

Tensões e impasses na Reforma do Ensino Médio: a implementação escolar do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense na visão dos professores de História

Resumo

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Reinvenções do currículo no neoliberalismo: o ensino de História na transição para o Novo Ensino Médio (Lages/SC: 2017-2022)”. Abordamos especificamente a experiência dos professores de História na implementação escolar do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem), em três escolas da cidade de Lages, SC, dentro do recorte temporal de 2022, ano de implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. O objetivo da investigação foi reconhecer as tensões em torno da definição do currículo de História a ser ensinado no Ensino Médio durante o processo de implementação da BNCC e o uso dos cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense por parte dos professores de História. Para a construção deste trabalho, utilizamos o método de análise de conteúdo qualitativo (Flick, 2009), desenvolvido na análise dos cadernos e das entrevistas semiestruturadas. Desse modo, analisam-se as narrativas dos professores do componente curricular de História acerca de suas experiências durante o primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio. A análise dos dados permitiu considerar que a BNCC regula a organização curricular do sistema educacional brasileiro, atuando de forma abrangente e compulsória. Porém, as mudanças propostas na base não estão em consonância com os anseios dos professores, pois não superaram as deficiências identificadas no âmbito das escolas públicas e apontadas pelo CBTCem, tal como evidenciado nesta pesquisa.

Palavras-chave: ensino de História; Novo Ensino Médio; BNCC; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem).

Para citar este artigo:

SILVA, Pedro; VAZ, Rafael Araldi. Tensões e impasses na Reforma do Ensino Médio: a implementação escolar do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense na visão dos professores de História. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 308-332, jan./abr. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826602025308

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025308>

Pedro Silva

Universidade do Planalto
Catarinense – UNIPLAC – Lages/SC –
Brasil
pedro.silva@uniplaclages.edu.br

Rafael Araldi Vaz

Universidade do Planalto
Catarinense – UNIPLAC – Lages/SC –
Brasil
rafaelvaz@uniplaclages.edu.br

Tensions and impasses in the High School Reform: the school implementation of the Base Curriculum for High School in the Santa Catarina Territory from the perspective of History teachers

Abstract

The article is an excerpt from the dissertation entitled “Reinventions of the curriculum in neoliberalism: the teaching of History in the transition to the New High School (Lages, SC: 2017-2022)”. We specifically address the experience of History teachers in the school implementation of the Base Curriculum for High School in the Santa Catarina Territory (CBTCem), in three schools in the city of Lages, SC, within the time frame of 2022, the year of implementation of the New High School in Brazil. The objective of the investigation was to recognize the tensions surrounding the definition of the History curriculum to be taught in High School during the BNCC implementation process and the use of notebooks from the Base Curriculum for High School in Santa Catarina Territory by History teachers. To construct this work, we used the qualitative content analysis method (Flick, 2009), developed in the analysis of notebooks and semi-structured interviews. In this way, we analyze the narratives of teachers of the History curricular component about their experiences during the first year of implementation of the New High School. 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 wishes of teachers, as they did not overcome the deficiencies identified within public schools and highlighted by CBTCem, as evidenced in this research.

Keywords: teaching History; New High School; BNCC; Base Curriculum for High School in the Santa Catarina Territory (CBTCem).

Tensiones y impasses en la Reforma de la Enseñanza Media: la implementación escolar del Currículo Base de la Enseñanza Media en el Territorio de Santa Catarina desde la perspectiva de los profesores de Historia

Resumen

El artículo es un extracto de la disertación titulada “Reinvenciones del currículum en el neoliberalismo: la enseñanza de la Historia en la transición a la Nueva Enseñanza Media (Lages, SC: 2017-2022)”. Abordamos específicamente la experiencia de profesores de Historia en la implementación escolar del Currículo Base para la Enseñanza Media en el Territorio de Santa Catarina (CBTCem), en tres escuelas de la ciudad de Lages, SC, en el horizonte temporal de 2022, año de implementación de la Nueva Enseñanza Media en Brasil. El objetivo de la investigación fue reconocer las tensiones en torno a la definición del currículo de Historia a ser enseñado en la Enseñanza Media durante el proceso de implementación del BNCC y el uso de cuadernos del Currículo Base de la Enseñanza Media en el Territorio de Santa Catarina por parte de profesores de Historia. Para la construcción de este trabajo utilizamos el método de análisis de contenido cualitativo (Flick, 2009), desarrollado en el análisis de cuadernos y entrevistas semiestructuradas. De esta manera, analizamos las narrativas de docentes del componente curricular de Historia sobre sus experiencias durante el primer año de implementación de la Nueva Enseñanza Media. El análisis de los datos permitió considerar que la BNCC regula la organización curricular del sistema educativo brasileño, actuando de manera integral. Sin embargo, los cambios propuestos en la base no están en línea con los deseos de docentes, ya que no superaron las deficiencias identificadas dentro de las escuelas públicas y resaltadas por el CBTCem, como se evidencia en esta investigación.

Palabras clave: enseñanza de la Historia; Nueva Enseñanza Media; BNCC; Currículo Base para la Enseñanza Media del Territorio de Santa Catarina (CBTCem).

Introdução

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Reinvenções do currículo no neoliberalismo: o ensino de História na transição para o Novo Ensino Médio (Lages, SC: 2017-2022)”. Nosso objetivo é reconhecer as tensões em torno da definição do currículo de História a ser ensinado no Ensino Médio durante o processo de implementação da BNCC e o uso dos cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) por parte dos professores de História.

Realizamos entrevistas com três professores de História que atuam na educação básica de unidades estaduais, mais precisamente com o Ensino Médio. Os entrevistados nesta pesquisa foram duas professoras e um professor efetivos em História do Novo Ensino Médio (NEM), que atuam nas três séries há pelo menos cinco anos, em três escolas da rede estadual de ensino de Lages. Aplicamos um questionário com 20 perguntas, elaborado por meio da ferramenta Google Formulários, seguida de entrevista semiestruturada realizada nos dias 13, 26 e 27 de outubro de 2023. O recorte temporal o qual as entrevistas se referem é o ano de 2022, ano de implementação do Novo Ensino Médio em todo o Brasil.

Os dados coletados do documento e das entrevistas foram analisadas 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 apresentam a singularidade de cada entrevistado, captando, assim, as características isoladas do texto produzido. Após a realização das entrevistas, operou-se a organização das categorias que interessam para a presente análise.

Neste artigo, apresentamos a análise do CBTCem, caderno 2 de Formação Geral Básica, e os dados da pesquisa empírica, com o objetivo de avaliar as implicações do currículo de História proposto pela BNCC na prática docente dos professores de História do ensino médio em três escolas de Lages, Santa Catarina.

Assim sendo, o artigo se divide em: o Componente Curricular de História nos cadernos do CBTCem; implementação escolar do CBTCem no componente curricular de História: depoimentos dos professores de História das escolas de Lages/SC, divididos nas subseções: os Cadernos como ferramentas nas aulas; o aproveitamento dos Cadernos e as reuniões de planejamento por área.

O componente curricular de História nos cadernos do CBTCem

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de "currículo" seja a de saber quais questões uma "teoria" do currículo ou um discurso curricular busca responder (Silva, 2011, p. 14).

Os cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) 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, dando início a sua implementação a partir do ano de 2022.

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.

Nesta seção, analisamos o Caderno 2 - Formação Geral Básica, do componente de História, que construíram as bases da formatação dos Cadernos do Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense e justifica 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. Afinal, de acordo com a BNCC, a organização curricular do Novo Ensino Médio deve contemplar a abordagem de “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018).

Neste sentido, referindo-se ao universo da flexibilidade historiográfica dos estudantes, os autores dos cadernos do CBTcem (Santa Catarina, 2021), assim expressam sobre o estudo de História 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 ressignifiquem 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).

Assim sendo, 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. Isto implica que a História permita aos estudantes compreender o mundo como um processo dinâmico, no qual os sujeitos individuais e coletivos atuam e são transformados. Compreende-se, portanto, que os estudantes devam atuar criticamente e serem capazes de compreender o mundo como

um processo dinâmico, ao mesmo tempo em que possam se tornar capazes de questionar as narrativas históricas dominantes; que reflitam sobre suas próprias experiências e perspectivas e construam um conhecimento histórico mais significativo. Ainda, que o estudo da História na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, tenha como objetivo principal ensinar aos estudantes a pensar historicamente, tornando-os aptos a compreender o mundo como um processo dinâmico, marcado por mudanças e permanências, continuidades e rupturas, sincronias e diacronias. Afinal, “O que deve ser ensinado é a História enquanto ciência, capaz de produzir um discurso científico passível de ser discutido igualmente por termos científicos” (Guarinello, 2013, p. 11).

Tal perspectiva reflete fundamentos teóricos oriundos da História Cultural, da História Social Inglesa, ou mesmo da Micro-história italiana, correntes historiográficas que compreendem a História como um conjunto de práticas sociais dinâmicas, estruturadas a partir das condições históricas nas quais seus atores atuam, refletem, protagonizam, mas, não menos, orientam-se dentro das condições fornecidas por seus domicílios espaço-temporais (Burke, 2001). Nesse sentido, é possível afirmar que a concepção de protagonismo encontrada nos cadernos do CBTCem compreende que a História não pode ser encarada como um conhecimento meramente formal, diletante ou como um gabinete de curiosidades, afinal, ao ser “[...] encarada como conhecimento meramente formal, a História perde sua função mais expressiva como disciplina formadora de cidadãos” (Abud, 2017, p. 26).

Cabe salientar que 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 dominar os conceitos e categorias da História, os estudantes se tornam aptos a compreender as diferentes experiências e apropriações do passado, tanto em nossa própria cultura quanto em outras. Essa compreensão é fundamental para se desenvolver 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 se navegar

nesse campo de conhecimento. Ainda segundo o Caderno 2 do CBTCEM (Santa Catarina, 2021, p. 67):

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

Considerando o que nos informa o documento, é possível afirmar que tal proposta curricular para o ensino de História possui potencialidades que se encontram em diálogo com a literatura historiográfica contemporânea. A compreensão dos conhecimentos históricos como estruturados a partir de categorias e conceitos como temporalidade, memória e sujeito histórico são tributárias das inúmeras transformações pelas quais o campo da História e do ensino de História passaram nos últimos anos no Brasil e no mundo. O que não significa, que tais transformações tenham implicado em uma imediata adesão na prática docente e no ensino de história da Educação Básica.

Partindo, portanto, da compreensão de uma história que se movimenta em cenários históricos diversos, quando não concorrentes e conflitantes, o caderno do CBTCEM estrutura sua concepção de História e de ensino a partir do reconhecimento dos diferentes “regimes de historicidade” (Hartog, 2013), os quais organizam, orientam e dão sentido à experiência histórica dos sujeitos em diferentes sociedades. Entretanto, é necessário indagar, como é possível construir um ensino de História com tamanha potencialidade em um cenário educacional marcado por ambiguidades e fraturas, que vão desde a razão de mercado à precariedade da formação continuada de professores/as? Afinal, enquanto a reformulação curricular e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, em relação aos diversos sujeitos históricos, é uma necessidade concreta para um projeto de emancipação social, o processo propriamente político da construção do currículo e dessas mesmas práticas tem se alicerçado sob a gramática do mercado e da razão neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Certamente, essas contradições podem ser encontradas menos na estrutura curricular dos cadernos do CBTCem, e mais nas redes políticas através das quais a reforma do Novo Ensino Médio tem sido conduzida como estratégia de governança da Educação (Ball; Mainardes, 2024). Apesar de toda a qualidade epistemológica que se encontra por trás da construção intelectual do currículo encontrado nos cadernos do CBTCem, é inegável que sua materialização (sua conversão em material didático, planejamento e prática docente) tenha encontrado óbices que, ao que nos parece, podem ser melhor entendidos quando indagamos de que modo o processo indutivo das políticas curriculares é constituído em meio às inconsistências estruturais de sua aplicação.

E, certamente, um bom começo para analisarmos essas condições é averiguarmos, no próprio discurso dos professores de História, quais tensões, impasses e inconsistências têm emergido em suas práticas, diante de um cenário em que a compulsoriedade curricular e a estrutura ideológica da política de mercado alicerçam a reforma curricular como um castelo de areia. Isto é, como as políticas curriculares, paradoxalmente, fundam as próprias condições de inaplicabilidade do currículo nas escolas públicas, tendo em vista o que nos informam os professores sobre as dificuldades e impasses em sua aplicação.

A seguir, apresentamos as competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, extraída do texto do CBTCem (Santa Catarina, 2021), consideradas centrais para o desenvolvimento da consciência de sujeitos históricos:

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 (Santa Catarina, 2021, p. 69).

Assim, as Competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Santa Catarina, 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 (Santa Catarina, 2021, p. 70).

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 (Santa Catarina, 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 estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para tal. Entretanto, é muito importante salientar que, ao cotejarmos a proposta curricular para o ensino de História com a sua implementação nas escolas pesquisadas, nota-se de parte dos professores/as uma crítica ao modo como se deu o seu processo de implementação. Tanto em relação à ausência de formação continuada qualificada que desse conta das modificações curriculares propostas, quanto em relação ao fato de o planejamento coletivo não ter sido assegurado, tendo em vista a exigência interdisciplinar (por áreas de conhecimento) orientada pela política curricular em curso.

A seguir, enfocamos as categorias de tempo, cultura, trabalho e poder, mencionadas pelo Caderno 2 (Santa Catarina, 2021, p. 71 e 78).

Ao reconhecer na temporalidade uma dimensão central para a compreensão das diferentes experiências sociais, a proposta curricular do CBTCEM busca articular as múltiplas dimensões temporais, estudadas pelo campo da História, com os múltiplos saberes socioculturais estudados pela Sociologia, demarcados pela dimensão espacial e pelas fronteiras territoriais da Geografia. É possível afirmar, também, que ao pensar a temporalidade como dimensão central à experiência humana, o que se busca são as múltiplas formas de compreensão semântica da noção de tempo, como também as dinâmicas do tempo histórico como estruturador do espaço de experiência e do horizonte de expectativa das diferentes sociedades (Koselleck, 2006). Ainda, o reconhecimento da importância do estudo da periodização dos processos históricos, pensados como convenções originárias da epistemologia histórica ocidental, o que inclui, portanto, as reflexões sobre o sentido das cronologias e das múltiplas experiências do tempo. Por sua vez,

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 (Santa Catarina, 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 de sua própria cultura.

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 subjetividades, 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 metáforização (Laval, 2019, p. 124).

Um segundo aspecto das formas de atuação da racionalidade neoliberal sobre o currículo de História, legado pela BNCC e pela reforma do Novo Ensino Médio, foi construir uma compreensão utilitarista, objetiva e operacional do currículo de História. Neste sentido, Maria Aparecida Lima dos Santos (2022) demonstra como o significante “atitude historiadora” é apropriado do debate acadêmico em torno do Ensino de História para se converter no discurso curricular da BNCC em uma habilidade pragmática, técnica, fundada em um paradigma cognitivista em que a educação ganha o caráter de aquisição, tendo em vista internalizar ou reproduzir a figura do cidadão racional e produtivo.

Por sua vez, não encontramos no CBTCem o significante “atitude historiadora”, mas tão somente a expressão “atitude” (normalmente associada a valores e ações), o que revela o modo como a BNCC reverbera nas políticas curriculares em nível

regional/local. Ou seja, mesmo considerando a hegemonia discursiva do currículo da BNCC sobre o território nacional, sua apropriação na construção dos currículos estaduais é marcada por reelaborações nas dinâmicas conceituais e enunciativas sem, contudo, se desprender absolutamente da gramática técnica, produtivista, pragmática e neoliberal que orienta a estrutura discursiva da BNCC. Mais ainda, os currículos estaduais permanecem enredados em uma interdisciplinaridade forçada através das áreas de conhecimento e pautados pela concepção de uma educação que visa fornecer competências e habilidades.

Podemos dizer que este é um dos efeitos do processo de hibridação (Santos, 2022) que marca a BNCC que, não menos, implica em um processo de implementação de novos retalhos no tecido curricular estadual. Isto é, implica em um trabalho de (re)montagem a partir das temáticas locais e de alguns ajustes na forma de abordagens e métodos que deem apoio à proposição nacional da BNCC. Justamente por isso, como veremos, é possível reconhecer no meio desse mosaico curricular que estrutura a BNCC, e que reverbera no CBTcem, a permanência da gramática e da racionalidade neoliberal.

Assim, não por acaso, o processo de implementação curricular da BNCC tem sido marcado em todo o Brasil por tensões, impasses e, não menos, por resistências. É o reflexo da ambiguidade própria à construção discursiva desta proposta curricular híbrida e, ao mesmo, pensada como estratégia de acomodamento de uma subjetividade empresarial, tanto para docentes quanto discentes, a partir da qual novas gramáticas passam a orientar a prática pedagógica. Converte-se o currículo e a escola, assim, em dispositivos para a elaboração da lógica do “empresário de si mesmo”, subjetividade central para a construção de uma nova ordem econômica e social.

Implementação escolar do CBTcem no componente curricular de História: depoimentos dos professores de História das escolas de Lages/SC

É o Estado, com sua ingerência sobre as famílias, sobre as crianças, sobre as mulheres, sobre os corpos (e seus gêneros) e sobre as escolas (com seus supostos partidos), que é, em última instância, o responsável pela falsa promessa de transformação (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021, p. 244).

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 do CBTCem, mais especificamente do Caderno 2: Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica por Área do Conhecimento. Focamos em três questões: se os CBTCem têm sido base para as suas aulas; quem mais tem usado os cadernos e, como têm acontecido as reuniões de planejamento por área de conhecimento.

O CBTCem como referência curricular nas aulas de História

Segundo dois entrevistados, os Cadernos têm sido utilizados nas trilhas e eletivas, e na tentativa de provocar a interdisciplinaridade. Conforme relata o Entrevistado 1 *“desde o início da carreira priorizei a interdisciplinaridade em minhas aulas de História, Geografia e Sociologia”*¹. De acordo com o relato, pode-se observar que a experiência dos professores já apontava para uma maior interconexão entre diferentes áreas do conhecimento, prática que reverbera a primeira proposta curricular de Santa Catarina, construída nos idos de 1988. É nessa esteira, que se reconhece desde a década de 1980 que a interdisciplinaridade é uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais completa e significativa. Neste sentido, 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. Nota-se, portanto, que tal perspectiva não é tributária da BNCC, mas sim das práticas vinculadas às propostas curriculares anteriores.

Entretanto, nota-se que, em comparação a outras políticas curriculares, a interdisciplinaridade proposta pela BNCC se difere, potencialmente, por sua compulsoriedade epistemológica e metodológica. Como aparece no documento que apresenta propostas de regulamentação da BNCC 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”* (Brasil, 1998, p. 28). Na perspectiva da BNCC, portanto, supõe-se que a interdisciplinaridade, ao ser

¹ Entrevista de pesquisa concedida em 27 de outubro de 2023, na cidade de Lages/Santa Catarina.

reconhecida como uma questão de “ordem epistemológica”, tenha o condão de reorientar o próprio processo de construção do conhecimento, o que é um equívoco. Primeiramente, por acreditar que enfrentar a diversidade e compartimentação das formas de conhecimento em nome de um saber essencialista e unificado seja muito mais a tarefa da educação básica e menos do conhecimento científico universitário. Em segundo lugar, por uma percepção dura e homogênea, de que a ordem epistemológica da interdisciplinaridade seja o único caminho para uma educação integral e o inequívoco caminho para se alcançar o desenvolvimento de competências e habilidades práticas.

Entretanto, é possível observar na percepção do Entrevistado 1 certa confiança na própria potencialidade da experiência do professor com o trabalho interdisciplinar, através da qual se possa extrair inspiração para outros educadores que buscam implementar a interdisciplinaridade em suas aulas. Para o entrevistado, portanto, 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. Tal perspectiva, entretanto, não reconhece na interdisciplinaridade um *modus operandi* que deva ser executado integralmente, cotidianamente e a todo custo, o que demonstra uma percepção parcimoniosa no modo como essa estratégia de construção pedagógica pode ser utilizada, de maneira a não invisibilizar os componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas.

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*”².

Em sala de aula, a mera utilização do material não garante um ensino de qualidade. A Entrevistada 2 afirmou que, para suas aulas, “*foram feitas adaptações do*

² Entrevista de pesquisa concedida em 27 de outubro de 2023, na cidade de Lages/Santa Catarina.

caderno na disciplina de História”³, por exemplo. Entretanto, 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, a despeito da compulsoriedade e centralização curricular da BNCC, mas exige que os professores sejam críticos e criativos em sua aplicação, o que novamente acaba por centralizar a responsabilidade do êxito e do fracasso nas mãos dos professores. Mais uma demonstração do modo como se opera a lógica descentralizadora e individualista da racionalidade neoliberal no Novo Ensino Médio.

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 encontrados em sua implementação fossem mitigados. Um outro caminho será possível para tentar garantir que os cadernos contribuam para um ensino de qualidade? 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.

Os professores (Entrevistado 1 e Entrevistado 2) observaram, por exemplo, que se todas as disciplinas tivessem uma ligação, um caminho preparado para a interdisciplinaridade, os resultados poderiam ser diferentes e o trabalho em sala de aula certamente fluiria melhor. De modo que se houvesse um planejamento coletivo, favorecido por investimento em recursos humanos e financeiros, as possibilidades de consecução de um planejamento e processo ensino-aprendizagem integrado e interdisciplinar se tornaria viável. Segundo os entrevistados, fica evidente que isso não se resolve em um ano; é preciso haver um processo constante, que passe 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.

³ Entrevista de pesquisa concedida em 27 de outubro de 2023, na cidade de Lages/Santa Catarina.

Por outro lado, o Entrevistado 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 com base na BNCC⁴.

Aproveitamento dos Cadernos do CBTcem

Segundo a coleta dos dados, dois entrevistados afirmaram que os professores do componente de História ou das Ciências 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 Entrevistado 1 em sua declaração levanta: *“Veja os componentes da história, como mais depende do professor, do trabalho que o professor faz, do 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 a proposta curricular apresenta”*.

As entrevistas com os Entrevistados 2 e 3 apontam 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 CBTcem.

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 (Santa Catarina, 2021, p. 28).

⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 27 de outubro de 2023, na cidade de Lages/Santa Catarina.

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 estudantes. Essa abordagem, segundo o CBTCem, pode ter o potencial de promover uma educação mais significativa, engajadora e transformadora para os jovens do Ensino Médio. Como já havia mencionado nosso Entrevistado 1, a proposta do projeto é considerada positiva, porém sua viabilidade 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.

A resposta apresentada pelo Entrevistado 1, que destaca as falhas que tornam a proposta inviabilizada, permite-nos refletir sobre as tensões e impasses na implementação do CBTCem e seu uso nas escolas. Ao que nos parece, não é possível compreender tais impasses sem considerar a racionalidade e a gramática neoliberal que alicerça as políticas curriculares da BNCC e, ao mesmo tempo, a hibridação curricular (Santos, 2022) que alicerçou um currículo eivado de ambiguidades.

Em primeiro lugar, é necessário considerar que a BNCC, e o que o próprio CBTCem reverbera, situa-se em um contexto mais amplo das reformas neoliberais na Educação. Dessa forma, a perspectiva hegemônica central é a conversão da Educação Básica e das escolas públicas, como espaços sensíveis do tecido social, em fábricas de subjetivação e precarização, orientadas pela racionalidade empresarial e pela lógica do desempenho. Não por acaso, as mudanças curriculares em curso são repletas de ambiguidades e contradições internas, posto que a racionalidade que orienta a sua conduta visa tão somente apropriar-se de conceitos e pautas sensíveis a uma proposta de emancipação social genuína, destituindo o seu sentido revolucionário e transformador. Por esse motivo, a impressão estrutural da BNCC é de uma rede epistemológica de conceitos, categorias e perspectivas teóricas e metodológicas emancipadoras e inclusivas, mas que padece de ao menos dois problemas estruturais:

1. Toda essa híbrida rede epistemológica é sustentada por um eixo que lhe dá sentido, coerência e direção: este eixo é a gramática neoliberal em operação, com seus conceitos utilitários e neotecnicistas, tal como as palavras inovação, protagonismo, habilidades e competências sugerem tão bem.

2. Ao mesmo tempo, é incapaz de se converter em uma política educacional concreta, na medida em que sua função precípua como dispositivo de poder é converter a escola pública em um espaço técnico e produtivo, tão somente imbuído de uma semântica empresarial que propicie que a escola opere como uma instituição formadora de uma lógica do desempenho.

Por isso, as mutações curriculares em curso, visam atuar menos como um currículo emancipador de fato, e mais como um dispositivo curricular que converte a escola naquilo que Rafael Araldi Vaz e Rodrigo Diaz de Vivar y Soler (2024) definem como uma escola do desempenho ou “escola do cansaço”. Tal como os autores afirmam:

[...] na escola moderna do desempenho, a escola do cansaço, o que encontramos é uma outra forma de governo da vida, marcada agora por uma forma positiva de poder, definida pela busca da gestão do prazer e da liberdade ao nível individual, ao mesmo tempo em que visa constituir uma forma de autogoverno com vistas à elevação do desempenho. Enquanto no primeiro modelo escolar [século XIX] encontramos como centro a valoração de certa noção republicana do espaço comum, mediada pelo controle das pulsões e pela repressão, no segundo o que prevalece é uma espécie de atomização e individualização do controle, marcado pela rarefação do espaço comum (Vaz; Soler, 2024, p. 242).

O que os autores salientam é que a escola contemporânea, a partir das múltiplas formas de intervenção do neoliberalismo sobre a Educação, tem se convertido em um espaço de fabricação de uma nova forma de subjetividade. Essa nova subjetividade se encontra em franca oposição ao que ocorria na escola moderna entre os séculos XIX e a primeira metade do século XX. Nessa escola dois elementos se destacam: 1. a função republicana com vistas a construção de uma noção de cidadania comum; 2. a função disciplinar como instrumento repressivo e neutralizador das individualidades intempestivas.

Já na escola do desempenho ou do cansaço, isto é, a escola contemporânea, o que vemos é uma função instrumental em favor da atomização e individualização das condutas, da redução do senso de pertencimento coletivo e do fortalecimento de uma positividade que impele a realização individual, apoiada em certa noção de liberdade, propulsora de uma busca por novas competências e habilidades técnicas e por um senso de responsabilização individual pelo sucesso e fracasso. Tal conduta impele os estudantes

e professores a se converterem em sujeitos que performam o papel de protagonistas de sua própria existência, o que fortalece um processo de aceitação das formas de precarização social, tendo em vista que o sujeito do desempenho passa a reconhecer a si e aos outros como os únicos responsáveis pelo gerenciamento das perdas e ganhos de sua própria vida.

O grande efeito desse processo de subjetivação é fortalecer o senso de desempenho, produtividade e preparação técnica como finalidades elementares da escola e, por sua vez, despolitizar o processo educacional, o que limita a constituição de um projeto de emancipação e transformação social, que só poderiam se dar em um modelo escolar alicerçado em um senso de coletividade, partilha e na proposição política da educação como transformação em direção a um mundo efetivamente comum.

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 aproveitado e assertivo?

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

O Entrevistado 1 afirmou que o planejamento por área não tem acontecido. Nas suas palavras, *“é a falta de se pensar nessa dinâmica”*. O entrevistado menciona a falta de investimento 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.

Na continuação da entrevista com o Entrevistado 1, em outubro de 2023, ele informou que, salvo aquelas marcadas no calendário, propostas pela própria Secretaria de Estado da Educação (SED), as reuniões de planejamento não aconteceram. Informou serem reuniões que já trazem uma agenda, a qual, muitas vezes, impossibilitava o espaço para a agenda da escola, quanto menos a abertura para a discussão do planejamento com outras áreas da educação. O Entrevistado 1 ainda 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 costuma 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”*.

Sua percepção, no momento da entrevista, é de que o planejamento acontece de forma improvisada, com boa intenção, mas ainda de modo inábil para um efetivo resultado na educação. O entrevistado observa que, na prática, esses trabalhos se tornam semelhantes à dinâmicas. Assim, tais atividades escolares poderiam ser muito melhor aproveitadas se houvesse um planejamento estratégico na educação, nas salas de aula, junto aos demais professores. De acordo com o Entrevistado 1, haveria um melhor aproveitamento se *“pudéssemos fazer e ter esse acompanhamento desse planejamento, uma avaliação tanto quanto constante, e um cuidado orientado pela proposta curricular que tem muito a oferecer”*.

Considerando o que o Entrevistado 1 afirma, não nos causa estranheza seu relato, pois este corrobora a percepção de outros profissionais e especialistas a respeito dos problemas que o NEM tem em sua gênese. Isso nos permite compreender como os desafios da organização do trabalho docente refletem o tratamento das políticas públicas, sob a tutela da racionalidade de mercado, o conceito de educação partilhado pelo neoliberalismo e o processo de precarização compulsória da educação dos trabalhadores da educação. Mais ainda, é possível perceber como o processo de subjetivação neoliberal possui um efeito danoso sobre a compreensão dos êxitos e fracassos das reformas curriculares e da implementação escolar do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e sobre a visão dos professores de História, a

despeito de todo o seu esforço de articulação, resistência e construção do processo educacional.

A Entrevistada 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. De acordo com a professora, chegou-se a elaborar uma avaliação sobre a água, na qual fora planejado trabalhar com as sociedades hidráulicas. *“E a Geografia aborda o tema da água”*. A Sociologia, por sua vez, 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”*.

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.

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, a 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 à utilização ineficaz da hora-atividade por falta de orientação e apoio.

Por fim, mas não menos importante, trazemos a afirmação da Entrevistada 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 whats para compartilharmos essas trocas. Ali no grupo falamos e estruturamos toda a base do trabalho letivo”*.

Ao acompanharmos as narrativas dos entrevistados, observamos que o planejamento ocupa lugar importante para a consecução da proposta curricular do CBTCem. Entretanto, as condições estruturais para sua concretização, tal como formação dos professores, condições materiais e organizacionais para o planejamento, não foram fornecidas pela SED e pela Coordenadoria Regional de Educação. 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 condições para assegurar o cumprimento deste pressuposto. Constatamos que, na compreensão dos professores, a implementação da proposta curricular do CBTCem fora tratada inicialmente como mera formalidade, ao mesmo tempo em que a resistência constante de muitos professores ao processo de implementação do Novo Ensino Médio marcou o primeiro ano desta experiência como um período de tensões e impasses.

Considerações finais

Como resultados obtidos, após análise dos dados, consideramos que a BNCC regula a organização curricular do sistema educacional brasileiro, atuando de forma abrangente e compulsória; ainda, que as mudanças propostas na base não estão em consonância com os anseios dos professores e estudantes, pois não superaram as deficiências apontadas no âmbito das escolas públicas, evidenciadas nesta pesquisa. Esse 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 pela

separação das disciplinas, seja por força do documento para todo o Território Catarinense, padronizador de práticas e alinhado com os padrões mercadológicos. Tal afirmação expressa-se nos componentes curriculares entrelaçados, de conteúdos esvaziados, nos livros didáticos, que abriam mão do conteúdo para “tematizar” o que historicamente foi construído, fragilizando seus conceitos e categorias, ferramentas essenciais para navegarmos no campo de conhecimento.

Destacamos que os impasses e desafios da política educacional na contemporaneidade precisam ser entendidos e resolvidos à luz da história e das características da totalidade social brasileira. Vemos, claramente, a perda da identidade da formação humana da juventude brasileira em uma concepção sócio-histórica e emancipadora e, mais grave, mascarando um quadro de privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio, bem como a desresponsabilização do Estado da sua obrigatoriedade constitucional de gestão do processo educativo. Enquanto o novo modelo educacional tende a direcionar estudantes das escolas públicas para cursos técnicos e profissionalizantes (até mesmo aumentando em um ano o tempo de estudo dos estudantes do período noturno), alunos da rede particular continuam sendo preparados para entrarem nas universidades, especialmente as mais requisitadas e concorridas, as universidades públicas.

Ademais, vivenciamos tensões como a orientação curricular a partir de parâmetros mercadológicos, em forma de competências, dissociadas dos conteúdos curriculares; a ausência das discussões em relação à inclusão e diversidade e a obrigatoriedade apenas dos saberes da língua portuguesa e matemática, menosprezando as demais áreas que compõem o currículo essencial.

Quanto à docência, os impactos se refletem no modo como a BNCC descaracteriza e desqualifica não só a formação docente, mas sua atividade pedagógica, ao centralizar em grande parte o sucesso da educação como unicamente de responsabilidade do professor. A resistência dos professores (ora exteriorizada pelos entrevistados), em aplicar na integralidade o CBTcem, por considerar que certas atividades escolares poderiam ser muito melhor aproveitadas (se as condições estruturais das políticas públicas e o planejamento estratégico fossem efetivados), cria uma situação de impasse nas escolas, o que expõe certo retrocesso e tensionamento nas relações com o governo

estadual à época, em razão da inexistência de investimento na formação continuada, na melhoria da proposta curricular e na valorização e autonomia docente.

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.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553033/html/> Acesso em: 24 fev. 2025.

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.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, Boitempo, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUARINELLO, Noberto Luiz. **História antiga**. São Paulo: Contexto, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/30732392/ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA_CONJUNTURA_POL%C3%8DTICA_BRASILEIRA_E_DEMOCRACIA_REFLEX%C3%95ES_A_PARTIR_DA_ANTIQUIDADE. Acesso em: 15 nov. 2024.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

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

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

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. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricularde-sc-2014>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de história em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JR. Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A BNCC de história: entre prescrições e práticas.** Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2022. p. 155-192.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VAZ, Rafael Araldi; SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. Escola do Cansaço: gestão do desempenho e racionalidade bio/necro/política na educação neoliberal. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste.** Cuiabá: UFMT, v. 11, n. 26, p. 237-248, mai/ago 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/17236>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Recebido em: 15/04/2024
Revisões requeridas em: 29/10/2025
Aprovado em: 27/02/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 60 - Ano 2025
revistalinhas@gmail.com