrado e coletivo indispensável por levar ao alcance deste caráter interdisciplinar (CBTCEM, 2021, p.15).

A entrevistada P.3, devido à sua experiência de mais de 20 anos em sala de aula, referindo-se ao momento do trabalho com o livro didático, afirmou que “*como sou macaca velha nessa lida de sala de aula, como a gente se fala, a gente se adapta, a gente vai adaptando, vai jogando... então acho que tô conseguindo né, eu tenho essa expectativa de que vai dar tudo certo*” (P.3, 2023). As afirmações aqui expressas deixam transparecer certa confiança no que tange àquilo que têm sido nos últimos anos quanto à adaptabilidade durante o processo reflexivo-crítico ou à acomodação ao modelo trazido. O discurso neoliberal, amparado na proposta de reestruturação do ensino médio, tem feito a mudança, mas para atender os moldes da adaptação aos interesses do sistema capitalista neoliberal, como nos mostra a autora.

Na continuidade, nosso próximo entrevistado P.1 (2023) abordou as dificuldades encontradas no novo material didático, assim: “*Começa quando foge de uma lógica de trabalho, porque a gente brinca, porque na matemática se você não sabe diminuir, dividir, não sabe somar, multiplicar, não consegue chegar à raiz quadrada, um conteúdo é a base do outro*”. E no decorrer de sua fala, aparece sua crítica à descontinuidade, à falta da apreensão de conteúdos básicos, da necessidade de assegurar o suporte, nos anos anteriores, por parte dos professores. E para ele, na disciplina de História não é muito diferente. Reforça que tem de ser dentro de um projeto de trabalho maior que exija investimento também, mas que, principalmente, passe pela articulação de professores, o que não acontece. Não esconde a insatisfação de não ter o tempo propício para encontros diários com os pares para trocas de experiências, planejamento e discussão de projetos, condições inviabilizadas por conta do número excessivo de aulas que a categoria precisa absorver durante o dia e também pela falta de valorização da base por parte do governo estadual.

Ainda podemos mencionar que o governo de Carlos Moisés da Silva (2019-2023) organizou uma proposta de planejamento enganosa, em que as escolas ficariam responsáveis por organizar o planejamento interdisciplinar usando o horário de hora atividade (que nessa época era cumprido obrigatoriamente na escola). Entretanto, para não pagar por um horário de planejamento coletivo feito em um dia específico para todos os professores, (como ocorria no EMI, EMIT), o governo tentou se valer das horas-atividade do professor para cumprirem o

planejamento de forma coletiva. Mas, o planejamento coletivo se demonstrou praticamente inviável, tendo em vista os horários distintos dos professores e o fato de terem (principalmente com o NEM) a distribuição da carga horária em mais de uma escola.

É perceptível que, se por um lado, o novo projeto garante o ensino das disciplinas de Matemática, Química, Educação Física; por outro, sorrateiramente anula as disciplinas, como a Filosofia que leva o estudante a pensar, refletir, a questionar e a propor outras possibilidades de aprendizagem, sem negligenciar o cabedal das históricas produções científicas. O neoliberalismo e sua narrativa de flexibilidade vêm para atender a chamada pedagogia das competências. “O seu referencial passa a ser agora o de “aprender a aprender,” porque se espera que o aluno adquira um método próprio de aprendizagem, e não que apreenda o conhecimento científico já existente”. (Pereira, 2019, p. 36). Importa agora é que a formação o prepare para entrar no mercado de trabalho,

Mas também já é exagerado querer que o aluno não tenha um aprofundamento histórico, não é porque sou professora de história que eu queira que o aluno seja especialista em história, mas pelo menos o básico que todos os alunos tenham direito a conhecer. Em uma aula realmente fica muito difícil. E aí eles querem que o aluno seja o protagonista, o aluno historiador, então a gente tem que trabalhar com diversas fontes, diferentes versões de um mesmo tema, só que aí com apenas uma aula semanal fica muito difícil. O aluno não tem um referencial no próprio material didático que ele tem apesar de a gente, apesar que não é o único, o professor vai ter que correr atrás de outros materiais para trabalhar só em uma aula, e a proposta da BNCC não é essa. Eles falam do aluno protagonista, mas eles não dizem como. Eu gostaria de saber como que essas pessoas que elaboraram esse documento como que eles sugerem trabalhar um aluno protagonista, do ser historiador, em uma aula por semana? (P.2, 2023. Entrevista realizada em 26 de outubro).

Para esta parte da análise fizemos um recorte da fala, citação anterior de P.2, com o objetivo de reforçar questões levantadas pelo referencial teórico deste estudo e, por conseguinte, demonstrar como os dados obtidos estão em conformidade com os críticos da BNCC. Assim, pudemos perceber que os dois entrevistados apresentam um discurso que vai ao encontro de Freitas (2018) e Laval (2019) quando estes questionam o modelo empresarial e neoliberal da Educação, que retira recursos, esvaziando propositalmente os conteúdos do ensino básico, precarizando-os e flexibilizando-os.

Há que se manter a capacidade da crítica reflexiva, diante desse projeto em execução, uma vez que há um esvaziamento de conteúdos pertinentes no que diz respeito à construção do desenvolvimento intelectual e científico, validando qualquer tipo de resultado a que se chegue, prevalecendo uma visão pragmática do conhecimento, onde o que tem importância é o saber

fazer, e fazer nos parâmetros das competências. Nesse contexto, o jovem é formado para atender as demandas do mercado de trabalho neoliberal.

Para concluir, nossa entrevistada P.2 desabafa que para preparar as aulas tem que correr atrás, que não recebe o devido suporte, nem do livro oferecido pelo governo nem em relação à quantidade de tempo para fazer isso. Segundo P.2 (2023), *“duas aulas era o mínimo para gente trabalhar. A 1ª Série tem duas aulas, mas assim a 2ª e a 3ª Séries é só uma aula. “Imagina o aluno no último ano do EM pra ENEM, eles me colocam uma aula de História”*.

5.3.3 Conteúdos de História e suas conexões

Dando seguimento à mesma linha de raciocínio, a terceira pergunta suscita a discussão sobre os livros didáticos. É preciso saber se os livros escolhidos dão continuidade aos conteúdos de História que vigoravam antes da reforma do Novo Ensino Médio. A nossa entrevistada P.3 (2023), relatou que *“Então se o senhor me perguntar se eu gosto? Eu me adaptei, principalmente porque não fui eu que escolhi, no caso da nossa escola, tava fora. Então, mas não, não deu conta não”*. Para contextualizar, nossa entrevistada relatou que esteve afastada em 2022 por problemas de saúde (hipertensão na gravidez) e depois contraiu COVID-19. Não transparece na entrevista a sua contrariedade em utilizar o livro didático escolhido, mas sim, por não ter tido a oportunidade de ajudar na seleção deles. Por outro lado, não escondeu também a insatisfação e a atitude de resiliência para adaptar-se. O que deixa na sua fala, nas entrelinhas, um ponto de interrogação: um livro “básico” vai dar conta do que se espera para o aprendizado dos estudantes?

“O livro fragmenta, coloca situações de forma cronológica fora do tempo, se vai lá no assunto depois volta. Se você seguir o que o livro propõe, ele acaba criando uma confusão, muito fragmentada” (P.1, 2023).

Essa dificuldade que se apresenta, somada à ansiedade do aluno, à falta de condições na educação e investimentos e de professores que não foram bem preparados ainda, e você pega esse livro didático que não dá continuidade nenhuma, está feita a receita do caos (P.1, 2023. Entrevista realizada em 13 de outubro).

Segundo P.1, o livro traz algumas coisas, mas não dá a continuidade devida. Relata, por exemplo, que com o advento da Guerra no Oriente Médio recentemente, foi preciso sair daquela sequência porque houve a curiosidade dos alunos. Além disso, num outro caso, mesmo que o

conteúdo referente à Segunda Guerra Mundial já tivesse sido trabalhado, o pesquisado aproveitou a base dele e, assim, foi possível organizar uma espécie de projeto. Nesse seu relato percebemos a complexidade dos currículos e suas construções, e dos desafios de ter um ensino médio que faça sentido para o professor e para os estudantes. Os conteúdos de história trabalhados no modelo antigo, tanto para P.1 quanto para P.2, referiam-se com maior propriedade e profundidade aos acontecimentos da historiografia em diferentes períodos, ao passo que no formato proposto com os ditos “temas”, ocorre a fragmentação.

“Não teve transição, os livros antigos são livros que trazem mais conteúdo e trabalham a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e esses novos livros vêm com temas, como o trabalho: o trabalho na antiguidade, na Revolução Industrial, o trabalho em diferentes momentos da história. Para o aluno que tem uma bagagem disso tudo bem, até dá para trabalhar sim” (P.2, 2023. Entrevista realizada em 26 de outubro).

A preocupação pertinente é a que valor está sendo atribuído à disciplina de História. Conforme P.2 (2023), *“meu sentimento é como se a história tipo não tem tanta importância, vamos focar em outras coisas, vamos focar em trilha, em projeto de vida, essas disciplinas não... então é uma quebra”*.

A pergunta quatro, na sequência das entrevistas, enfocou de qual tipo de conhecimento é considerado relevante para o ensino de História expresso na BNCC de 2018. Os entrevistados, cada um à sua maneira, fizeram considerações nos aspectos que são “batidos” na BNCC sobre o protagonismo, a autonomia, o sujeito crítico, situá-los no espaço e no tempo. Dois dos entrevistados apontaram que existem falhas e superficialidade, indicando contradições no que a BNCC defende. A outra entrevistada, por sua vez, diz estar preocupada em aprofundar memória, identidade (conhecer o bairro, o contexto social e as mazelas da comunidade).

Em nossa pesquisa traçamos uma linha de pensamento que tentasse desvelar aspectos teóricos discursivos engendrados, ou seja, desenvolvidos pelo neoliberalismo, imbuídos de intenções claramente mercadológicas, que aqui aparecem aos poucos no discurso dos entrevistados. Para a análise dessa questão, utilizamos a fala da P. 2, a qual questiona o fato de a BNCC não mencionar como fazer para que o estudante tenha autonomia no conhecimento e desenvolva uma postura de historiador. Em sua fala deixa claro que se precisa rever isso imediatamente. Faz uma reflexão de que enquanto a sociedade se construiu coletivamente e que tudo o que temos é resultado do que foi feito coletivamente, por outro lado se prega um individualismo (expressão que aponta ao “empreendedor de si”), propagando a competitividade, a valorização de uma sociedade consumista, que dá valor à empresa privada.

Por fim, salienta que não viu no documento do Novo Ensino Médio um incentivo ao cooperativismo, à solidariedade, visando uma compreensão mais humanista.

No que foi coletado sobre conhecimento relevante para o ensino de História, o olhar do entrevistado P.1 parece mais abrangente, pois engloba também aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, religiosos tratados desde o Ensino Fundamental, os quais ele procura relacionar com o tema da cidadania; assim afirma:

“Embora que o que se fala muito é se fazer do aluno seja crítico, solidário, protagonista da própria história, embora se fale muito desses elementos, pra formação é falho, porque não te dá as condições pra você trabalhar exatamente isso. Tem as questões relacionadas às diversidades, a questão climática por exemplo, das próprias questões da economia, das diferenças sociais, questões religiosas, ou seja, eu tenho uma prática comigo, já desde o fundamental, que na medida que vou trabalhando a história, vou relacionando com outros assuntos da própria cidadania, da própria política” (P.1. 2023. Entrevista realizada em 13 de outubro).

Na última versão da BNCC o discurso das competências e habilidades demonstra apropriação pela lógica neoliberal, em que a competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para a resolução de situações que estavam ligadas à cidadania e ao trabalho em situações práticas, direcionando e reduzindo, portanto, a educação ao uso pragmático e para conteúdos de finalidade imediata.

E quanto à narrativa do empreender e da criatividade, encontramos no seio da proposta o discurso motivador e conquistador. Conforme nosso entrevistado identificou a seguir:

Percebemos assim que, por mais que o discurso esteja escrito na BNCC, no propósito do Novo Ensino Médio, de lidar com a criatividade, empreendedorismo, aquela coisa toda, o empreender vocês fazer, ter iniciativa, se tornar o agente da sua história é por mais que isso venha escrito ali, não acontece. Não vou dizer que não haja uma situação outra, mas na prática isso não acontece (P.1, 2023. Entrevista realizada em 13 de outubro).

À medida em que se desenrola o diálogo e se aprofunda a temática, o entrevistado lembra de outros conteúdos pertinentes *“sobre a questão do racismo, sobre as questões indígenas, porém no Novo Ensino Médio a gente não encontra essa questão, se fala da questão da diversidade, se fala que é uma proposta da educação. Como havia comentado antes” (P.1, 2023)*. Ele ressalta também outros aspectos do cotidiano do professor que para o entrevistado, são preocupantes. Cita, por exemplo, a burocracia que se enfrenta: *“tudo bem que o planejamento é fundamental, mas se formos levar em conta tudo aquilo que se propõe, precisaria ter uma média de três professores por disciplina”*. Descreve o que chamou de uma

série de implicações, tais como: os planejamentos, as recuperações, tem de ser criativo nos trabalhos, envolver os alunos, atender individualmente, ou seja, para o P.1 (2023)

Se a gente for olhar assim, atender isso ao pé da letra tudo o que manda, olha um professor não dá conta. E sem contar a própria dificuldade que muitos professores têm, principalmente quem não faz parte das áreas sociais, por exemplo, sobre questões sociais como o racismo, indígena, ambientais. Eu sempre uso conversar com professores das ciências, de biologia, sobre essas questões ambientais, por exemplo, pra se casar com a conversa, casar o trabalho. Como que a gente pode trazer isso se você não tem esse tipo de articulação e a gente não tem tempo pra isso, a gente não tem a disposição desse tempo” (P.1, 2023. Entrevista realizada em 13 de outubro)

Urge que sejam trabalhados esses conteúdos, porém isso ainda está distante de se efetivar. O que se percebe é que a reforma educacional tem seu foco na valorização do empreendedor, por isso impõe ao jovem um discurso que não aprofunda as questões sociais. E o prepara tão somente para ser responsável por si só, ficando responsável por seu sucesso ou fracasso, precarizado e na informalidade.

5.3.4 O Novo Ensino Médio e seus desafios

A situação cotidiana da burocracia tem sido um desafio para os professores e professoras. Em nossa dissertação problematizamos o fazer pedagógico do professor e sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. Este aspecto burocrático acaba sufocando, tornando-os tarefeiros de um sistema, particularmente em Santa Catarina, com o sistema informatizado do “Professor *on-line*”. Obviamente que o sistema informatizado facilita muito o trabalho dentro de um conjunto complexo que é o sistema educacional, mas o professor passou a fazer outras tarefas que lhe tomam muito tempo, restando pouco para refletir, avaliar e ressignificar sua prática, porque está absorto em diferentes atividades as quais precisa dar conta. E as exigências e cobranças só vão aumentando a cada governo. Trabalha-se mais os aspectos administrativos de secretaria de escola e, menos o aspecto pedagógico como um todo.

Para exemplificar o que se está afirmando, recorreremos ao sistema “Professor *on-line*” de Santa Catarina para tentar explicar sua dinâmica de funcionamento, ao mesmo tempo em que buscamos levantar as diversas atividades impostas pelo “sistema” como atividades vinculadas ao Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (*SIGRH*), originalmente serviço das Secretarias de Escola.

Em princípio, procura-se descrever as atividades que são realizadas pelos professores durante o ano letivo. Na busca efetuada na página “Professor On-line do Estado de Santa Catarina, da Secretaria de Estado da Educação SED”, encontramos 90 páginas de orientações, do ano de 2022, no site “professoronline.sed.sc.gov.br”. As orientações iniciam no acesso ao sistema através do número do CPF e senha.

A página abre com estas informações: “Professor On-line do Estado de Santa Catarina, da Secretaria de Estado da Educação SED”. São 90 páginas de orientações, ano de 2022, no site “professoronline.sed.sc.gov.br”. As orientações iniciam no acesso ao sistema por meio do número do CPF e senha.

Partindo para o Menu destinado ao conjunto das Avaliações, “Avaliação da Turma”, trabalho diário que cada professor (a) precisa realizar, estão arrolados, para inclusão no sistema, os itens: Tarefas, Planejamento Anual, Plano da Sequência Didática, Criar Agenda da Turma, Criar Agenda Semanal, Visualizar Agenda do Professor e o Envio de Mensagens.

O detalhamento a ser realizado requer de cada profissional a observância destes elementos: “Nova Tarefa, Nova Avaliação e Recuperação Paralela”. O professor deverá então preencher o período, data, tipo de atividade, total de aulas, descrição e assunto, com as seguintes opções de atividade, tipificados no sistema por meio de 20 modalidades: análise de entrevista, autoavaliação, dinâmica, entrevista, execução de experimento, pesquisa de campo, interpretação de texto, portfólio, produção de texto, Projeto, Prova, Prova oral, registros no caderno, relatório, resolução de exercícios, seminário, trabalho, trabalho de pesquisa, trabalho prático.

Durante todo o ano letivo, enfatiza-se na escola, que se deve fazer sempre a “Recuperação Paralela”, conforme a avaliação realizada anteriormente, tipificada e com a data da respectiva recuperação. É uma situação-problema porque há diferentes interpretações dentro das escolas. Há divergências, discussões e formas diferentes de encaminhar ou resolver, mas para o setor de Ensino das Coordenadorias Regionais e para a SED, o estudante deve ganhar a oportunidade de recuperar, ou seja, seguir em frente.

Além do mais, não basta observar os elementos de registro no sistema, mas também encontrar tempo para, além de preparar as aulas, estudar, pesquisar, elaborar, corrigir, reelaborar para a recuperação e novamente explicar, para então aplicar atividade de avaliação. E o ciclo continua.

Quanto ao menu “Planejamento Anual”, é o processo de elaboração dos planos a partir dos conceitos essenciais, devendo ser postado semanal ou quinzenalmente, conforme acordo de

cada escola, bem como o planejamento anual. Dentro da plataforma Professor *on-line*, pode-se replicar o Plano para outras turmas. O sistema, desse modo, controla a sequência cronológica do planejamento, verifica o calendário da escola para considerar dias letivos, e o planejamento do período vigente pode ser editado.

Quanto ao Menu Diário Digital, este ocupa um bom tempo do trabalho para preencher os itens elencados. Para preenchimento são: diário de classe, observação da turma, notas, Conselho de Classe Final, notas por estudante, estudantes transferidos, faltas por dia, faltas por mês, chamada diária, atendimentos. Outro ponto que se cobra insistentemente nas escolas é “Notas dos estudantes transferidos”. Tem ocasionado muitos problemas quando se esquece disso. Aparece a data da transferência e o prazo de alteração é de 20 dias. Por este item a “vigilância” consegue perceber quais disciplinas estão falhando ou se esquecendo de fazer os registros necessários. Sabemos que, independentemente deste ou daquele item esquecido, existem cobranças diárias feitas em público.

Na prática diária, por intermédio de aplicativo baixado no celular do professor ou direto em seu notebook, precisamos acessar (realizar) a chamada diária e, se possível, o conteúdo e atividade desenvolvidos naquele dia. Com isso o sistema já será alimentado e dará, “em tempo real”, um panorama parcial por onde e o que o profissional daquela disciplina está fazendo. Não podemos deixar de relatar também as dificuldades regionais de cobertura da internet na escola. Os próprios alunos e, principalmente os professores, de modo geral, por diversas vezes precisam gastar seus dados móveis ou, buscar ajuda com os pais, ou mesmo com os estudantes para poderem acessar as ferramentas tecnológicas.

Diante desse relato acerca do “*Professor on-line*”, trazemos a reflexão de Christian Laval (2019):

O objetivo político é, na verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica. Não importa mais, primordialmente, a vigilância moral e política dos professores. Se a vigilância sobre as minúcias aumentou, se foi criado um poder mais próximo, foi com o intuito de melhorar o “desempenho” dos professores e fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais da escola. O critério de avaliação, afirmam, não é mais o seguir as normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas, como era na escola antiga, e sim a “produtividade” pedagógica, submetida há uma avaliação supostamente objetiva do “valor agregado” pela escola. Em outras palavras, a administração escolar, interessada em racionalizar mais profundamente o ensino, toma de empréstimo retóricas e soluções da gestão privada, alegando que desse modo a escola se adaptará melhor à “demanda social”. Apesar de afirmar que apenas atende ao desejo de mais liberdade dos “atores”, está estendendo o seu direito de supervisão e prescrição ao terreno pedagógico e pretende desenvolver “métodos de mobilização” do pessoal visando eficiência. Dado que essa eficiência social e econômica deriva em grande parte da pedagogia, a administração tem de se reorganizar para mudar e controlar mais de perto

as práticas profissionais, se possível dentro da própria sala de aula (Laval, 2019, p. 254).

Em outros tempos, os professores eram observados para garantir que estivessem transmitindo valores e ideias consideradas adequadas pela sociedade, bem como o conteúdo programático. Atualmente estão sendo observados para garantir que cumpram as normas e procedimentos estabelecidos pela escola. A escola não é mais vista apenas como um lugar do conhecimento crítico, reflexivo, transformador, mas também como um lugar para formar trabalhadores produtivos e cidadãos obedientes. A vigilância mais próxima sobre os professores pode levar a uma educação mais uniforme e padronizada, que pode não atender às necessidades dos alunos e da comunidade.

Conforme Freitas (2018), essas políticas e a nova formatação [...] têm impacto direto no trabalho docente. É o controle do conteúdo a ser ensinado por meio de bases nacionais curriculares, e com uma maior influência na formação do professor.

O Novo Ensino Médio trouxe mudanças para a realidade das juventudes e dos profissionais que atuam nas escolas, especialmente no Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil. Tem-se como desafios a proposta de um novo currículo; as mudanças no conteúdo das disciplinas; as adaptações na infraestrutura da escola; a formação técnica profissional e o aumento da carga horária. Juntamente com a organização curricular mais flexível e a inclusão de novas disciplinas, os professores precisam enfrentar alguns desafios para ministrar suas aulas. Diante deste quadro e de suas exigências, trouxemos na quinta pergunta a questão dos entraves encontrados atualmente pelas instituições escolares para pôr em prática o Novo Ensino Médio.

Após os parênteses que abrimos para tratar do sistema de vigilância e controle das práticas pedagógicas, “*Professor on-line*”, retomamos a discussão sobre a estrutura das escolas com a nossa entrevistada P.3. Ela considerou como entrave a falta de estrutura, que no seu entender seria fundamental para pôr em prática o Novo Ensino Médio. Justificou dizendo que “*é tudo muito no campo da teoria e na prática nada, por mais que a gente tenha feito análise, estudos e cursos. No dia a dia na sala de aula não é tão simples, teoria e prática nunca foi tão simples, porque a gente fala muito, defende muito, mas existem uns entraves*” (P.3, 2023).

Esse entrave, do ponto de vista de P.1, é a desvalorização do profissional e a precária infraestrutura. Citou como exemplo que a sua escola recebeu a tela digital, mas que a usam apenas como Datashow. Uma tela digital não faz a revolução da Educação, segundo ela, mas aqueles programas e aplicativos dentro do computador podem ser utilizados. Já P.2 enfatizou o

esvaziamento dos conceitos, as poucas aulas, a junção das áreas, a superficialidade. Para a professora, a impressão que se tem é de que o ensino de história, o ensino científico, não é tão importante assim, *“o mais importante é você ter uma profissão, é você saber fazer alguma coisa, ganhar dinheiro com aquilo e deu”* (P.2. 2023).

Segundo Safatle; Silva Junior; Dunker (2021, p. 259), o neoliberalismo não é apenas uma teoria ou política econômica, mas uma “racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital, até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências” (Dardot; Laval, 2016). Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em mini-organizações empresariais de prestação de serviços - saúde, educação, segurança, previdência, etc. (Chauí, 2008). Essa concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional (Freitas, 2018, p. 49).

Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados pelo seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontram nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, com um “bem comum”; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo. Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas (Freitas, 2018, p. 103-104)

Nossa entrevistada P.2 expressou sua preocupação sobre a concepção de educação circulante no meio social e o discurso de fazer educação, *“que a vida é assim mesmo, que a gente tem que competir, que é cada um por si, né, que ser feliz é ser próspero financeiramente”*. Ela indaga sobre o projeto de vida, acerca da ideia de somente se ter uma profissão *“e não dar problema para a sociedade e de que se você não se deu bem é porque você não correu atrás”*. Em seguida, argumenta que não devemos ser hipócritas de que essas coisas não são importantes, mas também não é esse o essencial a seu ver. Demonstra preocupação pessoal apoiada em argumentos claros e humanizados sobre a importância de ser ter prosperidade, mas uma prosperidade que traga conforto, bem-estar e não ostentação, luxo, excesso de consumo, disputa entre as pessoas, na lógica de quem ganha mais e é mais bem-sucedido.

Voltando ao que os entrevistados comentaram sobre a precariedade estrutural, vejamos que a esse respeito, P.1 (2023) traz elementos importantes que denunciam a situação das estruturas e discorre sobre a ausência de capacitação técnica para operar certos equipamentos, assim como explicita a falta de segurança patrimonial, a utilização dos equipamentos, questões essas relatadas a seguir: *“e o computador vai deixar onde? Do lado da mesa do professor. E todo dia vai ter que alguém ir instalar os computadores e depois, no final do dia, depois ter que retirar os computadores”*.

5.3.5 Inquietações com o novo modelo

A importância do planejamento qualificado é uma necessidade sentida e reclamada pelos professores, porém a experiência demonstra que isso não está acontecendo. O Decreto da hora-atividade, a falta de material, o conteúdo, assessoria, bom planejamento para dialogar, falta investir na assessoria, na qualificação de profissionais de dentro das escolas, nas ATPs¹⁰. Sabemos, contudo, não ser interesse do Estado que tenhamos professores reflexivos, que pensem e planejem coletivamente a sua prática.

Existe um obstáculo nesta nova postura do Novo Ensino Médio, visto que as escolas não estão, em sua maioria, preparadas arquitetonicamente para atender toda essa demanda da nova estrutura requerida. Do mesmo modo, os professores não estão recebendo formação adequada para atuarem nesse novo cenário e, em muitos locais não houve nenhum tipo de formação. Há instituições escolares que já estão modificando sua estrutura e currículo de aprendizagem, para que haja de fato uma formação adequada às exigências. O que se tem visto são escolas desestruturadas e profissionais sem o devido preparo.

¹⁰ Decreto n.º 1.061, de 14 de fevereiro de 2017, regulamenta o Quadro Lotacional referente aos cargos de Assistente Técnico-Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais e Assistente de Educação de que trata o art. 16 da Lei Complementar n.º 668, de 2015. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/001061-005-0-2017-002.htm>. Acesso em: 09 mar. 2024. O Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) tem como principal função assistir e auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Deverá organizar todas as ações pedagógicas, como: elaborar o plano de ação anual; orientar e organizar o planejamento de ensino; coordenar formações tanto iniciais como continuadas, atribuindo melhorias no desempenho profissional; acompanhar o cumprimento do currículo e do calendário escolar; orientar a equipe no conselho de classe; propor intervenções pedagógicas; auxiliar e acompanhar os professores quanto a seleção de conteúdos, entre outras, favorecendo as relações entre os indivíduos e assegurando uma educação de qualidade para todos. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/3759/3954>. Acesso em: 09 mar. 2024.

Motivos e justificativas foram encontrados para a reformulação do Ensino Médio, como afirmar que é um ensino de baixa qualidade, generalista, com número excessivo de disciplinas, com alto índice de evasão e de reprovação e, ainda, que está distante das necessidades dos estudantes e dos problemas do mundo atual.

Os profissionais da educação em sua ampla maioria, ainda carentes de informações e formações perante o NEM, estão iniciando o ano letivo de 2024 repletos de interrogações. Ressaltamos que pode ser julgado cedo avaliar a BNCC e os Cadernos do Território Catarinense, assim como se eles têm produzido benefícios, tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente, considerando que nos últimos dois anos o sistema vem sofrendo alterações, exemplo disso é o ensino Híbrido implantado neste ano.

Segundo Ferreira e Ramos (2018, p. 1191), “um dos aspectos mais polêmicos da MP nº 746 trata da possibilidade de os jovens cursarem, dentro da carga horária dos três anos no ensino médio, um curso profissionalizante e não de maneira complementar, como se vê na atualidade”. O que provavelmente não está muito esclarecido é qual escola e como poderá ofertar esse IF que versa sobre a formação técnica e profissional, pois, ainda é uma das lacunas presentes ao NEM (Santos; Silva; Milan, 2022, p. 16).

Portanto, fica evidente, durante este processo de implementação, que o Ensino Médio tem servido de um grande laboratório para as “inovações de aprendizagem” que o sistema educacional vem criando nos últimos anos. Mas diferente do que se concebe por laboratório, o da educação está se mostrando desprovido de uma série de elementos que o faça funcionar, que tenha objetivos claros e com perspectivas futuras de resultados. Então, as condições a que nos referimos, apontam, no momento, para a falta de formação oferecida aos profissionais, bem como tempo para preparar e se preparar para o novo modelo.

5.3.6 Sobre o uso dos Cadernos do Currículo Base do Território Catarinense

Os Cadernos do Território Catarinense defendem, portanto, que os estudantes sejam críticos e capazes de compreender o mundo como um processo dinâmico e que questionem as narrativas históricas dominantes. Dessa forma, sejam eles capazes de refletir sobre suas próprias experiências e perspectivas e construir um conhecimento histórico mais significativo. Se aqui se afirma isso, não se tem condições de chegar lá, enquanto se mantiver o padrão de formação calcado ou fundamentado na lógica capitalista neoliberal.

Diante da realidade vivenciada pelos professores com as mudanças do Novo Ensino Médio, inclusive em relação ao material pedagógico, consideramos importante dialogar com os

entrevistados sobre a utilização, por parte das escolas estaduais, destes Cadernos elaborados pelo ensino em Santa Catarina. Focamos em três questões: se os cadernos têm sido base para as aulas; quem mais tem usado os cadernos e como têm acontecido as reuniões de planejamento por área de conhecimento.

5.3.6.1 Os Cadernos como ferramenta nas aulas

Segundo dois entrevistados, os Cadernos têm sido utilizados nas trilhas e eletivas, e na tentativa de provocar a interdisciplinaridade. Conforme relata o P.1 *“desde o início da carreira priorizei a interdisciplinaridade em minhas aulas de História, Geografia e Sociologia”*. A experiência dos professores contribui para que promovam maior interconexão entre diferentes áreas do conhecimento e seja esta uma prática constante desde a primeira proposta curricular de Santa Catarina, nos idos de 1988.

A interdisciplinaridade é uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais completa e significativa. O relato do professor demonstra como essa abordagem pode ser implementada de forma eficaz, impactando positivamente o processo de aprendizagem dos alunos e inspirando outros educadores a adotarem práticas inovadoras em suas aulas.

Como aparece no documento que apresenta propostas de regulamentação da Base Curricular Nacional e de organização do Ensino Médio, do Conselho Nacional de Educação (CNE), *“na primeira parte sobre o Ensino Médio a interdisciplinaridade é considerada uma questão de ordem epistemológica”* (MEC, 1998, p. 28). Isto pode ser constatado quando se sugere enfrentar a diversidade das formas de conhecimento por um modo de elaboração do saber essencial para o desenvolvimento de competências. A experiência do professor serve como inspiração para outros educadores que buscam implementar a interdisciplinaridade em suas aulas. Para P.1 por meio da criatividade, da dedicação e do compromisso com uma educação de qualidade, é possível transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem interativo, envolvente e relevante para a vida dos estudantes.

Ao ouvir os entrevistados, ficou claro que os Cadernos não são utilizados como base na sala de aula. Eles consideraram que muitos professores, não só da área de história, mas de outras áreas também, têm um conhecimento muito superficial com relação à proposta curricular. Apontaram que prevalece a falta deste aprofundamento com os professores, como afirmou um dos entrevistados *“e um aprofundamento teórico, e, muitas vezes, passa em vão a ponto do professor não entender, não compreender o significado daquilo que ele tá falando”* (P.1, 2023).

Em sala de aula, a mera utilização do material não garante um ensino de qualidade. A falta de familiaridade dos professores com a proposta curricular e a superficialidade na leitura dos Cadernos do Território Catarinense podem levar a uma compreensão incompleta dos conteúdos e, conseqüentemente, a uma prática docente ineficaz. A utilização desses cadernos como ferramenta didática pode ser valiosa, mas exige que os professores sejam críticos e criativos em sua aplicação. A professora P.2, em entrevista, afirmou que, para suas aulas, “*foram feitas adaptações do caderno na disciplina de História*” (P.2, 2023), por exemplo.

Dito isso, é possível depreender que se o governo estadual dispusesse de investimento na formação continuada, na melhoria da proposta curricular e na valorização e autonomia docente, talvez os desafios atuais encontrassem eco. Para garantir que os cadernos contribuam para um ensino de qualidade e sejam relevantes para os estudantes, outro caminho será possível fazer? É importante considerar que os Cadernos não são a única fonte de conhecimento e devem ser complementados com outros materiais didáticos e estratégias de ensino. O diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora é fundamental para discutir o seu uso. A avaliação constante da prática docente é essencial para, quem sabe, identificar pontos de melhoria e aperfeiçoar a utilização desses recursos.

Outrossim, os professores P.1 e P.2 observaram que se todas as disciplinas tivessem uma ligação, um caminho preparado para a interdisciplinaridade seria muito mais rico, e o trabalho em sala de aula fluiria melhor, onde houvesse um planejamento coletivo, favorecido por recursos humanos e financeiros. Segundo os entrevistados, fica evidente que isso não se resolve em um ano, é preciso haver um processo constante, passar por atualizações frequentes, em virtude das novas dinâmicas da sociedade, da economia, da política, de todas as coisas que acontecem, embora seja um desafio muito grande. Enquanto P.3 relatou que por ter ficado afastada da escola algum tempo, não teria muitas informações e por isso não usou nenhum dos cadernos sugeridos, apenas procurou trabalhar os conteúdos associados aos temas sugeridos como base pela BNCC.

5.3.6.2 Aproveitamento dos Cadernos

Segundo a coleta dos dados, dois entrevistados afirmaram que os professores do componente de História ou das Humanas são os que mais utilizam os cadernos, enquanto uma das entrevistadas informou que quem fez uso dos cadernos foram os professores das Trilhas de Aprendizagem. O P.1 (2023) em sua declaração levanta: “*Veja os componentes da história né,*

como mais depende do professor, do trabalho que o professor faz, o conhecimento que ele tem. Eu vejo mais no componente da história do que nas Trilhas e nas Eletivas”. A questão para ele é muito maior, pois considera que não houve investimento na formação de professores nas trilhas, nos processos seletivos e até mesmo na relação dos componentes da própria história. Em sua opinião, “ainda não há um efetivo uso de todo o potencial que é isso que a proposta curricular apresenta”.

As entrevistas com P.2 e P.3 apontaram que a opção dos professores variou entre utilizar o livro didático do componente (com recortes de conteúdo de apostilas de anos anteriores) e os novos livros, sendo que os professores das Trilhas de Aprendizagem e das Eletivas introduziram-nas no seu planejamento, orientados pela SED, a partir da sugestão dos Cadernos do Território Catarinense.

Em Santa Catarina (2021), os autores discutiram sobre os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), segundo eles, construídos com base em uma escuta das 120 escolas-piloto da Rede (essas escolas foram mencionadas em seção anterior), e, que a partir daí, foram realçados indicativos referentes ao que os (as) jovens gostariam de aprender e vivenciar na escola. A criação de um Portfólio de CCEs, “busca consolidar uma oferta variada para que eles (as) personalizem seus percursos escolares, encontrando, na escola, oportunidades para desenvolver habilidades e construir aprendizagens em consonância com quem são hoje e com suas perspectivas de futuro” (Santa Catarina, 2021, Caderno 4, p. 28).

Como descreve a proposta no texto abaixo:

Nossa proposta foi criar componentes os quais, ao mesmo tempo em que são formativos e constituem um guia de atuação para os professores e as professoras que vão atuar no Novo Ensino Médio, não são rígidos, mas sim flexíveis, personalizáveis e que incentivam a pesquisa, a construção coletiva e podem ser contextualizados de acordo com a realidade de cada escola, conforme os interesses mais marcantes de educadores e de estudantes, em conexão orgânica com os projetos de vida de cada jovem (CBEMTC, 2021, Caderno 4, p.28).

A proposta curricular apresentada se destaca por sua flexibilidade, personalização, ênfase na pesquisa e na construção coletiva, contextualização e conexão com os projetos de vida dos alunos. Essa abordagem inovadora tem o potencial de promover uma educação mais significativa, engajadora e transformadora para os jovens do Ensino Médio. Como já havia mencionado nosso entrevistado P.1, a proposta do projeto é boa, a questão é a sua viabilidade porque até o momento tem apresentado muitas falhas, colocando em xeque o seu êxito. Até agora os resultados não impressionam e têm trazido insegurança para quem depende dela.

5.3.6.3 Reuniões de planejamento por área

Chegamos à questão das reuniões de planejamento, tão necessárias, mas controversas. O planejamento é indispensável ao processo, mas como fazê-lo? Como melhorar essa prática e como ressignificá-lo? Como encontrar tempo para as reuniões e como fazer com que este momento seja melhor aproveitável e assertivo?

Nos relatos obtidos, cada entrevistado expôs a prática como acontecia em sua unidade escolar. Sendo que para esta parte optamos em apresentá-las na sequência das entrevistas e deixando nossas observações para o final de cada uma, pois cada depoimento teve sua particularidade.

O entrevistado P.1. afirmou que o planejamento por área não tem acontecido. Nas suas palavras “é a falta de se pensar nessa dinâmica”. O pesquisado menciona a falta de investimento que seja correto tanto em termos de tempo quanto de financiamento. O trecho a seguir evidencia sua opinião a respeito.

É isso não acontece, falo de investimento de tempo porque mal a gente consegue se encontrar com os outros professores ou de áreas afins, das humanas, por exemplo, ou mesmo das outras áreas que a gente poderia fazer um trabalho muito mais interessante, muito mais produtivo na educação (P.1, 2023. Entrevista realizada em 13 de outubro).

Na continuação da entrevista com P.1., em outubro de 2023, ele informou que, salvo aquelas marcadas no calendário, proposto pela própria SED, as reuniões de planejamento não acontecem. Informou serem reuniões que já trazem uma agenda, a qual, às vezes, nem possibilita espaço para a agenda da escola, quanto menos abrir discussão para um planejamento com outras áreas da educação. O entrevistado relatou que o planejamento é muito isolado, ocorre em alguns momentos, a partir da execução de algum projeto em parceria entre professores de áreas afins ou por afinidade, “*que a gente usa brincar que é aquela conversa de corredor, que você está passando ‘o que acha e tal’, discute, manda mensagem, reúne ideias, tenta formatar um projeto pra ter o mínimo de organização para que a gente possa colocar isso em prática*” (P.1. 2023). Sua percepção, no momento da entrevista, é de que o planejamento acontece de forma muito amadora, com boa intenção, mas ainda muito inábil para efetivo resultado na educação. Embora seja importante uma visita, uma pesquisa, uma mostra e afins, o pesquisado observa que, na prática, esses trabalhos se tornam semelhantes a dinâmicas. Assim, tais atividades escolares poderiam ser muito melhor aproveitadas se

houvesse um planejamento estratégico na educação, nas salas de aula, junto com os professores. De acordo com P.1. (2023), haveria um melhor aproveitamento se *“pudéssemos fazer e ter esse acompanhamento desse planejamento, uma avaliação tanto quanto constante né, e um cuidado orientado pela proposta curricular que tem muito a oferecer”*.

Considerando o que P.1 trouxe à baila, não nos causa estranheza seu relato, pois este corrobora com a percepção de outros profissionais e especialistas a respeito dos problemas que o NEM tem em sua gênese, e o leitor desta pesquisa acompanha.

Isso nos faz compreender que a superação dos desafios da organização do trabalho docente exige um esforço conjunto de todos os envolvidos na educação. Por meio do diálogo, da colaboração, da formação continuada e da valorização do trabalho docente é possível construir um ambiente profissional mais propício ao planejamento eficaz, à utilização da hora-atividade e à implementação de práticas inovadoras que beneficiem os estudantes.

A segunda entrevistada, P.2, afirmou que, em sua escola, as avaliações deveriam ser produzidas em conjunto, nesse caso uma prova para as Ciências Humanas - a proposta consistia em criar um diálogo entre os profissionais de áreas correlatas. Até se elaborou uma avaliação sobre a água, na qual se planejou trabalhar com as sociedades hidráulicas. ‘E a Geografia aborda o tema da água’. A Sociologia, as políticas em relação à água. Desse modo, todas as áreas fariam esse trabalho e uma avaliação em conjunto, todavia a proposta não funcionou. Em sua fala afirmou: *“não conseguimos, alguns por resistência mesmo, outros porque... eu sou mais aberta, eu acho que a gente tem que tá sempre se renovando, revendo, mas tem alguns professores que não são (P.2, 2023)*.

E quanto à resistência dos outros professores, a entrevistada declarou que ouviu dos colegas a seguinte frase: ‘ah não, minha aula é assim, é assim que eu gosto e deu e acabou’. Com o sentimento de frustração desabafou que tiveram bastante dificuldade para fazer esse trabalho.

Quando era cobrada a hora-atividade, a gente fazia o planejamento em conjunto e, a gente fazia se tinha que sentar junto uma vez na semana, mas ele na prática se perdia. A gente não conseguiu se organizar, aí acabou que se perdeu, sabe... não é esses planejamentos que a gente fazia também uma vez na semana, aí também eu percebi bastante resistência (P.2, 2023. Entrevista realizada em 26 de outubro).

O planejamento coletivo emerge como uma ferramenta poderosa para a construção de um ensino mais coeso, mas que necessita da colaboração entre os professores. O trabalho em conjunto facilita a identificação de problemas. No depoimento colhido, a entrevistada relatou

as dificuldades para encaminhá-lo devido à resistência de alguns professores. Os obstáculos à implementação podem estar relacionados à cultura individualista, resistência à mudança (medo do desconhecido, falta de confiança nas novas práticas, receio de perder autonomia e sobrecarga de trabalho), ausência de recursos e de tempo, bem como a utilização ineficaz da hora-atividade por falta de orientação e apoio.

Não se pode afirmar categoricamente que a culpa é do professor. Não podemos, de forma leviana, julgar precocemente e responsabilizar aqueles, os quais também são as vítimas, já que por estarem absorvidos pelo trabalho ou por outras razões, foram envolvidos nessa teia neoliberal que a todos atinge e domina.

Por fim, mas não menos importante, trazemos a afirmação da entrevistada P.3 quando expõe em depoimento no dia 27 de outubro de 2023, sobre as reuniões de planejamento. Ela afirmou haver somente uma reunião e que a formatação dos planejamentos e seus desdobramentos é definida por meio de trocas de mensagens no WhatsApp. É o que podemos acompanhar na sequência: *“Na nossa escola tivemos somente uma reunião de planejamento por área, presencial. Temos um grupo de wats para compartilharmos essas trocas. Ali no grupo falamos e estruturamos toda a base do trabalho letivo”* (P.3, 2023).

Ao acompanharmos até o presente as narrativas dos entrevistados, observamos que o planejamento ocupa lugar importante, bem como ocorre preocupação com ele. A pergunta que fizemos sobre as reuniões de planejamento por área foi no sentido de suscitar a reflexão ou o questionamento de como a Coordenadoria Regional de Educação tem facilitado ou articulado para assegurar o cumprimento deste pressuposto. Constatamos que têm sido mera formalidade, resistência, sem processo definido, esporádico. Consubstancialmente, nossos entrevistados demonstram que o planejamento ainda carece de maior comprometimento de ambas as partes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de começar as considerações propriamente ditas, de forma breve, é preciso lembrar algumas decisões tomadas atualmente pelos governos estadual e federal em relação ao Novo Ensino Médio, neste ano de 2024, em que finalizo essa dissertação.

Primeiro, faz-se necessário lembrar a existência de um projeto de lei protocolado em 16 de maio de 2023, na Câmara dos Deputados Federais, o qual prevê a revogação do modelo do Novo Ensino Médio e a substituição por um modelo diferente, que privilegia a Formação Geral Básica. O Projeto de Lei (PL) 2.601/2023 antecipa alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996). Segundo a proposta, a FGB deve ocupar 2.400 das 3.000 horas de atividades do Ensino Médio e serem ofertadas exclusivamente de forma presencial.

Durante todo o ano de 2023, houve muitas manifestações a favor da revogação do NEM, encabeçadas por diferentes grupos, intelectuais e políticos. Importante abrir o debate e assim ampliar a discussão deste tema relevante para a Educação no Brasil nos últimos tempos. Instituída pelo MEC, no mês de abril do mesmo ano, uma Consulta Pública, prevendo: audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares com o objetivo de ouvir experiências de implementação do Novo Ensino Médio nos estados.

O que esperar, então, para os anos de 2024 e 2025?

No ano de 2024, no final de janeiro, houve a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), na Universidade de Brasília (UnB). O Ministro de Estado da Educação, o político nordestino Camilo Santana, ressaltou a relevância do Documento-Base discutido nas Conferências estaduais, municipais e distrital, que antecederam a etapa nacional. A Conferência Nacional de Educação foi convocada pelo Decreto-Lei n.º 11.697/23 e discutiu o tema “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. Quanto ao Ensino Médio, as declarações do ministro foram contrárias à revogação. Ele tem defendido ajustes no modelo, mas revogar tudo, segundo ele seria um retrocesso.

Em nível estadual, o governo de Santa Catarina, por intermédio da SED, lançou a Educação Híbrida¹¹ para toda a Rede em 2024, após a elaboração em 2023 de um Caderno de

¹¹ A Educação Híbrida teve sua implementação legal construída ao longo dos últimos anos, muito embora seu papel pedagógico esteja presente na educação há décadas, tornando necessários alguns esclarecimentos sobre os embasamentos legais que a constituem, assim como sua posição teórica no campo educacional. Legalmente, logo

Orientações com 104 páginas. O documento explicita o formato da nova modalidade, “além de possibilitar que parte do atendimento do Ensino Médio seja realizado de forma não presencial, observa-se que essa carga horária pode incidir tanto para a Formação Geral Básica, quanto para os Itinerários Formativos” (Santa Catarina, 2023, p. 11).

Contextualizando este momento, a SED em 2020, primeiro ano da pandemia, iniciou atendimento aos estudantes, de modo não presencial, uma alternativa emergencial para aquele momento. Em 2021, muitas unidades escolares organizaram os estudantes em “tempo casa e tempo escola”, o que pode ser visto como Educação Híbrida, mas ainda como uma alternativa emergencial em decorrência da pandemia. Além de outra experiência em 2017, com a oferta do Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - Técnico em Informática com cinco aulas não presenciais semanais, ofertado em algumas unidades escolares. Experiências essas, que apesar de muito distintas do cenário para 2024, demonstram ser aprendizados orientadores para o modelo de Educação Híbrida, lançado recentemente pela Rede Estadual de Ensino.

A Educação Híbrida trata-se de uma combinação de tecnologias, abordagens pedagógicas, com aulas presenciais e não presenciais, por intermédio de tecnologias digitais ou não. No início de fevereiro de 2024, todas as escolas fizeram a leitura e estudo do Caderno para que pudessem compreender seu funcionamento e identificar a matriz curricular a ser utilizada para este ano letivo e para os próximos anos. Se houver mudanças no NEM, o que é bastante provável, os estados precisarão se posicionar quanto ao modelo que irão seguir.

Como primeiro resultado, neste ano de 2024, serão formados os primeiros estudantes que viveram uma Reforma do Ensino Médio, completados da primeira à terceira série, em nível nacional. Eles também devem ser os últimos, já que Congresso e Governo Federal preparam uma nova reestruturação, que será discutida nas escolas em 2025. O que se tem de novidade é que o Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do Ensino Médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificar os concluintes no Ensino Médio e no Curso Técnico ou nos Cursos Profissionalizantes que optaram.

após a aprovação da Lei n.º 13.415/17, que instituiu o Novo Ensino Médio no Brasil, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.º 3/2018 (Santa Catarina, 2023, p. 11).

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares e em acordo com o previsto na legislação vigente, os sistemas de ensino poderão ofertar cursos por meio de educação a distância, ou educação presencial, mediada por tecnologias nos casos em que se fizer necessário. Estas atividades podem contemplar até 20% da carga horária total, preferencialmente dos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. Para o ensino médio noturno, a critério da instituição, esta carga horária pode ser ampliada para até 30% (Brasil, 2018, Art. 17, II, § 15).

Após estas primeiras informações, que julgamos necessárias, passamos para as considerações do trabalho e o que foi possível realizar durante esses meses de pesquisa. A presente dissertação se pautou em alguns objetivos, quando de seu início. Relembramos nosso objetivo central: o de procurarmos analisar as implicações do neoliberalismo na reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/17, considerando as alterações curriculares propostas pela BNCC na prática docente dos professores de História. Por sua vez, elencamos objetivos específicos, os quais, no decorrer das seções, procuramos dar conta: identificar a presença do discurso neoliberal na redação do texto final da Base Nacional Comum Curricular; reconhecer as tensões em torno da definição do currículo de História a ser ensinado no Ensino Médio durante o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina e ainda avaliar as implicações do currículo de História proposto pela BNCC na prática docente dos professores de História do Ensino Médio nas escolas de Lages SC.

Este trabalho buscou problematizar a implementação do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina. Essa problematização pretende contribuir para a compreensão do seu processo de implementação. Fazendo agora o balanço final, voltamos ao problema da pesquisa: como as mudanças curriculares da nova BNCC têm impactado a prática docente dos professores no ensino de História do Ensino Médio?

Como resultados obtidos, após análise dos dados, consideramos que a BNCC regula a organização curricular do sistema educacional brasileiro, atuando de forma abrangente; porém, as mudanças propostas na base não estão em consonância com os anseios dos estudantes, dos professores e dos pais, pois não superaram as deficiências apontadas no âmbito das escolas públicas, evidenciadas nesta pesquisa. Este novo modelo não está levando em consideração os saberes e fazeres locais e regionais. O currículo acabou se transformando em um poderoso normatizador da escolarização, alinhando e definindo as ações pedagógicas, seja pela delimitação dos conteúdos e a separação das disciplinas, seja por força do documento para todo o Território Catarinense, padronizador de práticas e alinhado com os padrões mercadológicos.

Nesse sentido, entendemos que a BNCC regula a organização curricular do sistema educacional brasileiro, justamente atuando de forma abrangente em todo o currículo escolar, por meio das competências “gerais”. Desta forma conduzem o processo direcionando-o no intuito de chegar a todos os estudantes do país, expressando o modo de ser e agir de uma cultura empreendedora.

A partir do trabalho, pudemos lançar luz sobre as discussões em torno da melhoria da educação como um desafio extremamente complexo em nosso país. Diante disso, consideramos

que, através das análises desenvolvidas neste trabalho, seja possível aperfeiçoar alternativas que visem amenizar as implicações da BNCC para o processo pedagógico.

Considerando o que foi levantado pelas pesquisas, em consonância com Kuenzer (2017), no que se refere à elaboração da reforma atual, o cenário é de muitos enfrentamentos e críticas, com destaque ao repúdio evidenciado por vários grupos à forma autoritária que orientou todo o processo, desde a criação da proposta inicial, com intervenção de instituições privadas, até à edição da Medida Provisória nº 746/2016, enviada ao Congresso Nacional para a reorganização dos currículos do Ensino Médio, isso tudo no contexto que cercava a terceira versão da BNCC. A BNCC tem, portanto, por finalidade formar, nas escolas brasileiras, sujeitos aptos a continuar o jogo neoliberal.

E o que temos para agora? As perspectivas são de que o Novo Ensino Médio não mude neste ano de 2024, continuando com o mesmo formato. A informação que se tem, é o envio à Casa Civil, em 22 de setembro de 2023, da minuta do Projeto de Lei (PL) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

As principais mudanças dizem respeito à carga horária da Formação Geral Básica (FGB), não tendo alteração na carga horária total. Com o Novo Ensino Médio (NEM) tivemos mudança de 2.400h para 3.000h, o que equivale dizer que passamos de 4h/diárias para 5h/diárias e essa é uma das queixas dos estudantes e dos profissionais da educação.

Afinal, as escolas não têm estrutura para manter os estudantes em sala por todo este tempo e os estudantes que têm outros interesses, como cursos, trabalho, estágios acabam ficando prejudicados por conta da carga horária aumentada. Sobre a estrutura das escolas, está sendo elaborado um projeto pelo MEC de readequação da utilização da verba do FUNDEB.

A questão da infraestrutura das escolas depende muito da capacidade de gestão delas. É necessário que quem esteja na direção saiba os caminhos de onde e como solicitar estas verbas, bem como de como fazer o bom uso destas.

Embora a implantação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio tenham sido apresentadas pelo Governo Federal como ações pautadas na melhoria da educação para a garantir uma equidade, tais processos ignoram questões centrais que afetam a Educação, como: as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; a formação adequada e eficaz dos educadores; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

As decisões que repercutem no âmbito educacional vêm sendo tomadas de modo muito abrupto, sem considerar a vivência, a experiência e a opinião dos professores. O currículo

prescrito dita as práticas pedagógicas. O Novo Ensino Médio adentra a Escola sem formação adequada, sem espaço físico adequado, e sem aparato tecnológico mínimo que atenda às áreas do conhecimento; portanto, cabe à equipe gestora e ao corpo docente fazer as adequações para sua implantação.

O Presidente Lula sancionou uma lei recentemente destinada a incentivar a criação de novas vagas com jornada estendida em todas as etapas da Educação Básica, mas isso será gradativo. Com essa iniciativa busca-se oferecer mais oportunidades de educação no período integral, visando então aprimorar o ensino e o aprendizado dos estudantes. Com isso também virá uma bolsa de auxílio para os estudantes para permanecer no EM, para quem já estiver com seu CadÚnico e também recebendo o Bolsa Família, é o chamado “Programa Pé de Meia”. Essa poupança do Ensino Médio espera atender 2,5 milhões de estudantes de 14 a 24 anos, através do decreto que regulamenta o Programa, assinado em 26 de janeiro de 2024. O Ministério da Educação anunciou o calendário de pagamentos do bônus de matrícula do programa no dia 07/03 do corrente ano. Segundo a matéria, o governo federal irá conceder um incentivo financeiro para estudantes de baixa renda matriculados no Ensino Médio na rede pública. O bônus de R\$200,00 será depositado em parcela única entre os dias 26 de março e 3 de abril, segundo notícia veiculada *on-line* do dia 06 de março de 2024, na Antena 1 Notícias.

Analisando a conjuntura atual (horizonte, possibilidades e expectativas para o NEM), lembramos as palavras do professor de Sociologia e História da UFSM/RS, Eldo Dorneles Junior, em seu Blog no Youtube em 2023, o qual disse que “o governo Lula está planejando uma redução significativa na carga horária destinada na parte diversificada do currículo do Ensino Médio, isso busca diminuir pela metade essa parcela do tempo de aulas”. Em seu comentário informou que, além disso, o governo pretende alterar o número de áreas de aprofundamento disponíveis para os estudantes, passando das quatro para apenas duas, os chamados Itinerários Formativos (IF), que na nova proposta terão seu nome alterado para Percursos de Aprofundamento (PA).

E quais são as expectativas? Seria a divisão entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Percursos Formativos (PF). Outra mudança será nos Itinerários Formativos (IF). Hoje cada Rede inventa os seus itinerários seguindo a BNCC e os Temas Transversais e as outras demandas que são cobradas. A novidade para os próximos anos é o chamado Curso de Aprofundamento (PA). Ainda em estudo, sobre o novo formato não se tem maiores informações quanto à sua execução ou de como será encaminhado para os próximos anos. O neoliberalismo constrói um condutor em direção à concepção de “organização empresarial”, muito diferente

do que deveria ser a educação, o que corrói a escola, alterando a própria política educacional. A reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio com direção invertida ao Ensino Superior que é reservada à elite do Ensino Médio, desviando uma parcela dos estudantes para o trabalho, levando-os a desistir e evadir-se da escola. Percebe-se no discurso neoliberal recorrente, pautado na mudança de paradigmas estabelecidos nos currículos escolares, o que desencadeou uma série de problemas aos professores de História. A escola neoliberal, neste sentido, caracteriza-se por uma concepção de educação como um bem estritamente econômico e privado, acentuando, assim, a primazia da busca individual pelo conhecimento, em detrimento da noção do direito à educação como um bem social.

A reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC são exemplos das políticas neoliberais que têm impactado a educação brasileira, privilegiando a formação técnica e profissionalizante e a fragmentação do conhecimento. O Ensino Médio brasileiro enfrenta um desafio duplo: por um lado, precisa atender às expectativas de alunos, professores e sociedade, que exigem um ensino mais efetivo na preparação dos jovens para a vida. Por outro lado, o Ensino Médio está no centro de uma reforma que incorre nos mesmos erros do passado.

No caminho da destruição da educação pública, um dos objetivos de caráter ideológico vem sendo cumprido que é o de controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. O discurso neoliberal de modo insidioso apresenta-se com frequência dentro dos currículos escolares. Adotou-se o pensamento pedagógico empresarial, focado em uma “[...] perspectiva individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais” contidos na “cartilha” do neoliberalismo (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108).

Neste trabalho, o estudo se fundamentou no método de análise de conteúdo qualitativo de Flick, ancorado teoricamente em Foucault, Laval e Freitas e, os dados qualitativos nos apresentaram indagações que poderão ser aprofundadas em futuros estudos, permitindo desdobrar a presente investigação, dando continuidade a estas reflexões, as quais se constituem em um primeiro ensaio. Portanto, são discussões inacabadas, que apresentam um ponto de vista possível, deixando certamente um caminho em aberto para um maior aprofundamento em outras pesquisas.

Parafraseando Freitas (2018), “é preciso introduzir políticas para melhorar a qualidade da educação *com* os professores e estudantes, e não *contra* eles. As condições de aprendizagem dos estudantes estão diretamente ligadas às condições de trabalho dos professores”.

Ainda nos encontramos num cenário de imprevisibilidade que é próprio do neoliberalismo, da BNCC e da reforma do Novo Ensino Médio e que afetam as condições de trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Parte de seus efeitos pôde ser demonstrada nesta dissertação, o que pode ser mais bem observado no processo ainda em curso de precarização do sistema educacional. Nota-se que as implicações dessa precarização se manifestam em diferentes aspectos, seja na interferência e articulação de uma série de mudanças em toda a estrutura do sistema educacional brasileiro, seja na radical alteração na estrutura curricular, na organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, nas mudanças da matriz curricular ou na redução progressiva da carga horária e ampliação de itinerários formativos e trilhas de aprendizagem. O cenário, que ainda se desenha, demonstra, uma vez mais, o papel do neoliberalismo na gestão de um estado de crise permanente. O campo da educação se apresenta, neste sentido, como mais uma dos âmbitos em que se instala esse estado de crise. A BNCC e a reforma do Novo Ensino Médio o comprovam. Nas escolas, os desdobramentos dessa experiência neoliberal certamente continuarão a se manifestar, ao menos enquanto perdurar o modelo proposto, provocando novos embates diante do avanço de um ensino de caráter mercadológico.

7 REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: Ribeiro Júnior, Halferd Carlos; Valério, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/trabalho_ev150_md1_sa103_id2274_24072021193055.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.
- ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-208. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20sacristan-%20saberes%20e%20incertezas%20sobre%20o%20currículo%20-%20cap%201.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- ALMEIDA, Fábio de. **A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do neoliberalismo**. 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages. 2017. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/92e77a227ef2d5252579bece04ac896a.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista proposições**. Vol. 28, N.1 (82) jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2022.
- APLLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curriculo-escolar>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- ARALDI VAZ, Rafael.; DIAZ DE VIVAR Y SOLER, Rodrigo. Por uma história malcomportada: a historiografia antidisciplinar de Michel Foucault. História da Historiografia: **International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 465–480, mai./ago., 2021. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1717>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. **Lei Complementar n.º 668 de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar n.º 1.139 de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis, 28 de dezembro de 2015.
- ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. **Lei Complementar n.º 16.861 de 28 de dezembro de 2015**. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob

regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Florianópolis, 28 de dezembro de 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. **Decreto n.º 1.659 de 29 de dezembro de 2021.**

Regulamenta o cumprimento da hora-atividade nas unidades escolares da rede pública estadual. Florianópolis, 29 de dezembro de 2021.

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em:

https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3212.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995. 230 p.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out., 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/tvljssncwychwwykxtgx7yd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, dez., 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BORGES, Kamylla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, abr., 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BORGES, Rafael Gonçalves. Decolonizar a Cognição Histórica: em busca de outras Epistemes para o Ensino de História. **Revista Escritas**, v. 11, n. 2, p. 35-57, abr., 2018. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/6537/14961>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira; *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155–171, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n.º 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94 Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010, 544p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 1 de março de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Florianópolis, dez. 2017. p. 41-44.

BRAZÃO, Diogo A. A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. (PPGHS/UERJ). In: XXIX Simpósio Nacional de História, Rio de Janeiro, 2017. **Anais**. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_arquivo_bncccomoterritorio dedisputas-diogobrazao-anpuh.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: formas atuais de expressão do capital na educação. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, jul./set., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23199>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CBEMTC- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: **Caderno 2 – formação geral básica**. Secretaria de Estado da Educação – SED. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 205 p.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, set., 2001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **EDUR — Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 2-39, abr., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnlrx7npxpqj9yqrbqhg/abstract/?lang=p>. Acesso em: 14 jul. 2023.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Resolução n.º 510 de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Homologada em 12 de novembro de 1991.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – CNS. **Resolução n. 466/2012 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Homologada em 12 de novembro de 1991.

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoconclusaows?id_pessoal=85746&idprograma=40001016001p0&ano_base=2021_idtc=1643. Acesso em: 30 ago. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qbbb9rrmkbx7mngxzbfwgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, n. 18, set./out./nov./dez., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ktkjtdhpd99jqysgpqfd5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Como acessar o sistema professor on-line**. 2014. Disponível em: <https://professoronline.sed.sc.gov.br/resources/manualprofessoronline.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, v. 9, p. 59-86, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso: 08 ago. 2021.

FAVERE, Juliana de; *et al.* Resenha do livro “Em defesa da escola: uma questão pública”. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 246 – 252, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617352016246/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FELÍCIO, Sílvio Célio. **Reforma do Ensino Médio e a Disciplina de História**: [manuscrito]: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC /Sílvio Célio Felício. - 2019, 65 f. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/pdf>. Acesso em: 4 mai. 2023.

FERREIRA, Rosilda. Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP n.º 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tpgh7pyhjz8fgn9zcnzkscq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2022

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória N. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/lkc9k3gxwjmw37ftfssktq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

FILHO, João Bernardo de Figueiredo. **O livro didático de História e a BNCC: Uma Análise sobre os Avanços e Retrocessos para o Ensino da Disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Tempo Presente**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri-URCA. Crato – CE, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/705502/1/o%20livro%20dida%cc%81tico%20de%20histo%cc%81ria%20e%20a%20bncc%3a%20uma%20ana%cc%81lise%20sobre%20os%20avanc%cc%a7os%20e%20retrocessos%20para%20o%20ensino%20da%20disciplina%20nos%20anos%20finais%20do%20ensino%20fundamental%20no%20tempo%20presente.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sjlt63wc6dkkztyvztzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405 p.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: _____. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no Collège de France (1970-1971). Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Disponível em: <https://www.sempgfil.ufscar.br/xvi-seminario-de-pesquisa-na-pos-graduacao-em-filosofia-da-ufscar/as-origens-da-vontade-de-verdade-em-foucault.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq>. Acesso em: 1 dez. 2022.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq>. Acesso em: 1 dez. 2022.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Tópicos). Disponível em: <https://projctophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-seguranca-territorio-populacao-curso-no-college-de-france.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 258-268, ago., 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, Mercantilização da Educação e Resistências Populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442/24642>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwbnt6pkwjktdyrckxhjpgdq/?Format=pdf&lang=pt> Novo. Acesso em: 26 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas,

v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/8hbktmrjc9mbjyjpwbndkktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019. Disponível em:
<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2134/2/nelson%20luiz%20gimenes%20galv%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GAVIÃO, Leandro. O ódio à democracia: Jacques Rancière. **Revista de História**, São Paulo, n. 173, p. 497-503, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2015.98812>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 46 p.

GOSSLER, Rodrigues da Silva; *et al.* A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 58-81, mai./ago., 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398/29243>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GOTARDO, Cleissiane Aguido. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente**. Paranavaí: Unespar, 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/ppifor_ensino_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2fpersonal%2fppifor%5fensino%5funespar%5fedu%5fbr%2fdocuments%2fanexos%2fdissertac%cc%a7a%cc%83o%20cleissiane%20aguido%20gotardo%2epdf&parent=%2fpersonal%2fppifor%5fensino%5funespar%5fedu%5fbr%2fdocuments%2fanexos&ga=1. Acesso em: 13 jan. 2023.

GOVERNO FEDERAL. Presidência da República. **GOV.BR Participa + Brasil**. s. d. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br>. Acesso em: 26 dez. 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista UFSM Educação**, Alfenas, v. 44, p. 1-19, jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34731>. Acesso em: 31 jul. 2023.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 1, p. 122-135, jan., 2009. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009_art_fhoholandahfreres.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/bncc-desafios-para-implementacao?gclid=cjwkcaia_vkebhadeiwafb_nrwbwwhd3k4jjxgkxstyoiw9tnz3dzcxlx6yxzqkykw1ml310sov5rocaruqavd_bwe. Acesso em: 5 fev. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. “Limites e Possibilidades da politécnia no modo de produção capitalista: escola politécnica ou práticas de integração?”. **Educação e Sociedade**, Dossiê, n. 38, abr./jun., 2017. Novo Hamburgo (RS), Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mjvzs8wkptdgcfy7cmxgzt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 out. 2022.

_____. **O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Espaço Aberto. Jan./Fev./Mar/Abr. n. 4, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a07.pdf> Acesso em: 30 out. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019. 326 p.

LIMA, Elmo S. Os impactos da BNCC nas Políticas de Educação do Campo e nos Projetos Educativos das Escolas Famílias Agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58092>. Acesso em: 27 fev. 2024.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**, v. 41, n. 4, 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86657>. Acesso em 27 fev. 2024.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da Reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em 19 nov. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Revista de Educação: periódicos científicos da PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-104, maio/ago., 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2683>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Gestão e Política Educacional**, n. 5, p. 1-16, 1980/2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 310 p.

MARTINS, Vicente. **A Lei 9.394/96 e a educação em valores.** Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), de Sobral, Estado do Ceará, Brasil. Pós-doutorado em Linguística pela UFBA, 2004. O autor comenta os artigos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante à chamada educação em valores). Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1819/a-lei-9394-96-e-a-educacao-em-valores> Acesso em: 26 jul. 2023.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe.** São Paulo: Boitempo, 2018. 207 p.

MELO, Mariana de Oliveira; SANTI, Rodrigo Giuli Orlando. Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 6, p. 64422–64430, jun., 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/brjd/article/view/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 01-21, abr., 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959/33223>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jl4f7crkwxxgmwvknkdfcdc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MICHETTI, Miqueli. **Entre a legitimação e a crítica:** as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7nzc9vwjkwzkmv4spqmtxpj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

MONTEIRO, Ana Marina; *et al.* (Org.) **Pesquisa em Ensino de História:** entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. 2018. Genealogia - Michel Foucault. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MORAIS, Hugo Arruda de. Michel Foucault e o discurso: as implicações teórico-metodológicas da análise do discurso a partir das perspectivas da arqueologia do saber e da genealogia do poder. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**. Recife, v. 6, n. 2, p. 183-196, nov., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistamseu/article/view/231065>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MOREIRA, Ana Santana. *et al.* O esvaziamento das diretrizes curriculares nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5628/10829>. Acesso em: 18 fev. 2024.

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e o ensino de história. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/karnal-l.-org.-historia-na-sala-de-aula-liv.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o ensino de História** / Carla Silvino de Oliveira. São Paulo, 2021. 176 p. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102021>. Acesso em: 31 ago. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nm7gfq9zpjvpcjnssfdm3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC: da política pública curricular ao ensino de História**. PPGH-FURG, Rio Grande, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande. 2018. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8938/mariana%20xavier%20de%20oliveira.pdf?sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 08 maio 2023.

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos Professores**. Paranavaí: Unespar, 2019. 79 p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí. 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xf9li-_fo-udswgm24xvnojq4dsyxp_c/view. Acesso em: 30 ago. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000, 192 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_arquivo_bncccomoterritorio dedisputas-diogobrazao-anpuh.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Rebouças, v. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jvmmkvmzjlgyrrbnknft/>. Acesso em: 16 mai. 2023.

ROLDÃO, Maria Célia. **De que falamos quando falamos de competências? Formação e Prática Docente**. 1. ed. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. p. 32-39. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume18/Educar_voll18.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. Ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e método de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168 p. – (Coleção História & reflexões, 10). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2009v16n22p163/16918>. Acesso em: 20 out. 2022.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mai. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica / Secretaria de Estado da Educação**. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/4fbb3d36-8922-46a4-bedf-e0162cb8b310/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica / Secretaria de Estado da Educação**. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/4fbb3d36-8922-46a4-bedf-e0162cb8b310/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, Antocléia de Sousa; SILVA, Emerson Felipe da; MILAN, Davi. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 05 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/epistemologias%20do%20sul.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SANTOS, Nathaly Maria dos. **A reestruturação do ensino de história em função da BNCC**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 – disposições gerais**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 120 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 205 p.

SILVA FONTELES SERRA, Lia. **O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática**. São Paulo, 2021, 122 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062021-195610/publico/lia_silva_fonteles_serra_rev.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, José Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. **Revista Educativa, temas em debate**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8097/4916>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto**. João Pessoa, 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18247/1/gessicamayaradeoliveirasouza_dissert.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

TEDESCO, Anderson Luiz; *et al.* A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Catarinense: travessias perigosas na luta contra as desigualdades sociais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1–23, jun., 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89474557059/html/>. Acesso em: 3 jan. 2024.

TOMAZ, Rafael Ferreira. **Reforma do Ensino Médio no Brasil de acordo com a Lei nº 13.415/2017**. [manuscrito] Orientadora: Luzia Márcia Resende Silva. Monografia 65 (Graduação) – Curso de História – Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. 2018, 68p. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/5accfbb4-c2c8-4e6f-9cbd-26b39a3ae415/>. Acesso em: 04 mai. 2023.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12409/6866>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ZANATTA, Shalimar Calegari; BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p.1711-1738, out./dez., 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo–PUC/SP. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n4/1809-3876-e-curriculum-17-04-1711.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ANEXO

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REINVENÇÕES DO CURRÍCULO NO NEOLIBERALISMO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO (Lages, SC: 2017-2022)

Pesquisador: PEDRO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69537523.0.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.101.392

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado REINVENÇÕES DO CURRÍCULO NO NEOLIBERALISMO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO (Lages, SC: 2017-2022) corresponde a um projeto no âmbito do Mestrado em Educação.

"Desenho:

A pesquisa intitulada Reinvenções do currículo no neoliberalismo: o ensino de História na transição para o Novo Ensino Médio, recorte temporal 2017-2022, objetiva analisar as mudanças curriculares da nova BNCC e seu impacto na prática docente dos professores no ensino de história na 1ª série do Ensino Médio. Seu foco é a discussão da BNCC, como também dos Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, 2021. Nossa pesquisa está inserida na "Linha de Pesquisa 1 - Políticas e Fundamentos da Educação" pertencente ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Vincula-se ao Projeto de Pesquisa intitulado "Genealogia da Educação no Tempo Presente: subjetividades, políticas e usos do passado", o qual se estrutura a partir de uma perspectiva histórica, demarcada pela abordagem genealógica de Michel Foucault, a qual utilizaremos para a análise dos discursos e práticas que constituem os sujeitos da educação. Este projeto, por sua vez, está ligado ao Grupo de Pesquisa "NuPEB: políticas, estéticas e diferenças". Como estado da arte, cito as seguintes pesquisas correlatas sobre a BNCC: ALMEIDA (2017); OLIVEIRA (2021); PEREIRA (2019); SOUZA (2020) e CRUZ (2021). O problema a ser investigado é: como as mudanças curriculares da nova

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1086 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 6.101.392

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa consistem em contribuir para a discussão da necessária formação dos profissionais atuantes no Ensino Médio, sobre a política curricular e suas mudanças, articulando a inclusão do tema no Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas de modo a garantir discussões e reflexões acerca do assunto em reuniões pedagógicas e/ou encontros de educação permanente para professores/as."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1066 **E-mail:** cep@uniplaciages.edu.br

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Entrevista com Professores/as de História do Ensino Médio

I- Sobre o perfil dos/as professores/as entrevistados/as:

- a) Idade:
- b) Gênero:
- c) Religião:
- d) Formação profissional:
- e) Componente curricular com o qual atua:
- f) Há quanto tempo atua como professor/a efetiva/o nesta escola?
- g) Em quais turmas do Ensino Médio leciona?
- h) Participa ou já participou de encontros de estudos oferecidos pelo Setor de Ensino da Coordenadoria Regional de Educação de Lages-SC (CRE)?
- i) Você tem conhecimento se no Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola existem tópicos relacionados à Lei 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Novo Ensino Médio (NEM)?

II- Sobre questões específicas da BNCC e o Novo Ensino Médio:

- 1) Em sua opinião, quais foram os impactos que trouxe a BNCC para a prática docente dos professores de História?
- 2) Em algum encontro de estudos ou paradas pedagógicas já recebeu algum tipo de orientação sobre como trabalhar questões relativas à BNCC? Se a resposta for não, considera importante esse tipo de formação? Comente.
- 3) Que limitações a carga horária de História trouxe para a prática pedagógica do professor?
- 4) Qual ou quais os tipos de dificuldades encontradas no novo material didático do Novo Ensino Médio?
- 5) Na sua opinião, a BNCC contribui para uma formação cidadã? De que forma?
- 6) Os novos livros didáticos, escolhidos em sua escola, dão continuidade aos conteúdos de História que vigoravam antes da reforma do Novo Ensino Médio? Comente.

- 7) Você tem conhecimento de como deve ser o perfil do profissional que atuará no Novo Ensino Médio no componente curricular de História? Comente.
- 8) Você se recorda de alguma mudança ou reformulação ocorrida no currículo do ensino de História nas últimas duas décadas? Se sim, quais?
- 9) Quais as dificuldades enfrentadas pelo estudante que entra no Novo Ensino Médio?
- 10) Qual o tipo de conhecimento é considerado relevante para o ensino de História expresso na BNCC de 2018?
- 11) A BNCC contribui para centralizar ou descentralizar as políticas educacionais e curriculares?
- 12) Quais os entraves encontrados atualmente pelas escolas para pôr em prática o Novo Ensino Médio?
- 13) Diante da atual realidade das escolas, como a comunidade escolar tem se preparado para assumir ou implementar o Novo Ensino Médio?
- 14) A partir da Lei 13.415 - BNCC, sua escola tem buscado diálogo com a comunidade escolar em razão de uma possível reformulação do PPP?
- 15) Como o Estado de SC tem encaminhado a execução do Novo Ensino Médio no território catarinense?
- 16) O que as secretarias regionais têm feito para assegurar a preparação/implementação/execução da BNCC do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais da Serra Catarinense?
- 17) Como os estudantes têm se manifestado em relação às mudanças do currículo?
- 18) Quais preocupações são mais presentes entre professores e estudantes neste novo modelo implantado pela BNCC e o Novo Ensino Médio?
- 19) Qual foi a participação dos professores neste “Novo Modelo”?
- 20) Qual a sua percepção frente aos desafios impostos pela nova configuração curricular? Comente.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE**Resolução 466/2012 e 510/2016 CNS/CONEP****PROFESSORES DE HISTÓRIA DO E.M**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “REINVENÇÕES DO CURRÍCULO NO NEOLIBERALISMO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO (Lages, SC: 2017-2022)” O objetivo deste trabalho é analisar as mudanças curriculares da nova BNCC e seu impacto na prática docente dos professores no ensino de História na 1ª Série do Ensino Médio. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de uma entrevista semiestruturada previamente agendada conforme sua conveniência. Para a instituição e para a sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar como o tema da BNCC e o Novo Ensino Médio vem sendo trabalhado nas escolas e de como a comunidade escolar tem se organizado para sua implementação.

De acordo com a resolução 466/2012 e também 510/2016: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer constrangimento ou desconforto e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados. Será encaminhado/a o/a pesquisado/a à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento, o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa consistem em apresentar os impactos na ação docente dos profissionais de História nas unidades escolares de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Lages, articulando a inclusão do tema no Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas de modo a garantir discussões e reflexões acerca do assunto em reuniões pedagógicas e/ou encontros de educação permanente para professores/as. Tendo em vista que a Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE) em seu documento orientador, Diretrizes Curriculares do Sistema de Educação, já prevê entre outros, o princípio que discorre sobre a Formação, a Interdisciplinaridade e o Currículo para o Novo Ensino Médio.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente, ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49)99819-7413, ou pelo endereço pedro.silva@uniplaclages.edu.br. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 3251-1086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ CPF _____

Declaro, que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Lages, _____ de __ de _____

Responsável pelo projeto: (Pedro da Silva)

Endereço para contato: Rua Sete de Setembro, 1815. B. Santa Helena, Lages/SC

Telefone para contato: 49 99819-7413

E-mail: pedro.silva@uniplaclages.edu.br