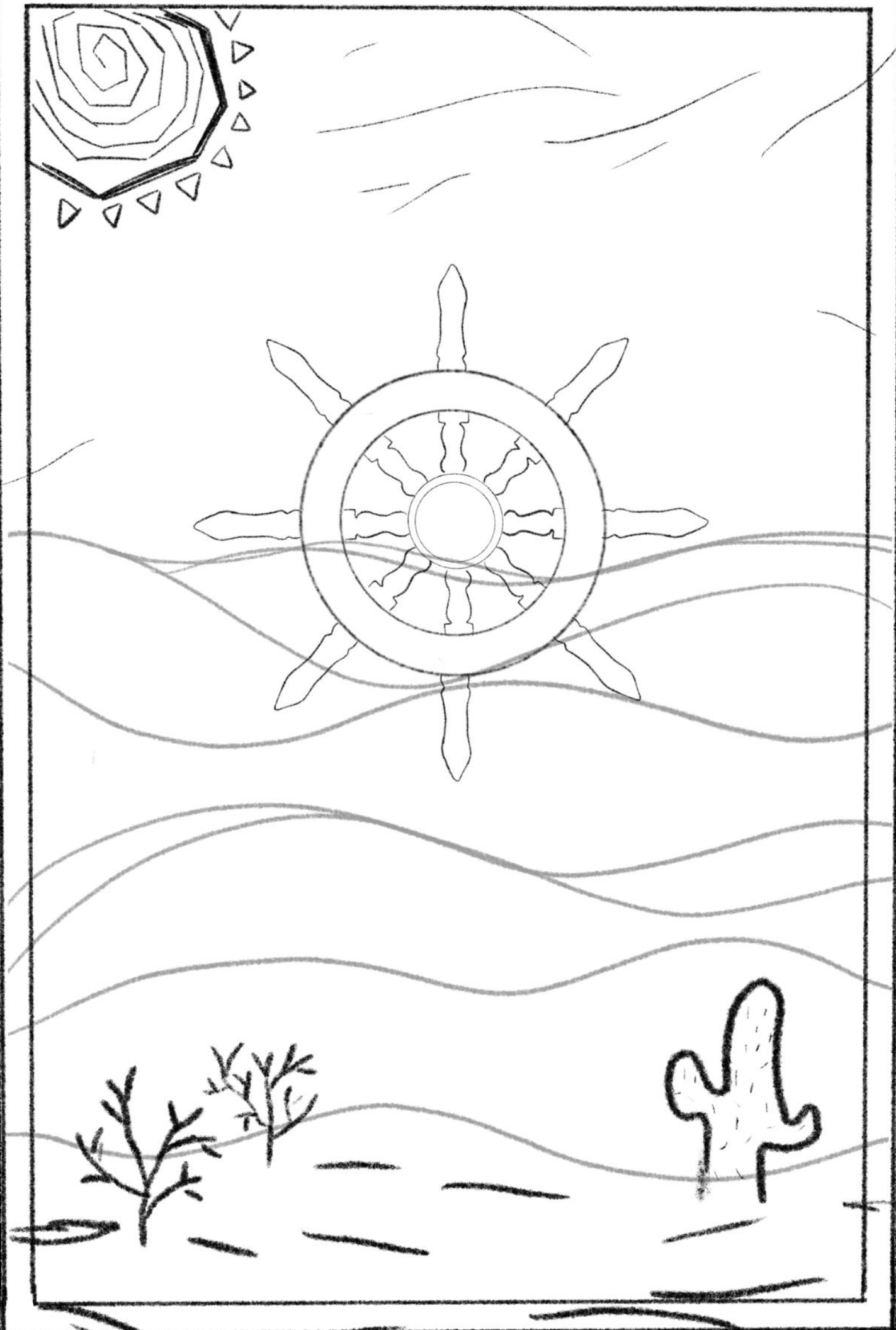






UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

**ENTRE VIDA E MORTE DA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA: ONDE ESTÁ O/A
PROFESSOR/A DE HISTÓRIA NO ENSINO
MÉDIO?**

**2026
SÃO CRISTÓVÃO (SE)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

ENTRE VIDA E MORTE DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: onde está o/a professor/a de
História no Ensino Médio?

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTRE VIDA E MORTE DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: onde está o/a professor/a de
História no Ensino Médio?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito
indispensável para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Lucini

Área de concentração: Educação: Formação do pesquisador em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Lucini

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586e Silva, Guilherme Henrique da
Entre vida e morte da disciplina de História : onde está o/a professor/a de História no Ensino Médio? / Guilherme Henrique da Silva ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, SE, 2026.
337 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Educação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Ensino médio. 4. Professores de história. 5. Educação e Estado. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 373.5:94



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

ENTRE VIDA E MORTE DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: onde está o/a professor/a de História no Ensino Médio?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovado em 10.07.2026



Documento assinado digitalmente
MARIZETE LUCINI
Data: 13/07/2026 08:53:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
JOAO PAULO GAMA OLIVEIRA
Data: 13/07/2026 09:15:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
JORGE LUIZ ZALUSKI
Data: 13/07/2026 11:35:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jorge Luiz Zaluski
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
ELIZABETH APARECIDA DUQUE SEABRA
Data: 13/07/2026 16:25:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Aparecida Duque Seabra
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri / UFVJM



Documento assinado digitalmente
FLAVIA ELOISA CAIMI
Data: 14/07/2026 13:52:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Flavia Eloisa Caimi
Universidade de Passo Fundo / UPF

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2026

*À Rosemary (mãe), à Elizabeth e à Marizete.
Mulheres sem as quais estas páginas não teriam sido escritas.*

AGRADECIMENTOS

Este palco, que agora começo a descortinar em forma de agradecimento, não foi construído apenas com teorias, mas com a solidariedade de quem compreendeu o tempo da minha terra e a necessidade das minhas águas. Agradeço, pois, aos que foram o fio e o tear de tantas experiências vividas, permitindo que o marinheiro não naufragasse e que o camponês continuasse a fiar. Ninguém habita a luz ou a sombra da pesquisa sozinho; a escrita que aqui se encerra é, antes de tudo, o resultado de uma intimidade compartilhada com aqueles que me ajudaram a sentir as vibrações do solo antes da primeira nota. Assim, inicio este agradecimento reconhecendo que minha voz só pôde ecoar porque houve quem sustentasse o silêncio, o leme e a esperança durante estes quatro anos de andanças.

Agradeço às presenças sensíveis que me habitaram neste percurso, transformando o isolamento do escritório em momentos de discussões vivas e afetos necessários para a manutenção da minha infidelidade às normas que ferem a formação humana.

A regência sensível e generosa de minha querida orientadora, **Marizete Lucini**, foi o que permitiu que este espetáculo não perdesse o tom, mesmo nos momentos de maior silêncio. Com a paciência de quem conhece o tempo da terra e a sabedoria de quem domina o leme, ela não apenas orientou uma tese; ela acolheu um pesquisador em busca de sua própria voz. Sou grato por sua capacidade de enxergar, nas entrelinhas das minhas incertezas, a potência da reexistência docente, ensinando-me que o rigor acadêmico ganha mais força quando é atravessado pela humanidade e pelo compromisso ético.

À **Elizabeth Seabra, Flávia Caimi, João Paulo e Jorge Luiz Zaluski** integrantes da banca examinadora, agradeço pelo olhar atento e pelas provocações precisas que ajudaram a ajustar o foco deste palco. Suas leituras críticas não foram meros protocolos, mas encontros de partilha que me desafiaram a habitar novas luzes e a enfrentar as sombras das minhas próprias certezas. Sou grato pela generosidade de aceitarem o convite para este diálogo e por contribuírem para que este 'país que não está no retrato' ganhasse contornos mais nítidos e contundentes através de suas contribuições.

À minha mãe, **Rosemary**, meu agradecimento mais profundo por ser o chão onde meus pés descalços sempre encontram repouso. Se pude me lançar às águas teóricas e habitar a luz deste palco, foi porque sempre soube que seu amor e sua força eram o porto seguro e a base inabalável de toda a minha trajetória. Sua presença em mim é a melodia que antecede

qualquer nota que eu venha a soltar, e este título, embora carregue o meu nome, é fruto da arteficialidade de vida que aprendi em seu abraço.

Ao meu pai, **Hailton**, e aos meus irmãos, **Tamires** e **Gabriel**, agradeço por serem as primeiras vozes desse coro que me habita. Se hoje me sinto um marinheiro capaz de navegar por águas teóricas sem perder o rumo de casa, é porque trago comigo o registro desse afeto compartilhado. Obrigado por respeitarem meus silêncios de estudo e por celebrarem minhas andanças; a presença de vocês é a estrutura invisível, mas presente, que sustenta as vigas deste palco, lembrando-me sempre de que nenhuma caminhada acadêmica faz sentido se não houver para quem voltar e com quem partilhar o pão da conquista.

Aos meus colegas de doutorado, companheiros de navegação que compartilharam comigo o camarim das angústias e das descobertas, meu reconhecimento pela jornada dividida. Em especial à **Carleane Soares** e à **Cintia Marcolan**, cujas presenças foram luz e escuta necessárias nos momentos em que o palco parecia grande demais, lembrando-me de que ninguém tece uma reexistência sozinho.

Aos amigos e amigas de São Paulo, Minas Gerais e Sergipe: graças a vocês, ganhei a alcunha de 'o paulista mais mineiro do Nordeste'. Agradeço por sonharem comigo e por acolherem minhas andanças com tanta generosidade. Não os citarei nominalmente, pois cada um de vocês sabe de quem falo – nossas histórias estão fiadas no mesmo tear de afetos e cumplicidades que tornaram este percurso menos solitário e muito mais vivo. Ontem, hoje e amanhã.

Aos participantes desta pesquisa, minha gratidão por compartilharem suas histórias e permitirem que suas vozes ecoassem neste palco. Sem a generosidade de seus relatos e a confiança em dividir comigo os rastros de suas vivências, esta colcha de narrativas não passaria de um tecido sem cor. Vocês são também protagonistas desta escrita, e a cada um de vocês dedico meu compromisso de que este trabalho seja um instrumento de justiça e reexistência.

Aos professores e professoras que, como eu, habitam as trincheiras e as luzes das salas de aula: agradeço a parceria na teimosia de ensinar. Este trabalho é tributário de nossa reexistência diária e da crença compartilhada de que a História é ferramenta inegociável de cidadania. Obrigado por dividirem comigo o compromisso ético de não sermos naufragos, mas navegantes que insistem em oferecer aos/às estudantes as chaves para a leitura crítica do mundo.

Ao **PPGED/UFS**, que acolheu minhas inquietações e viabilizou esta navegação.

A **São Cristóvão**, cidade Mãe, e a **Aracaju**, pelo acolhimento em seus chãos e céus. Obrigado por serem os territórios onde minha escrita pôde se tornar filha da liberdade e onde encontrei o tempo necessário para fiar este trabalho.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, pelo financiamento da bolsa de pesquisa e pelo apoio indispensável à ciência brasileira.

Para que a História siga sendo instrumento de emancipação e do direito à memória:

Meu som te cega, careta, quem é você? [...]
Eu sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gitá gogoya
Seu olho me olha, mas não me pode alcançar
Não tenho escolha, careta, vou descartar
Quem não rezou a novena de Dona Canô
Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor
Quem não amou a elegância sutil de Bobô
Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo

(Veloso, 1989)

*Peguei a doença da estrada
Minha vida é andar por esse país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações das terras onde passei
Andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei [...]*

*Mar e terra, inverno e verão
Mostro o sorriso, mostro alegria
Mas eu mesmo, não
E a saudade no coração [...]*

*E como é que é a história?
Ah, de pai pra filho (hein?)
De pai pra filho, desde 1912
Ih, deixa que eu levo pra frente
Essa que é a história*

(Luiz Gonzaga, Hervê Cordovil, 1953)

UM ARTESÃO EM CONSTRUÇÃO: entre memórias significadas e ressignificadas

Outono de 2023

A primeira vez que vi o mar foi aos 13 anos, em 2009. Antes, eu só o conhecia pela TV e por relatos de amigos/as e parentes, que já tinham tido o privilégio de conhecê-lo. Lembro-me que fiquei parado de frente para ele, tentando achar sua borda. Meu tio veio até mim, colocou a mão sobre meu ombro e disse: “Filho, esse é o mar. Vá, entre!”. Entrei com receio, senti a areia fina em meus pés e o toque das ondas que vinham e voltavam. Quando vinham, traziam consigo um véu de noiva; quando voltavam, pareciam querer me levar. Lembro-me também do sal em meus lábios e do infeliz ou feliz momento em que abri os olhos dentro d’água para ver dentro daquela imensidão, as conchas e as estrelas do mar. Aquele primeiro encontro foi amor à primeira vista. Era uma sensação de liberdade que eu jamais havia experimentado. O vento batia em meu rosto, me dizendo que aquele mar, sem fim, era meu, e eu era dele. Depois daquela vez, voltei em outros momentos para visitá-lo, mas sempre de forma passageira, tempo insuficiente para matarmos a saudade e nos conhecermos melhor. Foi, então, que ele me trouxe para morar junto dele, não sei por quanto tempo, mas eu vim...

*

Apreendi, nesses anos de estudo, que nossas referências bibliográficas, que os/as autores/as que lemos e que visitamos não devem ser conhecidas/os apenas pelo sobrenome entre parênteses, seguidos por um ano. É importante, pelo menos, conhecer seu rosto e o mínimo da sua biografia, porque isso, inclusive, nos ajuda a conhecer a construção do seu pensamento, suas formulações teóricas, que antes de se tornarem públicas, eram tão íntimas, como agora as tomamos emprestadas e nem sabemos ao menos o semblante do/a seu/sua criador/a? Diria meu avô: “Coisa mais sem jeito”. Sendo assim, querido/a leitor/a, tomarei algumas linhas para apresentar quem vos escreve.

**

Sou filho de uma artesã/manicure e de um reciclador de materiais reutilizáveis. Ambos já foram muita coisa nessa vida: ela – funcionária do lar, balconista de loja, soldadora de joias... ele – cortador de cana, colhedor de laranja e café, guarda noturno, metalúrgico... Minha mãe pode estudar até a oitava série – atual nono ano – e meu pai conseguiu concluir o segundo grau – atual terceiro ano do Ensino Médio. Quando eu nasci, minha mãe tinha 15

anos. Sou fruto de uma gravidez precoce. Em seguida, vieram minha irmã e meu irmão. Somos uma família de cinco. Sou nascido e criado no interior paulista, entre afetos e ensinamentos. Aos 5 anos, fui levado para o ambiente educacional formal público, onde permaneço até hoje. São 22 anos aprendendo e desaprendendo, respondendo chamadas, fazendo prova, trabalhos, lista de exercícios, amando e desamando. Foi desse ambiente também que tenho memória das primeiras vezes que me notei diferente. Foi na escola que ouvi frases que me acompanham até hoje. Se perguntarem hoje – como isso se inaugurou? –, lembro perfeitamente! Foi em uma manhã, na terceira série, quando uma amiga – ou suposta – gritou: “Você parece um viadinho pulando desse jeito!”. Você deve estar se perguntando como posso lembrar desse evento inaugural, ocorrido há dezoito anos, quando eu tinha apenas 9 anos. E eu poderia responder: é porque tenho o nome dela gravado até hoje e porque, no ano seguinte, ela se mudou de escola – mas não é por isso. É porque a primeira vez que te envergonham em público, mesmo sem você saber o real significado da palavra proferida, você não se esquece. É uma espécie de marca. E ela se deu por meio dos risos, gritos e dedos apontados. É uma marca que nasce daquilo que a gente é, ou seja, não tem como eu me livrar disso, mudar quem sou. Deixar de ser. Então, você aprende que aquele momento pode – e vai – se repetir outras centenas de vezes. E passa também a prestar a atenção em coisas que antes você não considerava. Em olhares e gestos que te fazem. A gente passa a carregar isso em nós. A marca não sai; ela pode amenizar, como uma ferida aberta, que aos poucos vai cicatrizando. A cicatriz nos lembra de um acidente por que passamos. A marca – que é o nosso corpo por inteiro, a nossa expressão – nos lembra, dia após dia, que algo aconteceu e que algo acontecerá. É assim que eu chego até estas linhas.

Foi na escola que nasceram as primeiras vontades proibidas. Lembro-me de que, na terceira série, eu tinha uma professora de português, a Márcia, que sempre estava com as unhas feitas e pintadas. Não tenho lembranças de vê-la sem uma cor nas mãos, e predominantemente era o vermelho que estampava em suas unhas, vermelho sangue. Após usar a lousa com giz, ela sempre passava creme nas mãos. Creme de castanha, que tinha um cheiro suave e adocicado. Eu a assistia vidrado, achava os seus gestos de uma sutileza sem fim. Tinha grande afeição por ela e sei que era recíproco. A minha vontade era de ter as unhas estampadas de vermelho. Certo dia, cheguei em casa e minha mãe estava fazendo e pintando as unhas das minhas tias e da minha irmã. Na inocência olfativa, peguei um vidro de base e fui para o banheiro passar. Saí com as unhas brilhando; não era o vermelho, mas já era um

primeiro passo. A primeira pergunta que fizeram quando apareci na sala foi: “Por que você passou base? Ainda mais, escondido. Deixa o seu pai ver!”. Fiquei atônito de medo, e logo uma delas veio remover. Entre unhas, bolsas, cabelos e sapatos, eu cresci assistindo a esse universo de proibições. Eles/as barravam os acessórios, mas não conseguiam barrar o meu corpo, meus gestos, meu gosto musical e nem o brilho dos meus olhos ao ver pela primeira vez Ney Matogrosso cantando e interpretando a música “Homem com H”, “Se correr o bicho pega; se ficar o bicho come”. Hoje, eu entendo que, com o tempo, fui desenvolvendo mecanismos de defesa: já que eu não conseguia calar meu corpo, era preciso criar um outro foco de atenção. Assim, passei a ser, ao longo das etapas escolares, um dos melhores estudantes da turma. Não funcionava muito, mas a minha performance se diluía entre notas, elogios e um pretenso respeito. É assim que chego até estas linhas.

“Escapei com vida. Saí ferido. Sufocando meu gemido. À procura de um abrigo.” Ao refletir, hoje, sobre a condição dos/as corpos/as dissidentes, penso que nem todos/as têm a possibilidade de fuga, de libertação, mesmo que essa libertação seja, a princípio, passar um esmalte nas unhas e que não é algo fútil. É vontade. Relutei muito a pensar que um dos motivos da escolha da universidade a 980 quilômetros de distância de onde vivia era a necessidade de respirar, mesmo que a essa altura da minha vida algumas pessoas próximas já sabiam, de forma verbalizada por mim, que eu era um homem gay. Digo isso porque é aquela velha máxima: “nem precisava dizer, a gente já sabia”, “sempre teve esse jeitinho”, “olhar de ternura, adocicado”, “meigo, faz tudo em casa”, “sempre foi uma dona de casa”. Ao refletir sobre essas frases, muitas emitidas por tias, tios, avós, amigos/as da família, compreendo que de alguns/mas não havia uma maldade colocada, no sentido da chacota, da violência; por outro lado, há sempre aquele ou aquela que fazia questão de verbalizá-las, em uma reunião familiar, em um almoço de domingo. Somos vigiados constantemente. É também assim que chego até estas linhas.

Uma criança gay é cerceada diariamente. Só pude pintar as unhas e ter um creme de bolsa – de castanha, claro (risos) – quando fui para a universidade, quando mudei de cidade e de estado. O meu compromisso ético, político e pedagógico tem sido olhar para a História de modo a tensionar as estruturas e os padrões vigentes na sociedade e na educação, tomando a

escola como espaço incontornável de disputa política. A educação, em todos os seus níveis, tem, por predomínio epistemológico e metodológico, um ensino generificado que impõe compulsoriamente a binaridade de gênero, a partir da cisheteronormatividade. Temos uma instituição de séculos que não acolhe aquele ou aquela considerado/a diferente. Pelo contrário, ela produz a diferença.

O paradoxo. Foi na educação que passei as primeiras tormentas referentes à minha expressão de gênero, mas foi também no ambiente educacional que construí a minha formação profissional. Ter sido aprovado no Enem me possibilitou atravessamentos. Atravessei a fronteira do estado e, de certa forma, atravessei também os dezessete anos vividos diante de limites de uma liberdade ponderada. A universidade pública me possibilitou atingir a liberdade e transgredir as barreiras postas por essa sociedade, que é germinada na mentalidade branca, cristã e patriarcal. O mesmo espaço que me tirou muitas coisas me deu tantas outras. Tenho compreendido que estar nesse ambiente não é para um fim último ou para me tornar algo, porque, ao nascer, eu já era uma pessoa. No entanto, tenho feito desse ambiente um espaço que me proporciona forjar ferramentas e estratégias de guerra para transgredir as barreiras e me possibilitar assistir ao florescimento de tantos/as de mim que estão a desabrochar. É assim que chego até estas linhas.

*Quem é esse rapaz que tanto androginiza?
Que tanto me convida pra carnavalizar
Que tanto se requebra do céu de um salto alto
E usa anéis e plumas pra lantejoulizar
Que acena e manda beijos pra todos seus amores
E vive sempre a cores pra escandalizar*

*A minha mãe falou que é um tipo perigoso
Que vive sorridente fazendo quá, quá, quá
O meu pai me contou que um dia viu o cara
Num cabaré da zona dançando tchá, tchá, tchá*

*Quem é esse rapaz que tanto androginiza?
Que tudo anarquiza pra dissocializar
Com mil e um veados puxando seu foguete
Que lembra um sorvete pra refrescalizar*

*Cuidado aí vem ele, é um circo, é um cometa
Abana, abana, abana, que é o Papai Noel*

*Cuidado aí vem ele, é um circo, é um cometa
Abana, abana, abana, que é o Papai Noel*

*Eu pensei que todo mundo fosse filho de Papai
Noel...*

(Kledir Ramil, 1978)

RESUMO

Entre vida e morte da disciplina de História, onde está o/a professor/a de História no Novo Ensino Médio? Esta é a pergunta que faz esta tese nascer e que mobiliza toda a arquitetura desta investigação. O objetivo central é compreender a localização existencial, política e pedagógica do docente de História diante do cenário de interdição imposto pela Lei n. 13.415/2017, que reestruturou o Ensino Médio brasileiro até o ano 2024. Esta pesquisa é tributária de inquietações gestadas no mestrado (2020-2022), período em que, através de uma experiência docente em escola de Educação Básica, se evidenciou a persistência de uma narrativa histórica única – eurocêntrica, branca e patriarcal – que opera pelo silenciamento de memórias dissidentes no Ensino de História. Em 2017, com a ascensão de uma reforma de viés tecnicista e neoliberal, a disciplina de História viu-se imersa em uma nova tormenta, assemelhada ao processo de conversão em "estudos sociais" ocorrido na ditadura civil-militar. Metodologicamente, a investigação ancora-se na pesquisa narrativa, fundamentada na perspectiva benjaminiana de que a narrativa é a escritura da experiência e o compartilhamento de saberes que resistem ao tempo. A geração de dados deu-se por meio de análise documental, revisão bibliográfica e, fundamentalmente, pela realização de diálogos com nove colaboradores/as das redes estaduais de ensino de Alagoas, Bahia e Sergipe. A postura teórico-prática é guiada pela decolonialidade, compreendendo, sob as lentes de Catherine Walsh, que o enfrentamento aos padrões de poder exige a ativação de "pedagogias de luta" e estratégias de transgressão que subvertam a lógica dominante de Abya Yala. Os resultados da investigação constroem a evidência de que o/a professor/a de História não ocupa uma posição de passividade ou silenciamento absoluto; ao contrário, situa-se no cerne de uma presença em disputa. A resposta à pergunta central desta tese reside na identificação de uma resistência epistemológica que se manifesta nas fendas e dobras do cotidiano escolar. O trabalho alcança as considerações finais, intituladas "Fiar o tempo, tecer a memória: os/as professores/as como agentes de resistência epistemológica", demonstrando que, contra a tentativa de morte da disciplina, o docente reexiste através da infidelidade normativa. O professor de História está, portanto, no exercício de um artesanato pedagógico que subverte o relógio institucional para salvar a consciência histórica, transformando a peleja individual em um movimento coletivo de defesa da democracia e da pluralidade de memórias. A tese conclui-se com o registro do lastro humano desses nove diálogos, reafirmando a docência como um sopro de reexistência que a reforma não logrou apagar.

Palavras-chave: Ensino de História; Professoralidade; Novo Ensino Médio; Políticas Educacionais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Angelus Novus</i> – Paul Klee (1932)	61
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores e quantidade de trabalhos selecionados	34
Quadro 2 - Descritores e quantidade de trabalhos selecionados após averiguação das informações....	35
Quadro 3 - Síntese das reformas educacionais do Ensino Médio	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abeh – Associação Brasileira de Ensino de História

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Anpuh – Associação Nacional de História

AP – Amapá

APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

CEENSI – Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio

Cibec – Centro de Informação e Biblioteca em Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

Covid-19 – Coronavírus Disease 2019

DCENEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Erer – Educação das Relações Étnico-Raciais

Eric – Education Resources Information Center

ES – Espírito Santo

FGB – Formação Geral Básica

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC – Licenciatura em Educação do Campo

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MS – Mato Grosso do Sul

Neabi – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NEM – Novo Ensino Médio

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Pernambuco

PNE – Plano Nacional de Educação

PR – Paraná

Proemi – Programa Ensino Médio Inovador

PROFHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RS – Rio Grande do Sul

SP – São Paulo

Ufal – Universidade Federal de Alagoas

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNE – União Nacional dos Estudantes

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unit – Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO - NOVELOS DE HISTÓRIAS, BARBANTES DE MEMÓRIAS E RASTROS DE NARRADORES	13
2. SEÇÃO 1 – TECITURAS E DESCAMINHOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017).....	29
2.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS	29
2.2. DEFININDO OS DESCRITORES	32
2.3. ASPECTOS INICIAIS.....	36
2.4. AS PESQUISAS SELECIONADAS	38
2.5. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	40
2.6. NEOLIBERALISMO: CRIANDO INIMIGOS E COMBATES.....	43
2.7. MARCOS CURRICULARES E OS PROCESSOS DE APAGAMENTOS.....	44
2.8. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE: AS FALÁCIAS DO NOVO ENSINO MÉDIO...	46
2.9. TEMOS UM ITINERÁRIO A SEGUIR.....	51
3. SEÇÃO 2 – “ESQUECE QUE VOCÊ É PROFESSOR DE HISTÓRIA”: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, PROFESSORES/AS E DECOLONIALIDADE .	54
3.1 ENTRE VOZES E ECOS: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE OS/AS PROFESSORES/AS.....	60
3.2 UM ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS SENSIBILIDADES	65
3.3 MAS O QUE É PENSAR O/A PROFESSOR/A A PARTIR DA DECOLONIALIDADE?	70
3.4 O QUE APRENDEMOS COM A DECOLONIALIDADE? O QUE ELA NOS POSSIBILITA?	75
4. SEÇÃO 3 - A HISTÓRIA EM DISPUTA: COLONIALIDADE E SUBJETIVIDADES NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1971, 2017 E 2024).....	79
4.1 ANÁLISE.....	80
4.2 SABERES CRÍTICOS E CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (DIÁLOGO MAIS AMPLO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE).....	82
4.3 CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO POLÍTICO.....	82
4.4 ANÁLISE DA LEI N. 5.692/1971 SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL – O QUE É POSSÍVEL IDENTIFICAR?.....	87
4.5 ANÁLISE DA LEI N. 13.415/2017 SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	89
4.6 ANÁLISE DA LEI N. 14.945/2024 SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	91

4.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE JUVENTUDES E SUBJETIVIDADE - DO NÍVEL ESTRUTURAL (AS LEIS) PARA O NÍVEL HUMANO (OS SUJEITOS ATINGIDOS)....	92
4.8 BALANÇO DAS TRÊS LEGISLAÇÕES DO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL	95
4.9 PARA FINALIZAR	99
5. SEÇÃO 4 - A VIDA NAS BRECHAS: O ARTESANATO PEDAGÓGICO NO LIMAR DA AUSÊNCIA	102
5.1 VIDA E DOCÊNCIA – O ESPELHO DA LOUSA	107
5.2 ENTRE A LUTA E O LUTO: IMPACTO EMOCIONAL E O SILÊNCIO DA HISTÓRIA	122
5.3 HORIZONTES INTERDITADOS: RASURAS NA MEMÓRIA E A DÍVIDA FORMATIVA	133
5.4 A PELEJA NAS FENDAS: RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA E INFIDELIDADE NORMATIVA.....	143
5.5 CORPO COLETIVO: ARTICULAÇÃO POLÍTICA E ENGAJAMENTO NO CIRCUITO DA ESCOLA	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS - FIAR O TEMPO, TECER A MEMÓRIA.....	173
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	191
A. APÊNDICE A – DESENHO DA TESE	192
B. APÊNDICE B – QUADRO DE DESCRITORES DA REVISÃO DE LITERATURA	193
C. APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO/A PARTICIPANTE DA PESQUISA	211
D. APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	213
E. APÊNDICE E – DIÁLOGO COM O PROFESSOR HERON	214
F. APÊNDICE F – DIÁLOGO COM O PROFESSOR FERNANDO.....	230
G. APÊNDICE G – DIÁLOGO COM A PROFESSORA ROSANA	242
H. APÊNDICE H – DIÁLOGO COM O PROFESSOR FÁBIO	255
I. APÊNDICE I – DIÁLOGO COM O PROFESSOR RAFAEL.....	265
J. APÊNDICE J – DIÁLOGO COM O PROFESSOR PAULO	274
K. APÊNDICE K – DIÁLOGO COM A PROFESSORA MÁRCIA	282
L. APÊNDICE L – DIÁLOGO COM O PROFESSOR WELLINGTON.....	292
M. APÊNDICE M – DIÁLOGO COM O PROFESSOR ÍTALO	311

ANEXOSERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

A. ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFS.....ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1. INTRODUÇÃO - NOVELOS DE HISTÓRIAS, BARBANTES DE MEMÓRIAS E RASTROS DE NARRADORES¹

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

Ao trazer a capa desta tese em três fases, parto da ideia de etapas, momentos e processos de aprendizagem. Nelas, trago o leme como símbolo dos deslocamentos, das andanças, que tem como condutor o Artesão, figura que assumo a partir de agora e que se constitui pelas narrativas distantes e as narrativas da terra, que vai tecendo a sua colcha de História entre palavras significadas e ressignificadas com novos de Histórias, barbantes de memórias e rastros de narradores.

Compreendo-me como um sujeito andante, que se constitui por meio da arte de narrar, intercambiando experiência a partir de distintas identidades, que ora se assume um marinheiro, ora um camponês. Ambas são indissociáveis. Se, por um lado, me assumo um marinheiro viajante, por outro, sou um camponês sedentário, que se alimenta das histórias dos/as anciãos/ãs, que o faz percorrer léguas e léguas, sem mover nenhum passo do terreiro. Assim, a narrativa nesta História é tomada como um fazer manual, sobretudo ao considerar que “[...] durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 1987, p. 205).

Assim como os pontos de minha mãe, que transformam linhas de algodão em imensas colchas coloridas, carregadas de saberes, fazeres e afetos, tecerei esta tese, transformando narrativas em linhas e compreendendo, que “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1987, p. 198). Trata-se, portanto, de uma tese construída por muitas vozes. Vozes do campo, do mar, da cidade, da escola, das ruas, que estão reunidas aqui para contar, ou

¹ Ao longo da tese, utiliza-se tanto a primeira pessoa do singular, dado que são narrativas vivenciadas por mim ao longo da minha formação educacional e profissional, quanto a primeira pessoa do plural por compreendermos que este trabalho também é construído por outras vozes.

recontar, aquilo que ainda insiste em permanecer, que ainda brada e ecoa em versos e notas musicais, “A história que a história não conta” (Mangueira, 2019). A História não contada (Lucini, 1999).

Dentre essas vozes, reconheço a minha. Esta, eu assumo, tem sido a mais difícil de transformar em linhas. Tenho desaprendido aquilo que me foi ensinado por anos dentro dos círculos acadêmicos: neutralidade, distância do objeto, texto acadêmico não é militância, e por aí seguem inúmeras instruções cartesianas, que insistem em separar nossos corpos e mentes, como se fossem duas entidades distintas. Na rua uma coisa, na universidade outra. Desaprender talvez seja mais difícil do que aprender.

As lembranças da escola, as marcas do tempo e o processo de ressignificação do ambiente educacional têm me impulsionado na teorização das minhas experiências. Como mencionado nos rastros de memórias que abrem este texto, é nesse ambiente que me notei diferente pela primeira vez: ao passo que a escola se tornou um espaço de segregação, ela também me fez velejar por outros horizontes. Esse paradoxo me direcionou para o campo do Ensino de História, possibilitando o encontro com práticas de ensino-aprendizagem que visam a emancipação dos corpos, por meio de uma educação para as sensibilidades, que trabalha a partir das questões sensíveis, que constituem a diversidade presente nos corpos.

Falar sobre "questões sensíveis" destaca a importância de abordar tópicos frequentemente negligenciados para uma compreensão abrangente do passado e presente, como violência de gênero, racismo e marginalização étnica. Reconhecendo que essas questões são um "passado que não passa", compreendemos seu impacto duradouro e a necessidade de incorporá-las no Ensino de História para uma análise crítica das estruturas sociais. A abordagem interseccional é crucial, reconhecendo que opressões e identidades estão interligadas, exigindo a desconstrução de estereótipos e o reconhecimento das histórias dos grupos marginalizados. Nesse sentido, destacar a colonialidade como uma questão persistente é um meio de questionar as estruturas de poder para a promoção de uma sociedade mais igualitária. Este esforço contínuo demanda reflexão crítica, diálogo aberto e um compromisso constante com a desmontagem da opressão e a promoção da emancipação dos grupos marginalizados.

A pesquisa no campo do Ensino de História articula saberes de duas áreas distintas: a História, enquanto ciência que investiga as ações humanas no tempo, e a Educação, enquanto campo voltado aos processos de formação e ensino. A zona de convergência dessa investigação permite que as ferramentas da análise histórica – como o exame das estruturas

forjadas no colonialismo – sirvam de base para o projeto educativo de conscientização. Dese modo, a compreensão crítica da colonialidade do pensar e do saber (campo da História) oferece o suporte teórico necessário para que a prática pedagógica (campo da Educação) possa atuar sobre questões sociais relevantes, como a desigualdade e a busca por justiça social.

Esta tese não nasce dissociada da minha trajetória formativa, mas é produto direto do modo como fui me constituindo no e com o Ensino de História. Nesse movimento, apoio-me nas reflexões de Luiz Rufino (2021), quando o autor afirma que tornar-se decolonial é um processo que se dá paulatinamente. Tal afirmação desloca a ideia de decolonialidade como um atributo fixo ou uma identidade pronta, reposicionando-a como um processo contínuo de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem. Assumir essa perspectiva implica reconhecer que o conhecimento não se constrói de forma linear, nem livre de contradições, mas no entrecruzamento de tempos, experiências e encontros.

É nessa mesma chave que compreendo o aprender: com o tempo e no tempo. Aprender é um processo histórico, situado, atravessado por relações sociais e marcado por disputas de sentido. Não se trata de um evento pontual, mas de uma construção que se dá na duração, na permanência e, muitas vezes, na tensão. Nós, seres humanos, não aprendemos sozinhos. Aprendemos na relação com o outro, com o mundo e com os saberes que nos antecedem. Essa compreensão encontra respaldo em Dermeval Saviani (2012), ao sistematizar a Pedagogia Histórico-Crítica, quando afirma que a aprendizagem não é espontânea, tampouco resultado exclusivo da vivência imediata. Para Saviani, o conhecimento escolar cumpre uma função mediadora fundamental: possibilitar ao educando o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Não se trata de mecanizar o ensino, mas de aprofundar o conhecimento, em um movimento intencional, orientado e mediado pelo par mais experiente – compreensão que dialoga diretamente com as contribuições de Lev Vygotsky e com a noção de mediação pedagógica.

Esses processos de aprendizagem – de nos tornarmos, de nos constituirmos como sujeitos históricos – são inerentes à condição humana. Estamos todos e todas inseridos em processos formativos contínuos, que não se encerram na escolarização formal. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, reforça essa compreensão ao defender que o processo educativo deve favorecer a leitura crítica do mundo, superando práticas que reduzem o educando à condição de receptor passivo do conhecimento. É a partir desse horizonte que compreendo o Ensino de História. O que apresento nesta tese não deve ser lido como uma

formulação acabada, tampouco como uma verdade universal, mas como resultado do meu próprio processo de aprendizagem. As bases que sustentaram minha formação inicial foram construídas, em grande medida, no contexto do Sudeste brasileiro, região que historicamente concentrou determinados centros de produção do conhecimento acadêmico. Contudo, essa constatação não se restringe a uma questão geográfica. Trata-se, sobretudo, da manutenção de uma determinada historicidade que, por décadas, impôs uma narrativa dominante sob a tese de que “‘tudo de novo no chão da escola e na pesquisa sobre o chão da escola aconteceu após os anos 1980’ e ‘tudo começou, no Rio de Janeiro e em São Paulo, com o Colégio Pedro II e a Universidade de São Paulo’” (Alves Junior et al., 2021, p. 296).

Reconhecer esse "berço" formativo é, também, denunciar como essa “narrativa de síntese, capilarizada em centenas de disciplinas que tratam do ensino de História pelo Brasil a fora [...] se perde no famoso ídolo das origens” (Alves Junior et al., 2021, p. 296-297). Ao deslocar meu olhar para outros contextos, percebo que essas marcas formativas não são neutras. Elas atravessam o modo como ensinamos História, os conteúdos que selecionamos e as narrativas que reiteramos. Essa digressão ganha contornos mais nítidos a partir da leitura do texto de Alexandre Júnior, Margarida Oliveira, Fábio dos Santos e Itamar de Oliveiras, intitulado “História do Ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese”. Os autores problematizam os limites das narrativas totalizantes e chamam a atenção para a necessidade de se pensar o campo a partir de suas condições históricas de emergência e seus múltiplos sujeitos (Alves Junior et al., 2021, p. 301). Esse texto operou, para mim, como um ponto de inflexão. Ele me permitiu entender que o Ensino de História é, antes de tudo, um compromisso com a cidadania, pois sua capacidade de nos instrumentalizar para tomar decisões “faz do ensino de História um direito extensível a todos os cidadãos” (Oliveira; Freitas, 2013, p. 143).

Ao trazer determinados nomes e referenciais para esta seção, reconheço que não se trata de universalizar uma História do Ensino de História. Ao contrário, trata-se de explicitar a fagulha que provocou lampejos na minha própria trajetória intelectual. Foram esses autores e autoras que me conduziram ao campo do Ensino de História, não como um espaço homogêneo, mas como um território plural, atravessado por tensões, encontros e desencontros. Nós, historiadores e historiadoras que habitamos o Ensino de História, temos nossos encontros fundantes. Este foi o meu. Talvez aí resida uma pergunta importante e pouco explorada: como se deu o seu encontro com o Ensino de História? Ao deslocarmos o olhar

para as trajetórias individuais e coletivas, abrimos espaço para narrativas menos universalizantes e mais situadas.

Nesse espectro, penso que falar a partir de delimitações temporais e geográficas nos permite compreender o Ensino de História como um campo em constante construção, evitando leituras que o apresentem como linear ou homogêneo. O que me alegra nesse caminhar ao lado de pares mais experientes é ter encontrado outras Histórias do Ensino de História, como aquelas apresentadas na última seção desta tese. Essas narrativas confirmam a ideia de que a aprendizagem é relacional, coletiva e profundamente marcada pelos contextos nos quais se produz.

Assim, aposto na possibilidade – e na necessidade – de falarmos em várias Histórias do Ensino de História. Histórias que se cruzam, se tensionam e se complementam. A minha, portanto, começa assim.

O colonialismo, conforme Maldonado-Torres (2018, p. 41), pode ser entendido em seu sentido mais básico, como a formação histórica de territórios coloniais, ou seja, a ocupação e exploração de regiões pelos colonizadores. O colonialismo moderno se diferencia por ser caracterizado pelas formas específicas com que os impérios ocidentais colonizaram grande parte do mundo, especialmente desde a época das "descobertas" europeias, como a chegada de Cristóvão Colombo às Américas. A colonialidade, por sua vez, é uma lógica global de desumanização que persiste mesmo na ausência de colônias formais, manifestando-se nas estruturas sociais, culturais e econômicas que continuam a perpetuar desigualdades e injustiças derivadas do colonialismo.

É, portanto, diante dessa forma de ler o mundo que, em 2017, assistimos ao levante de uma grande tempestade, que segue tumultuando as águas da História, com a instituição da Lei n. 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional modificando a estrutura do Ensino Médio, conhecida popularmente como a lei do Novo Ensino Médio (NEM). A reforma priorizou uma formação de caráter técnico e profissional, estabelecendo como obrigatórios, ao longo dos três anos do Ensino Médio, apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Embora Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia figurem como estudos e práticas obrigatórios, a lei omitiu a obrigatoriedade de sua oferta em todas as séries da modalidade. Quanto aos componentes de História, Geografia, Biologia, Física e Química, a legislação tornou-se inespecífica ao diluí-los nas áreas de conhecimento da BNCC, sem garantir sua autonomia como disciplinas isoladas. Outro ponto crítico da medida foi a introdução do 'notório saber', que permitiu que

profissionais sem formação acadêmica específica ministrassem conteúdos no itinerário de formação técnica e profissional, o que configura um processo de deslegitimação da profissionalidade docente.

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

Os estudos consideravam a História da Europa Ocidental, sob uma divisão quadripartite – Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea –, e a História da pátria aparecia como algo secundário e optativo, que seguia os princípios da História Sagrada, a partir da narração da biografia de santos e heróis profanos (Bittencourt, 2011b). Com o advento da República, as concepções de pátria, nacionalismo e identidade são condecoradas e passam a externar o ufanismo, como forma de (des)agregar os filhos da nação: “[...] as ‘tradições inventadas’ deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveriam emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo” (Bittencourt, 2011b, p. 64-65).

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

A partir de 1934, surgem os primeiros cursos para formação de professores/as do secundário. Mesmo que ainda sob influências coloniais, eles problematizarão o modelo de ensino vigente, pois “Esta formação, embora eclética, conduziu para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino” (Nadai, 1993, p. 155). No campo do Ensino de História, Circe Bittencourt (2011b, p. 59) aponta que

“A história do ensino de História tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros, notadamente a partir da década de 80 do século passado, quando se debatia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia”.

O Ensino de História, compreendido como um campo de estudo interdisciplinar, possibilita, por meio da historicização da História ensinada, o contato com diferentes epistemologias, metodologias e objetos de estudo. Esse exercício permite tencionar o caráter da disciplina de História (seu rigor e produção de conhecimento) em diálogo com o campo da Educação (suas finalidades formativas e pedagógicas). Ao longo dos séculos, essa tensão revela que o ensino não é apenas uma reprodução da ciência histórica, mas um espaço de construção de saberes que articula o método historiográfico às demandas sociais de cada época². Para tanto, consideramos que a história como disciplina escolar contribui para a formação de identidades individuais e coletivas, através de processos de identificação passíveis de serem estabelecidos mediante o conhecimento da história que nos antecede e que está fundada num processo colonizador que se reelabora e atualiza como um projeto político-ideológico neoliberal, imperialista no mundo ocidental, e, neste caso específico, na sociedade brasileira.

Nesse sentido, orientamo-nos pela prerrogativa de que a História ensinada na escola possibilita a construção da noção de cidadania por meio da significação cultural. Dessa forma, Lucini (2018, p. 68) afirma que “Ao conhecer narrativas históricas dos diferentes grupos sociais, os sujeitos têm a possibilidade de se reconhecer e identificar-se com a história de seus antecessores. Esta relação de identificação parece essencial para o desenvolvimento de uma consciência cidadã”. Contudo, esse processo em nossa sociedade, não alcançou a efetividade necessária para garantir a incorporação de outros grupos sociais nos currículos oficiais.

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

² A articulação entre a disciplina de História e o campo da Educação é aqui assumida como uma sobreposição intencional e fundamentada. Compreende-se o Ensino de História como um campo de fronteira onde o rigor metodológico da historiografia não se separa da finalidade formativa da educação, mas a fundamenta, permitindo que o conhecimento do passado se transforme em ferramenta de intervenção e consciência social no presente.

Mesmo diante de um novo sistema governamental, prevaleceu o modelo de ensino cuja base teórica privilegiava o culto aos heróis, às “tradições inventadas” e às festas cívicas. Ou seja, a presença de um público heterogêneo na escola a partir da década de 1930 não garantiu o deslocamento daquelas concepções. Assim,

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

O projeto nacional instituído manteve sua influência nas décadas posteriores. Entre os anos 1950 e 60, disciplinas como História e Geografia foram parcialmente substituídas pelos Estudos Sociais, mudança que se consolidou em todo o sistema de ensino com a reforma de 1971, no auge da ditadura civil-militar (Bittencourt, 2011b). Com a redemocratização, a promulgação da LDB n. 9.394/1996 e a posterior publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a História retomou seu espaço como componente curricular obrigatório. Entretanto, esse 'renascimento' veio acompanhado de novas diretrizes que buscavam articular o conhecimento por áreas e competências, conforme estabelecido no PCNEM de 1999.

Ainda que a presença da disciplina História estivesse garantida, algumas reivindicações em relação aos conteúdos nascem sob a força da lei, como são os casos da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e, posteriormente, a Lei n. 11.645/2008, que altera a primeira, instituindo o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Isso nos leva a depreender que a presença de outros grupos dentro do currículo acontece a partir da obrigatoriedade da Lei. Nesse sentido,

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

Esse aspecto de silenciamentos seletivos nos orienta a questionar os efeitos da Reforma do Novo Ensino Médio: na medida em que ela possibilita o apagamento da História

como disciplina obrigatória, como é possível garantir o direito à memória? Le Goff (1990, p. 427) nos alerta que “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”. A crise que Elza Nadai denuncia em 1993, atrelada à Lei n. 13.415/2017, confirma a sua longa duração e nos leva a considerar que se trata de um projeto de sociedade que está sempre se reformulando, cuja configuração se dá a partir da disputa por Clio (a musa da História) e sua mãe, Mnemonise (a memória).

Os caminhos que percorri ao longo do mestrado³ (2020-2022), estudando o currículo do Ensino Fundamental II do estado de São Paulo, me direcionaram a compreender que o Ensino de História ainda seguia a divisão quadripartite – Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea –, privilegiando os cânones eurocêntricos. Esse movimento me fez questionar inicialmente: considerando a Reforma do Ensino Médio⁴ instituída pela Lei n. 13.415/2017, qual seria o lugar da disciplina de História? Ao pensarmos que, mesmo a disciplina tendo o seu lugar garantido no currículo do Ensino Fundamental, os conteúdos ainda seguem os padrões e as concepções do colonizador, como ficaria o ensino da etapa do Ensino Médio sem a disciplina de História? Essas e outras questões têm me movido a pensar o modelo de educação que estão nos obrigando a seguir.

A reforma foi objeto de diversas críticas por parte de segmentos da sociedade. Sob o *slogan* da modernização curricular, flexibilização e autonomia dos/as estudantes, ela foi implementada nos estados, enfrentando resistências. Em contrapartida, entidades de classe e acadêmicas de História e do Ensino de História manifestaram-se contra a adoção de uma reforma que sequer levou em consideração as sinalizações dos docentes e discentes brasileiros. A falta de diálogo e participação, o enfoque excessivo na formação técnica, a desvalorização do currículo, as desigualdades entre as escolas, a falta de investimento e o impacto na formação de professores/as marcaram os caminhos que a lei seguiu desde a sua sanção. Inclusive, sanção que ocorreu mediante um governo ilegítimo, ou seja, a reforma nasceu de um golpe de estado.

³ Ver em: SILVA, Guilherme Henrique da. **Professor, você faz as unhas?:** das experiências escolares às políticas curriculares no ensino de História. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17228>.

⁴ A Reforma do Novo Ensino Médio será escrita com iniciais maiúsculas ao longo deste texto, indicando sua importância como designação específica no contexto educacional.

Nesse cenário, assistimos e nos mobilizamos em prol da revogação do texto, porque compreendíamos que o problema residia na concepção, pois a reforma partia de uma lógica mercadológica e negligenciava a formação humanística e cidadã dos/as estudantes. Ao diluir os componentes curriculares em áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, ela desconsiderava o campo epistêmico das disciplinas, negando o que entendemos como uma produção de conhecimento a que todos/as têm direito. A mesma divisão estava colocada para os itinerários formativos (acrescentando formação técnica e profissional), nos quais os/as estudantes deviam escolher, ainda no primeiro ano do Ensino Médio, qual área seguir.

A reorganização da carga horária diminuiu o tempo destinado à formação geral básica em prol dos itinerários formativos. Essa divisão ocorreu tanto no ensino regular quanto no Ensino Médio de tempo integral e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O arranjo curricular proposto pela reforma evidenciou as disparidades econômicas entre as instituições, sendo que a oferta dos itinerários formativos dependeu das condições administrativas, estruturais e formativas de cada escola. A precariedade das escolas brasileiras não era novidade, sobretudo quando saíamos dos grandes centros urbanos rumo aos interiores.

Nesse descaminho, a disciplina de História nem sequer apareceu na redação da lei; fomos sepultados sem direito a lápide. Mas e as/os professoras/es? Por onde andavam? O que estavam ensinando? Conseguiram ensinar? Diante da autonomia dos estados e das instituições para elaborarem suas propostas curriculares, tivemos, naquele período, no mínimo 27 currículos organizados a partir das demandas locais. Nessa incursão, foi possível compreender os processos de implementação da reforma, bem como as diferenças educacionais de um país continental.

Com o início da gestão do Governo Lula III, em 1º de janeiro de 2023, os movimentos sociais e entidades do campo educacional — que mantiveram uma resistência ativa e de enfrentamento ostensivo durante o ciclo de ataques e retrocessos entre 2018 e 2022 — encontraram um novo cenário para tensionar o Estado e disputar os rumos das políticas públicas. O questionamento à reforma de 2017 e a exigência de sua revogação voltaram a estampar as manchetes dos jornais, as pautas dos eventos acadêmicos e as agendas governamentais; professores/as, pesquisadores/as e estudantes voltaram a ter seus diagnósticos escutados no debate público. Foi nesse horizonte de reorganização das forças políticas que o meu engasgo ganhou ainda mais densidade. No meio daquele turbilhão de informações, entre a manutenção e a revogação da lei anterior, a única coisa que não saía da

minha mente era: mas e as/os professoras/os da Educação Básica? Como é que ficavam? Questionei-me, entre a vida e a morte da disciplina de História, onde estava o/a professor/a no cenário imposto pelo Novo Ensino Médio. Se havia espaço, quais conteúdos eram lecionados? Qual ensino de História se estabeleceu no Ensino Médio?

Nesse sentido, a pergunta central desta tese é: entre a vida e a morte da disciplina de História, onde está o/a professor/a de História no Novo Ensino Médio? Para responder a essa pergunta, estabelecemos como objetivo geral compreender qual a inserção do/a docente de História nesse modelo, a partir da Lei n. 13.415/2017, que alterou as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Para alcançar o objetivo proposto, estabelecemos três objetivos específicos: analisar a política do currículo do Novo Ensino Médio; identificar a presença da História nesse currículo a partir dos/as professores/as; e refletir sobre as possibilidades de ensinar História na configuração estabelecida por aquela reforma.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa foi pautada pela necessidade de uma imersão no cotidiano docente, buscando um grupo que vivenciasse as tensões do Novo Ensino Médio na prática. Nesse sentido, definiu-se como *locus* da pesquisa o Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), que conta com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) como instituição associada desde 2015. A relevância dessa escolha reside no fato de o Programa articular a formação *stricto sensu* à prática pedagógica de professores da Educação Básica, servindo como uma ponte entre os saberes escolares e acadêmicos.

Desde 2015, a UFS teve seis entradas, congregando dezenas de estudantes, inclusive de estados vizinhos, o que aumenta a possibilidade de acessar experiências distintas da implementação do Ensino Médio nos diferentes estados. Essas informações iniciais me levaram a pensar que, por se tratar de um número razoável de discentes, o movimento ideal seria acessar tanto os egressos/as, quanto os atuais mestrandos/as, que atuem no Ensino Médio, independentemente de qual modalidade – regular, integral ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e que estejam dispostos a socializar suas experiências na docência nesse novo modelo no Ensino Médio.

Para a delimitação do grupo sujeito, procedeu-se ao mapeamento da comunidade acadêmica do PROFHISTÓRIA/UFS por meio do envio de convite formal via e-mail a todos os egressos e discentes ativos. Estabeleceu-se como critério central a atuação docente efetiva ou temporária no Ensino Médio durante o contexto de vigência das reformas. A partir desse movimento de busca ativa, 9 professores responderam ao chamado e se dispuseram a

participar da pesquisa, constituindo o grupo de colaboradores cujas trajetórias e saberes fundamentam a análise aqui desenvolvida.

Ao partilhar das angústias de Walter Benjamin (1987, p. 197) – “É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” – e que é por meio da narrativa que intercambiamos nossas experiências, tomo-a como caminho metodológico para acessar as dinâmicas estabelecidas pelos/as docentes diante da reforma. A partir da figura do Artesão, é possível reunir as distintas experiências e direcioná-las para a contribuição no processo de teorização das práticas docentes do ensino de História, pois “Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (Benjamin, 1987, p. 199). Referente ao instrumento de geração de dados, procedi pela elaboração de um roteiro orientador para o desenvolvimento dos diálogos junto aos/às professores/as que se dispuseram a participar da pesquisa.

Ao me situar em caminhos de insurreição, que refletem no meu modo de escrever, pensar e ver o mundo, encontro-me com a educação decolonial e a tomo como meio de criar estratégias e ferramentas de enfrentamentos. Tomado pelos ventos da decolonialidade, entendido como a perspectiva epistemológica que guiará o curso da investigação, recorro inicialmente a Catherine Walsh, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Maria Lugones e Marizete Lucini com o objetivo de problematizar o currículo do NEM a partir de uma episteme não eurocêntrica e por compreender que “[...] a decolonialidade atua como luta e resistência contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos e contra o padrão de poder [...]” (Oliveira; Lucini, 2021, *on-line*). De acordo com Maldonado-Torres (2018, p. 41), a decolonialidade se constitui como resistência à lógica subjacente da colonialidade e seus impactos materiais, epistêmicos e simbólicos. Enquanto a decolonização é um processo histórico específico, a decolonialidade representa uma busca contínua para superar as limitações da modernidade ocidental e alcançar algo mais inclusivo e abrangente. Maldonado-Torres argumenta que, muitas vezes, o termo decolonização⁵ é usado para referir-se à

⁵ Utiliza-se o termo **decolonialidade** em consonância com as reflexões de Catherine Walsh, que assinala uma distinção fundamental entre este conceito e os processos de **descolonização** (ou descolonialidade). Enquanto a descolonização é frequentemente associada ao fim histórico do domínio colonial jurídico-político, a supressão do "s" marca um posicionamento epistemológico que não visa apenas anular ou reverter um estado anterior. A decolonialidade foca na resistência contínua e na criação de algo novo a partir das "rachaduras" das estruturas dominantes. No contexto desta pesquisa, tal diferenciação permite analisar a **docência de História** não apenas

decolonialidade, destacando que esta última não busca apenas uma modernidade diferente, mas algo que transcende a própria modernidade ocidental.

Pensar a partir da perspectiva latino-americana, do chão em que nos situamos, significa criar meios de enfrentamento para a desconstrução e transformações dos padrões de poder. Para Catherine Walsh, esse movimento ocorre desde a invasão, no século XVI, de Abya Yala (américa), onde os povos originários desenvolviam práticas e metodologias como estratégias de resistência para subverter a dominação, e que são entendidas como pedagogias de lutas, de transgressão, de resistências cujo objetivo é romper com a lógica dominante. São “Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogias, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo [...]” (Walsh, 2017, p. 28).

Esta tese é tecida a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, por compreendermos que “A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo” (Creswell, 2007, p. 186). Nesse sentido, a pesquisa está ancorada no ponto de vista da metodologia na pesquisa narrativa, que possibilita o contato com outras experiências, propiciando um processo de trocas e de conhecimento através de histórias outras acerca do objeto de estudo.

Assim, apoiados nas reflexões de Benjamin (1987), compartilhamos sua visão de que a narrativa é uma artesanaria, uma forma de comunicação genuína que vai além das técnicas e se enraíza na autenticidade e no contexto cultural. A narrativa preserva a essência do diálogo humano, conectando pessoas através de experiências compartilhadas e sentidos atribuídos. Dessa maneira, parece-nos que o trabalho com narrativas é uma abordagem que se alinha com os alicerces e objetivos de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que coloca o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível.”

Essas técnicas, ao transformarem a realidade em diversas formas de expressão, como observações de campo, diálogos, imagens, registros e anotações, proporcionam a mobilização das narrativas no contexto do objeto de estudo (Denzin; Lincoln, 2006). Dentro desse

em sua dimensão institucional, mas como uma prática de agência que, mesmo diante do apagamento curricular imposto pela **Lei n. 13.415/2017**, constrói saberes insurgentes no cotidiano escolar.

espectro, ao considerarmos as possibilidades que a narrativa nos oferece, Clandinin e Connelly (2011, p. 17) nos lembram que "[...] as histórias ilustram a importância de aprender e pensar de maneira narrativa ao formular questões de pesquisa, ao entrar no campo de pesquisa e ao compor os textos de campo e os textos de pesquisa." Em outras palavras, os contornos de uma pesquisa narrativa emergem da imersão do pesquisador no contexto do campo de estudo.

No entanto, importa-nos indicar que um dos exemplos apresentado pela autora e autor perpassa pela ideia de experiência inspirada em Dewey: “Começamos com John Dewey, a grande influência de todo nosso trabalho, que acreditava que estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação.” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 17). Partimos desse ponto, e nosso diálogo também é composto com Walter Benjamin, que aborda o conceito de experiência dentro da narrativa, o que nos direciona a pensar e, logo, produzir uma pesquisa narrativa, compreendendo-a como metodologia que desafia as grandes narrativas por meio das subjetividades de cada participante.

A pesquisa foi realizada por meio de um instrumento de geração de dados constituído por um roteiro orientador para o desenvolvimento dos diálogos⁶; posteriormente, os dados foram analisados a partir da transcrição das narrativas, transformando-se, assim, no texto de campo. Desse modo, entendemos que o “Respeito total à dignidade humana deve ser a preocupação básica no trabalho de pesquisadores em educação. Isso implica garantir a inviolabilidade individual e a integridade pessoal dos participantes da pesquisa, os quais devem ser protegidos contra prejuízos pessoais e excesso de tensão.” (Gatti, 2019, p. 36).

Além disso, entende-se por compromisso ético a garantia da seguridade individual e social dos colaboradores pesquisados; uma pesquisa ética implica cautela nas formas de

⁶ O roteiro orientador de entrevistas foi estruturado a partir de seis eixos geradores desenhados para capturar a experiência docente em sua dimensão reflexiva, subjetiva e prática frente às reformas. As questões buscaram: (1) apreender a trajetória profissional e o pertencimento ao PROFHISTÓRIA; (2) acessar a dimensão afeto-emocional e os sentimentos diante da supressão do tempo escolar da História; (3) analisar a leitura crítica do docente sobre os impactos na formação dos estudantes; (4 e 5) cartografar as táticas de resistência pedagógica, adaptação e reconfiguração do planejamento e das práticas no chão da escola; e (6) investigar as articulações coletivas com o meio docente e os movimentos sociais.

O caminho metodológico enfrentou desafios próprios do campo da pesquisa com a Educação Básica: embora a rede pública de ensino apresente uma expressiva presença feminina, o grupo de nove professores/as que responderam ao chamado do e-mail institucional e se dispôs a participar foi constituído por cinco homens e quatro mulheres (egressos/as e discentes ativos do PROFHISTÓRIA/UFS). Longe de pretender construir uma amostra estatística ou uma perspectiva hegemônica e universal sobre o perfil do mestrando em Ensino de História, assume-se a contingência do grupo sujeito. As narrativas produzidas expressam vivências situadas, cujas singularidades de gênero, pertencimento e trajetória são tomadas não como generalizações, mas como pistas analíticas sobre o modo como a professoralidade de História tenciona a lógica tecnocrata do Novo Ensino Médio.

comunicação e intervenção para a preservação da integridade dos/as envolvidos/as no processo de pesquisa⁷.

A presente tese organiza-se em uma arquitetura narrativa que busca não apenas descrever, mas cartografar os processos de resistência docente diante das recentes reformas educacionais. O percurso inicia-se na Introdução, intitulada "Novelos de histórias, barbantes de memórias e rastros de narradores", onde apresento os fios que compõem minha trajetória e os elementos estruturantes da pesquisa, como a pergunta central, a fundamentação epistemológica e o desenho metodológico. A Seção 1, "Construindo em rede", dedica-se à revisão de literatura e à análise macroestrutural. Nela, discuto como o neoliberalismo forja combates no campo educativo e como os marcos curriculares contemporâneos promovem processos de apagamento. Esta seção denuncia as falácias de autonomia e flexibilidade do Novo Ensino Médio, revelando como tais políticas buscam interditar a autonomia pedagógica.

Em seguida, a Seção 2, "Esquece que você é professor de História", mergulha nas reflexões sobre a docência sob a perspectiva decolonial. Aqui, questiono o que significa pensar o professor a partir de sensibilidades que rompem com a lógica colonial, explorando as possibilidades que essa abordagem oferece para uma educação mais inclusiva e crítica.

A Seção 3, "A História em disputa", realiza um balanço histórico e jurídico, comparando as legislações de 1971, 2017 e 2024 sob a ótica da colonialidade. Analisamos o currículo como um território político e observamos como as leis impactam o nível humano, atingindo diretamente as subjetividades das juventudes e dos sujeitos que habitam a escola.

O cerne da tese desagua na Seção 4, a análise dos dados, que se organiza como um percurso analítico pelas narrativas colhidas no Nordeste brasileiro. Esta seção responde ao questionamento sobre "onde está o/a professor/a" através de cinco estações: partimos da professoralidade em "Vida e docência: o espelho da lousa" e do impacto emocional em "Entre a luta e o luto", passamos pela análise das rasuras na memória em "Horizontes interditados" e chegamos à "Peleja pela História", onde a infidelidade normativa surge como estratégia artesanal de sobrevivência. A análise se aprofunda nas "Fendas curriculares", investigando as táticas de reexistência e as metodologias que o professor opera nas brechas do sistema para manter a relevância do saber histórico. Finalmente, o percurso encerra-se no "Corpo coletivo", demonstrando como o engajamento coletivo e a articulação em movimentos e associações

⁷ Após o envio para a Plataforma Brasil e a devida apreciação, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 75944423.4.0000.5546. A pesquisa, inicialmente cadastrada com o título "O Ensino de História entre veredas e descaminhos - professores/as à deriva nas políticas educacionais brasileiras", foi alterada ao longo da escrita do texto para a qualificação.

transformam a resistência individual em um ato de insurgência em defesa da democracia brasileira.

O trabalho alcança as considerações finais, sob o título "Fiar o tempo, tecer a memória". Nesta última estação, as reflexões são tecidas para demonstrar que, diante da tentativa de morte da disciplina, o professor reexiste no ato de fiar conhecimentos e tecer memórias que a reforma não pôde apagar. O trabalho é concluído com um robusto corpo de referências, apêndices e anexos, onde os diálogos integrais com os nove professores participantes permanecem registrados com o lastro humano e a prova documental desta investigação.

2. SEÇÃO 1 – TECITURAS E DESCAMINHOS: uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017)

Verão e outono 2023

2.1. Notas introdutórias

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

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

uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”.

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

De acordo com Alves-Mazzotti (2012, p. 43), “[...] Dado o fato de que a revisão da bibliografia deve estar a serviço do problema de pesquisa, é impossível, além de indesejável, oferecer modelos a serem seguidos”. Portanto, isso nos leva a identificar o que não devemos fazer no desenvolvimento deste processo de acordo com os exemplos citados acima, alguns dos quais iremos explorar brevemente. No entanto, do ponto de vista dos objetivos e do recorte da revisão de literatura, cabe mencionar a existência de diferentes possibilidades. Como apontado anteriormente, esse processo acaba por ganhar diversas nomenclaturas, ocorrendo às vezes certa confusão naquilo a que se propõe a revisão. Alguns nomes devem soar familiares ao/à leitor/a: Estado da arte, revisão de literatura, revisão sistemática da literatura, levantamento bibliográfico, revisão integrativa, revisão narrativa, dentre outros nomes, são algumas das formas de realizar esse processo de busca pelo conhecimento que se dá em rede.

Notamos que a revisão de literatura e revisão bibliográfica aparecem nas palavras da referida autora como sinônimos. Ou seja, trata-se de um mesmo movimento com duas nomenclaturas, que se propõe aos mesmos objetivos. De acordo com Castro et al. (2020), definir o objeto de estudo a partir da revisão de literatura está na mesma linha de importância

que a escolha da metodologia para atender o objeto. Nesse sentido, a revisão de literatura tem “[...] função peculiar de possibilitar ao leitor a exposição de contribuições já sistematizadas sobre o assunto a investigar, sejam contributos teóricos, sejam pesquisas já desenvolvidas, evidenciando os princípios orientadores que serviram de base para delinear o estudo” (Castro et al., 2020, p. 41).

Ainda neste estudo, é realizada a análise de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), a partir da *Rubrica de Pontuação da Revisão de Literatura* de Boote e Beile (2005), que é uma forma de avaliar a qualidade das revisões de literatura. Portanto, o diálogo estabelecido se dá a partir dos mecanismos desenvolvidos para a realização da avaliação, que se apresenta inicialmente como uma maneira de verificação de uma revisão com padrão desejável, a partir de critérios e categorias para atender certa abrangência ou exaustividade da pesquisa (Castro et al., 2020, p. 29). Esse último ponto, “exaustividade”, confronta aquilo que Alves-Mazzotti (2012) denominou de Summa, uma falsa ideia de esgotamento do assunto, ou seja, uma tentativa de abranger o tema considerando grandes temporalidades, recortes geográficos, base de dados e tipos de fontes. Compreendendo o acesso que temos às pesquisas na atualidade e, de certa forma, a facilidade, que resulta no encontro com farto material, cabe sinalizar a importância da delimitação. É preciso ponderar, para que haja um levantamento coeso, que se explane em torno de um objeto bem recortado, pois não é possível “abraçar o mundo”.

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

De acordo com Okoli (2019, p. 4), a revisão de literatura deve ser sistemática, explícita, abrangente e “[...] reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema”. Esse último ponto nos chama a atenção no sentido do compartilhamento dos dados coletados, que, como bem aponta o autor, pode servir de fonte para outros pesquisadores e

outros recortes possíveis de pesquisa. Isso nos leva a providenciar que a organização dos trabalhos advindos das buscas, a partir dos descritores, deve ser disponibilizada.

Outra questão presente neste trabalho é a adaptação da definição de revisão de literatura em Fink (2005), ao qual Okoli (2019) acrescenta o caráter sistemático do procedimento. Aqui, aparece mais uma vez a ideia de adaptação e combinação na realização das revisões, comprovando mais uma vez a ideia de um conceito não fixo, porém regido por certo rigor acadêmico no que diz respeito à metodologia.

Importa destacar que a dissertação de Beatriz Noia Souza (2022)⁸ foi de grande importância para a escrita deste texto no que tange à definição, bem como diferenciação entre uma revisão sistemática da literatura e uma revisão de literatura, apontadas por meio de um estudo minucioso e descritivo acerca da revisão sistemática amparada em autores/as como Galvão e Pereira (2014) e Sampaio e Mancini (2017). Ainda a título de contraponto, dialogamos com Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), que nos apresentam um panorama sobre o estado da arte de uma temática dentro de uma área do conhecimento. Assim, “[...] para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39-40). Trata-se, portanto, de um movimento mais amplo que busca o conhecimento em duas diferentes formas de publicações, língua e bases.

No caminho de concluir as notas introdutórias desta seção, compreendemos que a revisão de literatura não tem um conceito fixo, rígido e único; pelo contrário, o que percebemos na literatura com bases nos/as autores/as consultados/as e apropriados/as é que se trata muito mais de evidenciar o percurso percorrido, justificando as escolhas de inclusão e exclusão; o tratamento das fontes frente ao objeto de pesquisa; a explicitação de cada etapa; o recorte temporal; o *locus* da pesquisa; a disponibilização dos trabalhos encontrados para possíveis pesquisas futuras; reflexão; síntese, dentre outras questões que são inerentes a cada objeto. Todo esse movimento resultará em um *corpus* documental que contribuirá para a delimitação da pergunta de pesquisa, objetivos, epistemologia, metodologia e métodos para a construção da pesquisa.

2.2. Definindo os descritores

⁸ Defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) em 2022, na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O primeiro movimento de busca se deu na definição das palavras-chave/descriptores do tema em questão – Novo Ensino Médio. Para tanto, recorremos ao Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este disponibiliza o serviço de Gestão Terminológica por meio do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), cujo objetivo é apresentar a relação de termos e conceitos relacionados entre si na área da educação, formando um vasto vocabulário. No entanto, a página⁹ está passando por uma reestruturação, o que nos impediu de consultá-la.

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

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

No cenário observado em 2023, a busca inicial no catálogo da Capes, utilizando o descritor 'Novo Ensino Médio', resultou no acesso a resumos que levaram à ampliação do

⁹ Desde meados de fevereiro de 2023 o setor de Gestão Terminológica está reestruturando a matriz conceitual do Brased. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>.

escopo para quatro descritores. Visto que a Reforma do Ensino Médio teve início com a Medida Provisória 746/2016 (posteriormente, Lei n. 13.415/2017), constatou-se que a temática ainda guardava um caráter de novidade na literatura acadêmica, o que contribuiu para a não localização de imediato dos descritores. Cenário muito diferente se estivéssemos discutindo, por exemplo, formação de professores/as, formação continuada, políticas educacionais, que são temas presentes nas agendas de pesquisa há mais tempo. Aproveitamos, inclusive, para justificar, com a exceção do Descritor 4, a não utilização dos booleanos (AND, OR e NOT), pois, como não iniciamos a pesquisa com todos os descritores, que poderiam ter nos auxiliado e de certa forma encurtado o trabalho de revisão dos trabalhos duplicados encontrados ao longo dos quatros descritores, inicialmente nos restringimos a um único descritor. Importa indicar que a utilização das aspas nos descritores diz respeito ao objetivo de localizar a frase toda e não somente as palavras separadas que a compõem.

Os filtros utilizados na busca dizem respeito à definição do tempo e da área do conhecimento. O tempo delimitado foi dos trabalhos publicados nos últimos dez anos, considerando 2022 o ano teto, que diz respeito ao início da pesquisa guarda-chuva. Por que dez anos de recorte? Em 15 de março de 2012, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, foi criado, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), por meio do Requerimento n. 4.337, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), cujo objetivo era desenvolver uma nova concepção para o Ensino Médio, que deu origem ao Projeto de Lei n. 6.840/2013. Ou seja, tomamos essa Comissão como marco temporal por compreender que os trâmites da reforma antecedem ao ano da medida provisória de 2016. O segundo argumento é referente ao tipo de pesquisa. Uma tese de doutorado requer profundidade e sustentação teórica; então, importa conhecer o que está sendo produzido na área acerca do tema.

Referente à área, foram selecionadas Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que compõem a Grande Área do Conhecimento da Capes. Estamos inseridos na primeira e traçamos diálogos com a segunda; portanto, optamos por considerar as pesquisas desenvolvidas em ambas. No Quadro 1, apresentamos os descritores em ordem e a quantidade de trabalhos localizados, nos quais foram lidos os títulos e resumos.

Quadro 1 - Descritores e quantidade de trabalhos selecionados

Descritores	Quantidade de trabalhos encontrados
-------------	-------------------------------------

Descritor 1	“NOVO ENSINO MÉDIO”	54
Descritor 2	“13.415/2017”	64
Descritor 3	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO”	145
Descritor 4	CONTRARREFORMA AND “ENSINO MÉDIO”	24
Total		287

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – Capes. Elaborado pelo autor, 2023.

No segundo movimento, após a organização dos títulos encontrados, separados por descritores e com a leitura dos títulos e resumos, realizamos a exclusão dos trabalhos que se distanciam de nosso interesse de pesquisa, a partir de dois critérios: 1) títulos e resumos que não tratavam da Reforma do Ensino Médio; 2) trabalhos duplicados. Isso resultou em um novo universo de dados, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Descritores e quantidade de trabalhos selecionados após averiguação das informações¹⁰

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

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – Capes. Elaborado pelo autor, 2023.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além de trazer informações da pesquisa e os textos completos, informa também o projeto inicial submetido pelos candidatos. Em inúmeros casos, os projetos tinham relação com a Lei n. 13.415/2017, fazendo com que os trabalhos aparecessem na busca. No entanto, a pesquisa final publicada não tratava mais da temática inicialmente proposta. Por isso, há também uma quantidade generosa de exclusão de trabalhos na revisão exploratória realizada. Por estarmos analisando o não espaço da disciplina de História na Reforma do Ensino Médio, optamos por selecionar teses e dissertações cujo recorte fosse a abordagem específica de determinado componente curricular das áreas da Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, para tomá-las como base nesse momento de delimitação do objeto. Dentre os 148 trabalhos encontrados, dez pesquisas que

¹⁰ Todos os títulos estão organizados por descritores e estão disponíveis no Apêndice B deste texto.

tratam dos componentes curriculares Sociologia, Filosofia e Geografia foram selecionadas. Dentre estas, não conseguimos acesso a um título específico, por não estar disponível.

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

2.3. Aspectos iniciais

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

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

O que as pesquisas apresentam é a manutenção das desigualdades em detrimento das classes abastadas. Avaliação docente, política de carreira, trajetórias formativas, alterações na estrutura curricular, formação continuada, percepção dos gestores, docentes e discentes e o não envolvimento na reforma, aparecem legitimando a não consideração desses grupos na estruturação da nova oferta de ensino. Assim, percebemos, a preocupação dos/as

pesquisadores/as em identificar os processos de implementação em nível estadual e municipal, o que, de início, já nos informa a diferença entre as unidades federativas. Ou seja, as assimetrias estaduais referentes à infraestrutura, financiamento, entre outras categorias, resultam em uma reforma multifacetada.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são algumas das instituições apoiadoras dessa reforma. Por meio dos discursos neoliberal, tecnocrático e utilitarista, esses organismos não visam somente moldar o perfil do alunado a ser formado, mas também a gestão da escola e dos/as professores/as via terceirização, como é possível ver na fala de Ricardo Paes de Barros, economista chefe do Instituto Ayrton Senna, em setembro de 2017, meses após a publicação da Lei n. 13.415/2017: “[...] no futuro, não tem razão nenhuma o estado gerenciar individualmente professores e escolas. A função dele será mais regulamentar a qualidade e garantir o acesso de todos e pagar pelo serviço” (Bezerra, 2017, *on-line*).

Em contrapartida, temos a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), que em 2016 ocupou as escolas contra a reforma sob o lema “Educação não é mercadoria”. Desde então, outros movimentos e associações, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de História (Anpuh), Associação Brasileira de Ensino de História (Abelh) e outras frentes aparecem nesse cenário contra uma formação que não possibilita a escolha dos/as estudantes. As pesquisas, ao sistematizar e problematizar dentro de seus recortes a Reforma do Ensino Médio, produzem também uma forma de denúncia aos ataques sofridos pela educação.

No que se refere à metodologia, os resumos baseiam-se na análise do discurso e, prioritariamente, no materialismo histórico e dialético. A partir da análise das estruturas sociais, essas abordagens tensionam as relações de força que se estabelecem entre Estado, sociedade, capital, educação e trabalho. A metodologia genealógica foucaultiana é uma das modalidades presentes, cuja base se dá a partir dos efeitos do poder presentes nos discursos, inclusive aqueles presentes no meio midiático, como nas propagandas¹¹. Dentre outras abordagens, aparecem também os métodos: entrevistas narrativas, análise documental, bibliográfica, observação participante e outros instrumentos de geração de dados. A

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>.

diversidade metodológica presente nas produções nos inspira quanto ao delineamento da pesquisa.

2.4. As pesquisas selecionadas

As nove pesquisas selecionadas a partir dos critérios de inclusão e exclusão já justificados serão apresentadas com base nos seus aspectos iniciais, obtidos por meio da leitura dos resumos e das introduções. O descritor 1 – “NOVO ENSINO MÉDIO” – foi responsável por reunir três dissertações – uma sobre o componente curricular geografia (Salmeron, 2020) e duas sobre sociologia (Galvão, 2022; Campos, 2020) – e uma tese sobre filosofia (Melo, 2022). O descritor 2 – “13.415/2017” – apresentou uma dissertação sobre sociologia (Oliveira, 2020). O descritor 3 – “REFORMA DO ENSINO MÉDIO” – evidenciou três dissertações – duas sobre filosofia (Barros, 2021; Costa, 2018) e uma de sociologia (Monteiro, 2020) – e uma tese sobre geografia (André, 2022). O descritor 4 – CONTRARREFORMA AND “ENSINO MÉDIO” – não teve trabalhos selecionados.

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5. Reflexões sobre a educação brasileira

As pesquisas que consultamos apresentam, sem exceção, um capítulo ou um subcapítulo referente à historicização do Ensino Médio brasileiro. Narram o passar dos séculos e décadas, as descontinuidades e permanências do modelo de ensino iniciado com base no cristianismo. Os recortes históricos das análises variam entre considerar, por exemplo, o século XVI como marco inicial (Salmeron, 2020; Barros, 2021), ou partem da chegada da família real portuguesa no século XIX (Campos, 2020; Galvão, 2022), ou ainda consideram eventos de destaque ocorridos ao longo século XX (André, 2022), como as duas ditaduras ocorridas no período. Mas independentemente do recorte temporal, vejo de início que, ao longo da História da Educação brasileira, houve uma disputa entre um ensino propedêutico em oposição a um ensino técnico profissionalizante, sobretudo no ensino público.

Independentemente de uma posição epistemológica ligada à decolonialidade, as produções textuais não tensionam o processo de colonização. Não há problematizações acerca dessa abordagem. Ou seja, são apresentados, por exemplo, a educação jesuítica (século XVI), o início do sistema *Ratio Studiorum* em 1599, a reforma pombalina no século XVIII e expulsão dos jesuítas em 1759, sem uma análise que situe a perversidade do processo colonizador. Acredito ser importante situar que a História da educação abordada é a história

de um modelo importado. É a História de um ensino que foi tomando forma à medida que sangues indígena e negro eram derramados. A cronologia apresentada neste texto, portanto, toma como fio condutor essa educação que nasceu entre a espada e a cruz.

Nesse sentido, durante o período colonial, a educação ficou restrita às elites e à população branca, sendo excluídos da instrução formal os escravizados e a maioria da população brasileira. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, ocorreram mudanças significativas na educação, com a abertura de instituições de ensino e a criação dos primeiros cursos superiores.

Após a independência do Brasil, em 1822, houve a necessidade de se estabelecer um sistema nacional de educação. No entanto, o acesso à educação continua sendo restrito, com grande parte da população sem acesso à escolarização. A partir do final do século XIX, foram adotadas as iniciativas de reforma educacional que buscavam a universalização do ensino, como a criação de escolas públicas e a implantação de políticas de educação popular. No século XX, ocorreram avanços importantes na educação brasileira. Em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que passou a coordenar as políticas educacionais do país.

O recém-criado ministério passou a ser comandado por Francisco Campos em 1932. De acordo com Salmeron (2020, p. 44),

Ramos e Heinsfeld (2017) afirmam que a Reforma de Francisco Campos propôs romper com o caráter propedêutico do ensino secundário de formação para o Ensino Superior com a implantação do ensino comercial. No entanto, esse ensino profissionalizante não dava acesso ao nível superior, ficando restrito apenas “às massas”. De tal modo, o ensino propedêutico permanecia restrito à elite, que podia se dedicar apenas aos estudos. Consagra-se, portanto, a dualidade do sistema de ensino que irá acompanhar o Ensino Médio ao longo de sua história no Brasil.

Ao ler os textos sobre a Reforma do Ensino Médio, sobretudo aqueles que dialogam na perspectiva das diferenças econômicas, é possível visualizar as permanências dicotômicas que separam a elite e as camadas populares desde a sua implantação. Isso nos leva a afirmar que sempre tivemos um projeto de ensino, um projeto de Ensino Médio implantado e realizado, ao longo da História, como um projeto para a elite. Ou seja, um ensino para os pobres e outro para os ricos. Assim,

Seja no Brasil Imperial, na República Velha, na Era Vargas, o ensino secundarista de 2º ciclo, que com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi renomeado Ensino Médio, é marcado por diversas tensões, tanto por seu processo de

laicização, quanto pela busca de produtividade/resultados [...] (Monteiro, 2020, p. 40).

Essas tensões estruturam-se em uma sociedade historicamente atravessada por forças autoritárias. Embora a República tenha sido instaurada em 1889, poucas décadas depois, em 1937, o país já enfrentava a ditadura do Estado Novo de Vargas. Assim, menos de cinquenta anos após o fim do Império, o regime republicano cedia espaço a um cenário de graves restrições políticas. Do mesmo modo, após o término da era Vargas em 1945, transcorreram dezenove anos até a implantação de um novo período de exceção com o golpe de 1964. Ambos os regimes ditatoriais instrumentalizaram a educação como ferramenta de controle social, utilizando-a para disseminar as ideologias e os padrões vigentes das classes dominantes.

É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (Moreira; Candau, 2007, p. 13).

Durante a ditadura militar, que teve início em 1964, a educação foi alvo de intervenção e repressão. Houve um aumento da centralização do ensino e da imposição de um currículo nacional com forte controle ideológico. A resistência ao regime ditatorial também se manifestou nas universidades, com movimentos estudantis que lutavam pela democratização do ensino e pela liberdade de expressão. Campos (2020) expõe que

No Brasil, os anos de governos militares após 1964 tornaram as ciências humanas suspeitas, banindo do ensino de 1º grau a História e a Geografia, dissolvidas nos “Estudos Sociais”, que incluíam a “Educação Moral e Cívica”, de caráter moral. No Ensino Médio tinha-se História, Geografia, e Organização Social e Política do Brasil, podendo a área ser enriquecida pela Filosofia, Sociologia ou Psicologia com conteúdo diversificado, de caráter não obrigatório. Latim e Artes estavam excluídos (Brasil, 2000 *apud* Campos, 2020, p. 23-24).

Esse cenário vai se modificar após a redemocratização, com a Constituição de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. A partir dos anos 1990, foram implementadas políticas de extensão do acesso à Educação Básica, como a criação dos programas de universalização do Ensino Fundamental e expansão da Educação Infantil. As produções encontradas trazem, portanto, marcos que dizem respeito às mudanças

ocorridas na educação até a atual Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n. 13.415/2017, que se apresenta como certa continuidade de um ensino técnico experienciado, sobretudo na ditadura civil-militar de 1964.

Isso nos ensina que há a necessidade de explorar os contornos já tomados pelos governos na elaboração das leis educacionais, e foi justamente esse caminho que as teses e dissertações desta revisão de literatura realizaram. São vários os marcos e as mudanças que sempre aparecem em tom de “reforma”; sempre há um inimigo a ser combatido e a necessidade da construção de ferramentas e estratégias para combatê-lo. É sob essas prerrogativas que a educação brasileira, aliada a perspectivas externas mercadológicas, vai ser signatária da política neoliberal dos anos de 1990.

2.6. Neoliberalismo: criando inimigos e combates

A partir da década de 1990, o Brasil passou por um processo de abertura econômica e de adoção de políticas neoliberais que tiveram impacto significativo na educação do país. O neoliberalismo é uma ideologia que defende a redução do papel do Estado na economia e a valorização de princípios como livre mercado, privatização e liberalização econômica. Na educação, essas políticas se refletiram em mudanças no sistema educacional brasileiro. Uma das principais influências do neoliberalismo foi a implementação de políticas de privatização e mercantilização da educação. Isso envolveu a abertura de espaço para o setor privado na oferta de serviços educacionais, com a criação de escolas particulares e o estímulo ao crescimento das instituições privadas de ensino.

Esse movimento, na educação, tem como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em 1990.

Embora os efeitos da globalização aconteçam de forma particular nos Estados-Nação, percebemos que a Declaração de Jomtien, aprovada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (05 a 09 de março de 1990), marcou a presença do neoliberalismo na educação, que se configura como um modelo de desenvolvimento global (Oliveira, 2020, p. 40).

A busca por eficiência e competitividade também se tornou uma prioridade na educação brasileira, com a adoção de medidas de avaliação de desempenho e a criação de *rankings* e indicadores de qualidade. Essas políticas incentivaram a competição entre as escolas e a busca por resultados quantificáveis, muitas vezes em detrimento de uma educação mais abrangente e voltada para o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Além disso, o

neoliberalismo também influenciou a formação de professores/as e a gestão escolar. Houve uma valorização da lógica gerencial, com a adoção de práticas de gestão empresarial na administração das escolas. Isso incluía uma introdução de controle de avaliação de desempenho de professores/as e a vinculação de incentivos e remuneração à obtenção de resultados. Oliveira (2020, p. 41) destaca que,

Ao ocorrer a abertura de financiamento da educação para a iniciativa privada, o setor educacional deixa de ser um bem somente de interesse público e passa a atender também às exigências impostas pelo sistema capitalista. Elas se referem à construção e à organização do conhecimento escolar, tornando possível que diferentes aspectos educacionais sejam repensados, como a elaboração de material didático, a formação de professores, as formas de avaliação e os sentidos de qualidade que serão buscados.

Esse movimento político e econômico é efetivado na construção dos documentos que legislam a educação. Constituindo, portanto, diretrizes, bases, parâmetros e orientações curriculares. Para quem eles legislam?

2.7. Marcos curriculares e processos de apagamentos

O cenário de redemocratização chancelado pela Constituição de 1988 refletiu na reestruturação do aparato político-administrativo do país. Na educação foi sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/1996, acompanhada de documentos que legislam e orientam não somente a elaboração dos currículos, mas também outros aspectos da educação. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ocorreu dentro da perspectiva neoliberal.

De acordo com os textos analisados, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são um conjunto de orientações protegidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Elas têm como objetivo fornecer diretrizes para a elaboração e implementação dos currículos nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira. As DCN abrangem desde a Educação Infantil até a Educação Superior, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Elas orientam sobre os princípios, os objetivos, os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser contemplados nos currículos escolares, bem como sobre a formação de professores/as.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um conjunto de diretrizes educacionais elaboradas pelo MEC e lançados em 1997. Eles têm como objetivo orientar e padronizar o currículo escolar em todo o país, estabelecendo os parâmetros mínimos para orientar o ensino de diferentes disciplinas e níveis de ensino. Os PCN foram constituídos como uma resposta à necessidade de melhorar a qualidade da educação brasileira e garantir maior equidade entre as diferentes regiões do país. Oliveira (2020, p. 61) destaca que

Nos encaminhamentos realizados pelos PCN, houve uma centralidade nas competências, com base em premissas propostas pela UNESCO, consideradas como eixos estruturais da educação. Elas são: aprender a conhecer (educação ampla), aprender a fazer (desenvolvimento de habilidades), aprender a viver (vivência interdependente em sociedade) e aprender a ser (desenvolvimento total do sujeito), apresentadas no que ficou conhecido como Relatório Delors.

Essas premissas também foram instituídas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017 (Educação Infantil e Fundamental), documento que já estava previsto na LDB de 1996 – no entanto, no texto das diretrizes a palavra curricular não está presente. O processo de criação da base nacional iniciou-se em 2015¹². Até a sua finalização, foram realizados inúmeros embates que retratam um processo truculento por parte do governo ao não considerar, adequadamente e de fato, as proposições dos diversos setores da sociedade, como os/as docentes da Educação Básica e Superior, estudantes, familiares responsáveis, entidades educacionais e associações. É possível ver esses embates no exímio trabalho realizado por Fabiana de Almeida (2021), em sua tese de doutorado, ao analisar a elaboração da BNCC de História¹³.

Ao problematizar a Reforma do Ensino Médio, as pesquisas trazem a análise da BNCC como algo imprescindível. Barros (2021, p. 77) argumenta:

Nesse sentido, a BNCC-EM se apresenta como a continuidade de um processo histórico de busca por adequação das políticas educacionais brasileiras aos ditames das instituições multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização para a Cooperação e

¹² O MEC tem uma linha cronológica da elaboração da Base. Ver em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

¹³ “A construção do discurso negacionista que parece ser trivial e corriqueiro no contexto da pandemia já se mostrava presente em um campo específico durante o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não de maneira institucionalizada como vemos agora, mas capaz de provocar interdições significativas na área de História, especialmente no que se refere às decisões sobre qual História ensinar e qual sociedade se pretende projetar para o futuro. Ou seja, o cenário de elaboração e discussão da BNCC foi atravessado diretamente pela ascensão do conservadorismo na política brasileira, mobilizado pelo negacionismo científico, que atingiu em cheio as políticas educacionais.” (Almeida, 2021, p. 19)

Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) etc., expressos por documentos diversos como a Declaração de Nova Délhi sobre a Educação para todos e o Plano Decenal de Educação para todos etc. (Pronko, 2015).

Diante dessa perspectiva, concluímos que, tanto na BNCC do Ensino Médio (2018), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) (2018) e no texto da Lei n. 13.415/2017, a visão mercadológica que institui a “des” reforma já está presente no cenário educacional brasileiro há mais de vinte anos. No entanto, o que se modifica é a concretização da presença das organizações privadas no cotidiano das escolas. A tríade Novo Ensino Médio, BNCC e DCENEM chancela a entrada, a administração e o controle econômico da educação brasileira. Ou seja, as fundações passaram a compor o dia a dia das escolas, ofertando cursos de formação continuada aos/as docentes, itinerários formativos, dentre outras ofertas, que tentam mascarar o real interesse dessas instituições.

A denúncia recorrente referente à BNCC se dá com base no alinhamento às perspectivas privatistas e técnicas e ao ataque às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por diluir os componentes curriculares em áreas do conhecimento:

A LDB 9394/96 diferentemente da Lei nº 5.692/71, em que o antigo 2º grau formava para o prosseguimento dos estudos ou para o exercício de uma profissão técnica, busca nesse momento, uma formação básica geral vinculando-se à prática social e ao mundo do trabalho, buscando o desenvolvimento da pessoa como cidadão e em última instância desenvolvimento social. Se examinarmos a BNCC (BRASIL, 2017a) ela segue esse intuito, sugerindo, porém, a possibilidade de uma escolha técnica às vistas da LDB 5.692 de 71 (Campos, 2020, p. 35).

A elaboração desses documentos ocorreu em um cenário de golpe, quando houve o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Logo, o problema reside na concepção que eles trazem sobre educação, tornando-os ilegítimos do ponto de vista democrático. Como já mencionado, a falta de participação popular consolida uma política de cerceamento, fragilizando o ensino de jovens da escola pública, bem como o acesso ao mercado de trabalho e às universidades. Além disso, deslegitima a formação docente.

2.8. Autonomia e flexibilidade: as falácias do Novo Ensino Médio

Os debates em torno da necessidade de uma reforma para a etapa do Ensino Médio não são algo novo. De tempos em tempos eles tomam certa centralidade na agenda pública. É uma preocupação que envolve diversos segmentos e grupos sociais, inclusive professores/as e estudantes. Não há uma negação da precisão, mas uma preocupação sobre quais concepções e

questões estruturais se basearia essa proposição. No entanto, estes agentes são os menos considerados na hora da elaboração dos projetos. A Lei n. 13.415/2017 é o mais recente exemplo dessas atitudes antidemocráticas por parte do governo.

De forma sintética, há uma construção discursiva do ensino médio como uma etapa da educação problemática, insuficiente em atingir seus propósitos e distante das necessidades/desejos da juventude brasileira. Para sustentar essa argumentação são apresentados os resultados obtidos pelos alunos dessa etapa em avaliações em larga escala (como o IDEB e o PISA), bem como a relação entre a quantidade de jovens cursando (e terminando) o ciclo do nível secundário e aquelas que ou desistem ou nem chegam a iniciar seus estudos (Andre, 2022, p. 204).

Essas “constatações” foram algumas das que sustentaram a criação da Comissão Especial¹⁴ em 15 de março de 2012, a fim de promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi). A Comissão elaborou um documento apresentado sob a forma de Projeto de Lei n. 6.840/2013¹⁵, que alteraria a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sob a presidência do deputado Reginaldo Lopes (PT) e relatoria do deputado Wilson Filho (PTB), a Comissão Especial apresentou suas justificativas:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013, p. 7-8).

O PL n. 6.840/2013 provocou a manifestação de diversos segmentos da sociedade, que, reunidos, solicitaram a participação na elaboração da proposta. Diante desse cenário, surgiu o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹⁶, composto por diferentes associações que reivindicavam, por meio de estudos do PL, sua reformulação, considerando uma formação humanística, cultural, científica, tecnológica que pudesse fornecer aos/às estudantes a possibilidade de escolha, inclusive o encaminhamento para o mercado de trabalho de forma qualificada. Dessa forma, o estudante teria liberdade de escolha, seguindo

¹⁴

Disponível

em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200483&filename=Tramitacao-PL%206840/2013.

¹⁵ Ver em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>.

¹⁶ Ver em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>.

assim o que está proposto no artigo 205 da Constituição Federal (1988): o preparo para o pleno exercício da cidadania, bem como a qualificação para o mercado de trabalho.

As propostas de reformulação do ensino médio em tramitação na Câmara dos Deputados (PL nº 6.840/2013) apresentam sérios equívocos e inconsistências. Parte da orientação dessas propostas deriva de uma visão catastrófica dessa etapa da educação básica, infelizmente compartilhada por muitos educadores e gestores da educação, para os quais expressões como “crise”, “fracasso”, “falta de identidade” têm sido as mais utilizadas para caracterizar o ensino médio brasileiro. Esse tipo de afirmação, que sempre recebe boa acolhida na mídia, ajuda a construir uma imagem de inutilidade do ensino médio, que em nada contribui para um debate construtivo. É lamentável que a Câmara dos Deputados vá pelo mesmo caminho (Movimento Nacional Em Defesa Do Ensino Médio, 2014, *on-line*).

Esse documento foi um dos exemplos de resistência contra uma proposta de ensino não humanizada. Ainda em 2014, com a aprovação Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece vinte metas para a educação a serem alcançadas no prazo de dez anos (2014-2024), a proposta passou por modificações. No entanto, o cenário político estava centrado na derrubada da presidenta Dilma. Dessa forma,

Durante os anos de 2015 e 2016 o projeto não avançou, exceto por duas reapresentações propostas pelos deputados Rogério Carvalhoe Izalci Lucas, ambos do PSDB e um requerimento de urgência, protocolado pelo líder do partido Democratas, Pauderney Avelino. Estas foram as últimas movimentações do documento na página da câmara dos deputados. É possível que o fato se justifique porque naquele momento prosseguia o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e todas as atenções dos deputados se voltaram para esta questão (Monteiro, 2020, p. 48).

Com a chegada de Michel Temer, foi implantada a Medida Provisória n. 746/2016, conhecida como MP do Ensino Médio, causando novamente reações da sociedade, como as ocupações das escolas pelos/as estudantes secundaristas¹⁷. Em 2017, a MP foi convertida em Lei, chancelando o projeto criminoso contra o ensino público e gratuito brasileiro. Entre as várias atrocidades presentes na lei, já mencionadas ao longo deste texto (como a diminuição da carga horária da formação geral básica em detrimento dos itinerários formativos), a reforma, ao propor a ampliação gradual das escolas regulares para escolas de tempo integral, faz questão de confundir educação integral com educação de tempo integral: “Enquanto a primeira significa formação humana, ou seja, dotar os estudantes de uma base sólida de

¹⁷ Ver em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html; <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>.

conhecimentos que lhes permita desenvolver-se plenamente, a segunda preocupa-se em estender o tempo que os estudantes passam na escola” (Movimento Nacional Em Defesa Do Ensino Médio, 2014, *on-line*).

A esse respeito, Hernandes (2020) dialoga sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi), criado em 2009, que foi uma tentativa de ampliação da carga horária para, no mínimo, 3.000 horas nas escolas de Ensino Médio. O programa experimental mobilizou debates na sociedade, evidenciando preocupações com o ensino regular noturno e a falta de incentivos financeiros para a adequação das escolas que aderissem ao programa. Essas mesmas preocupações também aparecem no novo formato de ensino instituído em 2017, demonstrando que tentativas outras já foram trilhadas.

Na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), as condições para a ampliação da carga horária para o período noturno foram delegadas aos sistemas de Ensino. O parágrafo 2º do inciso I do artigo 1º, incluído no artigo 24 da LDBEN, que trata da carga horária da Educação Básica, estabelece que “os sistemas de Ensino disporão sobre a oferta de Educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º”. No entanto, essa adequação não pode ser a supressão de tempo de carga horária, que é determinado por lei. Então, talvez os sistemas de Ensino precisem aumentar de três para quatro anos o tempo de integralização do Ensino Médio para o noturno, como sugeriram os conselheiros do CNE para o ProEMi, em 2009. Essa problemática ampliação da carga horária para o período noturno não deixa de exemplificar, também, as dificuldades que as escolas públicas poderão ter para aumentar a carga horária no período diurno, principalmente de recursos (Hernandes, 2020, p. 585).

A proposta de uma educação sólida é apenas mais uma das falácias embutidas nos discursos do Novo Ensino Médio. Diante do que foi exposto até aqui, o desaparecimento das disciplinas tem sido a motivação e o caminho de pesquisa que se alinham aos movimentos, bem como a construção de uma forma de oposição ao Novo Ensino Médio. As dissertações e teses dessa revisão, ao problematizarem os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas frente à reforma, possibilitaram o contato com denúncias que expõem as medidas truculentas confeccionadas pela Lei n. 13.415/2017. “A supressão das disciplinas fortalece a crença que a reforma foi concebida como uma ação que beneficia os interesses mercadológicos, visto que tais matérias não estão claramente vinculadas ao mercado de trabalho e sequer constam nas avaliações externas.” (Monteiro, 2020, p. 49).

Assim como em outros momentos da História, o quarteto Filosofia, Sociologia, Geografia e História foi silenciado. Para Salmeron (2020, p. 99),

[...] ensinar e aprender Geografia é complexo, mas necessário. Trata-se, pois, de uma disciplina que tem o “poder” de possibilitar leituras reflexivas do mundo, e aqui não se trata de um “poder” no sentido de dominação, de exercer a soberania; pelo contrário, refere-se às possibilidades que o ensino da Geografia possui para desenvolver nos estudantes uma visão mais crítica sobre o mundo e sobre o seu espaço, sendo capaz de ajudar na formação um cidadão crítico e transformador da realidade.

Com a autonomia dada aos estados e escolas, a oferta de tais disciplinas ficará sujeita às decisões das Unidades Federativas (UF). Essa “liberdade” de escolha coloca em xeque a ideia de base nacional comum. Ou seja, não estão garantidos nem os 60% propostos pela BNCC e nem os 40% da parte diversificada, que compreenderiam os conteúdos locais de cada região. Quais estados estão ofertando esse conjunto de disciplinas? Quais escolas estão considerando a formação para a cidadania e não para o mercado? Tais questões me levam a pensar que os cursos tomados pela implementação no NEM resultarão em inúmeros currículos com grandes possibilidades de fragmentação na formação. Ou seja, os/as estudantes brasileiros/as terão em seus históricos a presença central da matemática e língua portuguesa cursados durante os três anos. O currículo transformou-se em uma caixa de Pandora¹⁸.

Nessa perspectiva, a vida e morte das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se tornaram movimentos “comuns” dentro dos documentos e das concepções que regem a educação brasileira. As disciplinas Filosofia e Sociologia têm um vasto campo de luta para a obrigatoriedade. Dentre esses momentos, um tornou-se explicitamente marcante, quando o então sociólogo Fernando Henrique Cardoso, na condição de presidente do país, vetou, em 2001, o projeto de lei¹⁹ que previa a presença das disciplinas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Entre muitas alegações, uma delas era que a disciplina poderia ser trabalhada de forma interdisciplinar:

[...] a LDB/96 não garantia a obrigatoriedade da filosofia como disciplina curricular, apontando-a como “conhecimentos”, não especificando o meio de promoção desses, implicando, ao contrário do esperado, em imprecisões e diversas interpretações a respeito de como deveria se dar o ensino da filosofia, e em alguns casos em sua não oferta. Estas questões provocaram amplos debates acadêmicos e políticos, que culminaram na alteração no Art.

¹⁸ Segundo o mito grego, Pandora recebeu uma caixa (ou jarro, dependendo da versão) como um presente dos deuses, com a condição de que ela não a abrisse de maneira alguma. No entanto, movida pela curiosidade, Pandora não resistiu à tentação e abriu a caixa, liberando assim doenças, desastres, conflitos, vícios e todas as formas de sofrimento humano. Considero, que o currículo foi transformando em uma caixa de Pandora para um público específico, que tem nome, cor e endereço.

¹⁹ Ver em: BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Padre Roque Zimmernann. **Projeto de Lei 3.178/1997**. Altera dispositivos do art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.

36 da LDB/96, através da Lei 11.684/2008, atribuindo caráter disciplinar e obrigatório à filosofia e sociologia (Barros, 2021, p. 39).

Nove anos depois, as disciplinas voltam a um estado de invisibilidade curricular com a reforma da Lei n. 13.415/2017. De acordo com Monteiro (2020, p. 37-38),

A trajetória da disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira, em sua intermitência, demonstra que não há correlação entre os períodos democráticos e sua presença na Educação Básica. Ela tanto cumpriu funções instrumentais em governos autoritários, quanto esteve ausente em períodos democráticos. Sendo assim, seu ocultamento ou presença parece estar vinculado aos interesses da economia e aos efeitos de obediência e produtividade esperados sobre a população através da escolarização, mesmo em formas de “governamentalidade democrática”.

A disciplina de História não está em situação diferente dos exemplos apresentados e foi justamente o seu não lugar que mobilizou a realização dessa revisão de literatura. Ao tratarmos, portanto, da Filosofia, Sociologia, Geografia e História, estamos falando de um processo de silenciamento que margeia a possibilidade de uma educação humana, cultural e crítica, que possibilita aos indivíduos se situar histórica, social e filosoficamente no tempo e espaço que habitam, impedindo o reconhecimento dos cidadãos enquanto sujeitos históricos e políticos. São graves os ataques: História e Geografia sequer tiveram o direito de serem mencionadas na redação da lei. Evidentemente, isso faz parte do projeto educacional brasileiro que, de tempos em tempos, se atualiza e cria mecanismos de cerceamento.

2.9. Temos um itinerário a seguir

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

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

Minha defesa é pela autonomia dos/as professores/as como elemento central na construção de uma educação que possibilite aos/as estudantes o direito de escolha. Essa concepção está presente nos diversos documentos que orientam a educação brasileira, inclusive na Constituição Federal de 1988. No entanto, ao longo das décadas, assistimos à não execução dessa prerrogativa. A Reforma do Ensino Médio, de longe, não foi elaborada para assegurar o direito de ir e vir dos/as nossos/as jovens, sobretudo aqueles/as que são filhos/as da classe trabalhadora. Para estes, em muitos casos, a escola é a única política pública que possibilita alcançar outros espaços, como o mercado de trabalho e o Ensino Superior. A impossibilidade de escolha impede a realização dos sonhos possíveis.

A falta de diálogo é a base da Reforma do Ensino Médio. Como professores/as, temos nos organizado para o desenvolvimento de estudos que demonstram que a reforma é uma tragédia anunciada. Nossas vozes têm ecoado nas manifestações, seminários, conferências, palestras, aulas e encontros, dentre outros espaços, que possibilitam a insurgência contra o atual modelo de ensino. Mesmo com a aprovação e implantação da reforma, ainda continuamos em luta porque a educação é uma área de disputa. Quem detém os conhecimentos, detém o poder e a possibilidade de mudanças.

Além dos espaços de socialização, nossas vozes têm encontrado ressonância em outras que apareceram ao longo das produções analisadas de maneira recorrente. Dessa forma, ao encontrar a larga produção da professora Mônica Ribeiro da Silva (2016, 2018, 2019; Ferretti; Silva, 2017), que tem se dedicado há três décadas a problematizar as políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para o Ensino Médio, é possível esperar por meio dos seus ensinamentos, bem como traçar outras rotas que podem contribuir com o campo. Na mesma perspectiva, os trabalhos dos professores Gaudêncio Frigotto (2008, 2009, 2016), Celso João Ferretti (2018) e da professora Maria Ciavatta (2003) apresentam análises sólidas e pertinentes acerca da reforma e de possibilidades para o Ensino Médio.

No campo do currículo temos a contribuição de nomes como Miguel Arroyo (2011), Circe Bittencourt (2004), Ana Maria Monteiro (2007), Antônio Flávio Moreira (1994, 2001), Vera Maria Candau (2007), Elza Nadai (1988) e Tomaz Tadeu da Silva (1994, 2012), que abrilhantam as discussões analisadas, criando tensionamentos e outras formas de compreender a construção dos currículos.

Ao defender que a disciplina de História é uma das portas para o desenvolvimento da cidadania, entendemos que ela possibilita desenvolver uma consciência cidadã. A não obrigatoriedade da disciplina deixa a cargo das secretarias estaduais de educação decidirem os

fins para o desenvolvimento da consciência política. O caráter facultativo atribuído à disciplina intensifica a consolidação de uma história única, deixando o país e a História sujeitos a assistirem ao renascimento de práticas autoritárias, como aquelas de 1937, 1964 e 2018.

A historicização da História ensinada, aliada às produções recentes em torno dos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, possibilitou a construção de um itinerário. Como aponta Bloch (2002), na epígrafe que abre esta subseção, é necessário ter um caminho a seguir, mesmo que este passe por modificações ao longo do curso das águas. Não ter um pode nos levar ao acaso.

Tenho uma rota! Estou munido para me lançar ao mar e enfrentar a tempestade. Mas não cheguei e nem vou sozinho. A revisão de literatura proporcionou uma compreensão aprofundada da historicidade da educação, do ensino e da disciplina de História no Brasil, destacando tanto continuidades quanto rupturas nas políticas educacionais. Ela revelou a persistência de desafios históricos, como as tensões entre ensino técnico e propedêutico e as disparidades entre diferentes camadas sociais. Este percurso nos conduziu a identificar o fio condutor desta tese: entre vida e morte da disciplina de História, onde está o/a professor/a de História no Ensino Médio?

3. SEÇÃO 2 – “ESQUECE QUE VOCÊ É PROFESSOR DE HISTÓRIA”: reflexões sobre Educação, professores/as e decolonialidade

Verão e outono de 2024

Quem são os/as professores/as da Educação Básica e qual papel desempenham em nossas pesquisas? Onde estão inseridos/as e como contribuem para a construção do conhecimento? Essas questões nos convidam a refletir sobre onde estão os/as educadores/as na trajetória da educação, especialmente a partir de uma perspectiva decolonial. Nesta tese, faço uma aposta considerando a possibilidade de ler, compreender e localizar as oportunidades que a decolonialidade oferece ao corpo professor/a. Não estou propondo essa aposta como uma hipótese a ser confirmada ou não. Estou apresentando essa proposição como outras formas de ver os/as professores/as, o que talvez possa diferenciar naquilo que encontrarei ao fazer o campo de pesquisa. No entanto, aposto nesta outra possível chave de leitura.

Ao explorar o papel dos/as professores/as, não apenas como mediadores/as do conhecimento, mas como agentes de transformação e resistência, mergulhamos em veredas que nos levam à compreensão mais profunda sobre como suas experiências e perspectivas moldam nossa compreensão da educação e da sociedade. O título que abre esta seção diz das situações experienciadas por professores/as diante da Reforma do Novo Ensino Médio (2017).

A centralidade conferida nesta tese ao professor e à sua localização frente à Reforma do Ensino Médio exigiu um mergulho na arqueologia desse corpo docente. Esta figura não é estática, mas definida por categorias políticas flutuantes e, invariavelmente, pela colonialidade do saber. Como é praxe em territórios marcados pela invasão e dependência, as configurações da nossa educação são frequentemente interpretadas via transplantes teóricos – saberes impostos que tentam enquadrar a prática pedagógica brasileira em modelos epistemológicos estrangeiros. Nesse conjunto de atravessamentos, a imagem do/a professor/a é tecida a partir de diferentes recortes, a saber: formação continuada; história da educação; história de vida; formação inicial, dentre tantas outras possibilidades. É neste caminho que nasce a ideia de pensar esse sujeito a partir de uma abordagem prática e teórica, trilhando as bases de uma perspectiva de enfrentamento que é a decolonialidade.

Nesse contexto, emerge a necessidade de uma análise sobre as múltiplas camadas que compõem a identidade e o papel do professor ao longo do tempo. Desde o início da colonização no Brasil, considerados/as numa longa duração, os/as professores/as têm

enfrentado desafios diversos, influenciados por políticas educacionais, contextos sociais e ideologias dominantes. Através dessas lentes históricas, é possível compreender não apenas as transformações na prática educativa, mas também os impactos dessas mudanças na vida e no trabalho dos/as professores/as.

Além disso, é essencial considerar o contexto colonial e pós-colonial na construção da imagem do professor no Brasil. As teorias e práticas educacionais impostas durante períodos de colonização constituíram a educação brasileira, moldando não apenas o sistema educacional, mas também as percepções e expectativas em relação aos/as professores/as. A colonização não só influenciou o conteúdo ensinado nas escolas, mas também os métodos de ensino e as hierarquias dentro do sistema educacional.

Diante desse cenário, apostar em uma abordagem decolonial para compreender esse corpo – professor/a – tem se tornado um ímpeto neste estudo. É no caminho de desconstruir as narrativas hegemônicas e reconstruir as vozes e experiências dos/as professores/as marginalizados/as pela história oficial que vislumbramos uma análise contextualizada, para encontrar o/a professor/a a partir da decolonialidade.

Na condição de pesquisador que estuda seu próprio campo profissional de atuação, reconheço a importância de uma abordagem situada e conectada com as práticas e experiências locais. Ocaña, López e Conedo (2018) enfatizam que um conhecimento se torna mais verdadeiro quanto mais localizado e enraizado ele estiver nas biopraxias humanas individuais e particulares. Esse entendimento é fundamental para evitar a universalização do saber, que muitas vezes desconsidera as nuances e especificidades das realidades locais. A afirmação "Mientras más universal se pretenda un saber, menos válido y verdadero es. Mientras más local es un saber, más verdadero es" (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 179) destaca que a validade e a veracidade de um conhecimento estão intimamente ligadas ao seu contexto.

Quando o pesquisador é membro do grupo investigado, ele possui uma compreensão intrínseca da realidade desse grupo, das suas reflexões, relações, ações, sentimentos, sonhos, desejos, tradições, costumes e valores. Essa perspectiva interna permite uma abordagem decolonizante que não apenas evita a imposição de perspectivas externas, mas também valoriza e fortalece o conhecimento local. Para um pesquisador atuar com espírito decolonizante, ele precisa estar profundamente imerso na comunidade que estuda:

Solo podrá actuar con espíritu decolonizante el investigador que sea miembro del grupo investigado. Si el investigador no es miembro del grupo investigado es muy difícil que pueda desplegar una práctica decolonizante, porque no está imbuido de su realidad, de sus reflexiones, de sus relaciones, accionares, sentires, sueños, deseos, tradiciones, costumbres y valores. Es decir, no constituye una voz de/en/para la comunidad. Para lograrlo tendría que ejecutar acciones que no le permitan convertirse en un colonizador, es decir, tendría que desarrollar un proceso decolonizante (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 179).

Isso implica participar ativamente das práticas e vivências do grupo, desenvolvendo um processo decolonizante que vai além da observação externa. Ao estudar seu próprio campo de atuação profissional, torna-se possível adotar uma postura reflexiva e engajada, buscando entender e valorizar as especificidades locais. Isso requer uma prática contínua de autoavaliação e de aproximação genuína com a comunidade, garantindo que o conhecimento produzido seja realmente significativo e verdadeiro para aqueles que fazem parte do grupo investigado.

Importa destacar que não estamos falando de uma posição essencialista, mas de uma postura metodológica de pesquisa que privilegia as especificidades do campo de pesquisa para se distanciar de uma visão universal. Isso significa adotar uma abordagem que reconheça a complexidade e a diversidade das experiências humanas, valorizando o contexto particular em que o conhecimento é produzido. Em vez de buscar generalizações amplas que podem excluir nuances importantes, a pesquisa deve focar em compreender as dinâmicas locais e as práticas cotidianas dos grupos estudados. Essa postura metodológica envolve um compromisso com a imersão no campo de pesquisa, onde o pesquisador não apenas observa, mas também participa ativamente das práticas e interações sociais. Essa imersão permite uma compreensão mais profunda das realidades vividas pelos membros da comunidade, facilitando a produção de um conhecimento que é verdadeiramente relevante e significativo para eles.

Ao adotar essa perspectiva, o pesquisador se afasta das abstrações descontextualizadas e se aproxima de uma prática de pesquisa que é reflexiva, contextualizada e ética. Além disso, essa abordagem metodológica tem um potencial que contribui para a decolonização do saber. Este é um dos três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade, conforme identificado por Maldonado-Torres (2018). Ele argumenta que cada dimensão essencial da visão de mundo moderna – saber, ser e poder – envolve componentes básicos que se referem ao sujeito corporificado: "Saber: sujeito, objeto, método; Ser: tempo, espaço, subjetividade; Poder: estrutura, cultura, sujeito." (Maldonado-Torres, 2018, p. 50)

A decolonização do saber, portanto, não é apenas uma questão de ajustar métodos de pesquisa, mas envolve uma reconfiguração de como entendemos e interagimos com o mundo. Reconhecer o sujeito corporificado dentro dessas dimensões implica valorizar as experiências e conhecimentos locais, desafiando as estruturas de poder que historicamente têm marginalizado essas vozes. Ao enfatizar o sujeito, objeto e método dentro do saber, o pesquisador busca formas de conhecimento que são enraizadas nas realidades vividas e que respeitam as subjetividades e os contextos específicos das comunidades estudadas.

Essa abordagem também exige uma reavaliação das noções de tempo e espaço (no ser) e de como as culturas e estruturas (no poder) influenciam e constroem a produção do conhecimento. Assim, a pesquisa se torna uma prática ética e política, comprometida com a equidade, buscando não apenas entender, mas também problematizar as realidades sociais de maneira significativa e responsável. Esse compromisso metodológico com a decolonização do saber desafia a hegemonia das perspectivas universais e abre espaço para a pluralidade e a diversidade de vozes e experiências no campo da pesquisa.

São caminhos para pensar em uma metodologia que dialoga com os percursos da investigação, ou seja, é o forjar de uma metodologia que se entrelaça com a epistemologia adotada. A pesquisa se torna um diálogo vivo e dinâmico, em que a epistemologia não é apenas uma base teórica distante, mas um guia prático que informa cada etapa do processo investigativo. Ao adotar uma metodologia que dialoga intimamente com a epistemologia trabalhada, o pesquisador contribui para a criação de um saber que é não apenas verdadeiro e válido, mas também ético e emancipatório.

Uma das principais apostas deste trabalho é deslocar o olhar sobre o professor, tencionando capturar a postura de enfrentamento às estruturas que o circundam. Nesse sentido, entendemos que a decolonialidade oferece ferramentas e perspectivas para esse movimento. Ao decolonizar o pensamento e a pesquisa educacional, podemos refletir sobre as relações de poder e as injustiças presentes no contexto escolar, capacitando os/as professores/as a atuarem como agentes de mudança e de construção de uma educação democrática.

Compreender os múltiplos espaços que os/as professores/as ocupam é essencial para reconhecer que a identidade docente não é estática, mas sim dinâmica e em constante evolução ao longo do tempo. Essa reflexão destaca a complexidade e a pluralidade de papéis desempenhados pelos/as professores/as na sociedade contemporânea.

Ao abordarmos a historicização do ensino brasileiro – recorte apresentado na revisão de literatura –, deparamo-nos com um cenário complexo, marcado por diversas camadas da colonização²⁰. Desde os tempos coloniais, o sistema de ensino brasileiro tem sido influenciado por diferentes narrativas e agendas, refletindo não apenas as necessidades e demandas das elites dominantes, mas também as lutas e resistências das comunidades marginalizadas. No âmbito do currículo e das políticas educacionais, observamos um contínuo processo de formulação e reformulação, em que diferentes atores e interesses disputam espaço e poder. O currículo escolar, em particular, reflete as ideologias dominantes e as visões de mundo que são privilegiadas em detrimento de outras. As políticas educacionais, por sua vez, são instrumentos de poder que moldam não apenas o que é ensinado nas escolas, mas também como é ensinado e quem tem acesso à educação.

No contexto do Ensino de História, o Novo Ensino Médio (2017) emerge como um ponto de inflexão onde o currículo é repensado e reestruturado para atender às demandas de setores sociais que constituem as bases neoliberais. Nesse cenário, os papéis desempenhados pelos/as professores/as de História se tornam ainda mais cruciais de serem problematizados. O currículo do Novo Ensino Médio (2017), quando pensado a partir do Ensino de História, coloca os/as professores/as no centro das pesquisas e reflexões acadêmicas. Sua atuação não se limita à mediação de conhecimentos históricos; ela também estimula a promoção do pensamento crítico, da reflexão e do debate sobre os ritmos e as temporalidades. Em última análise, os/as professores/as desempenham um papel fundamental na construção de uma educação histórica mais significativa e relevante para os/as estudantes. Mas como desenvolver esse trabalho docente em um cenário de deslegitimação?

No intuito de analisar os espaços ocupados pelo professor a partir de uma perspectiva autônoma, é imprescindível considerar o cenário complexo em que esse corpo docente está imerso, atravessado por currículos, instituições escolares, reformas educacionais, políticas governamentais, processos de formação, subjetividades e outras questões pertinentes ao universo educacional. Por isso, recorro à abordagem da decolonialidade, entendida como uma prática de resistência que busca afirmar a autonomia dos sujeitos frente às estruturas de poder dominantes.

Ao adotarmos essa abordagem, surge uma questão fundamental: a decolonialidade não se restringe a um conceito abstrato, mas se manifesta sobretudo em práticas concretas de

²⁰ Importa destacar que não é nosso objetivo nesta tese desenvolver minuciosamente a historicização do ensino brasileiro, haja vista que esse processo já foi desempenhado de forma exímia por outros e outras pesquisadoras.

enfrentamento e transformação. Como destaca Maldonado-Torres (2018), a decolonialidade não é uma posição neutra, mas uma prática de intervenção. Ela envolve uma mudança de postura diante das relações de poder estabelecidas, especialmente em relação aos grupos historicamente marginalizados e oprimidos.

Assim, tornar-se decolonial implica reconhecer e desafiar as estruturas de dominação e exclusão que permeiam nosso contexto social e educacional. Significa assumir uma postura ativa de resistência e solidariedade. Nesse sentido, pensar o papel do professor a partir da decolonialidade acarreta reconhecer sua capacidade de agência e sua responsabilidade ética e política. É um convite para repensar as práticas pedagógicas e as relações de poder dentro da sala de aula, buscando criar espaços de diálogo e reflexão.

Esse enfrentamento, essa postura de questionamento que assumimos, às vezes se revelam contraditórios nos espaços que ocupamos, como evidenciado, por exemplo, na questão da Reforma do Novo Ensino Médio. Como podemos não preencher o diário de classe, não realizar a aula seguindo o currículo estabelecido? Essa contradição não reside no fato de concordarmos com as medidas impostas, mas, ao contrário, na obrigação de cumpri-las. Como professores/as que já percorremos o caminho da Educação Básica, estamos cientes de como funciona a organização administrativa da educação, o que nos impede de romantizar a escola ou acreditar ingenuamente que podemos mudar o sistema apenas ao atravessar o portão de entrada.

Essa realidade contraditória nos confronta com dilemas éticos e políticos complexos. Por um lado, somos instados a questionar e resistir às imposições e limitações do sistema educacional, lutando por uma educação mais justa e inclusiva. Por outro lado, somos confrontados com a necessidade prática de cumprir as exigências administrativas e curriculares impostas pelas políticas educacionais vigentes.

Nesse contexto, surge a tensão entre nossa autonomia profissional e as exigências burocráticas e padronizadas do sistema. Como conciliar nossa responsabilidade ética de proporcionar uma educação de qualidade com as restrições e limitações estruturais que enfrentamos diariamente? Como podemos manter nossa integridade como educadores sem comprometer nossa posição institucional e nossa estabilidade profissional?

Essas questões nos levam a refletir sobre o papel do/a professor/a como agente de mudança dentro do sistema educacional. Embora reconheçamos a necessidade de resistir às injustiças e desigualdades presentes na educação, também precisamos encontrar maneiras criativas e estratégicas de operar dentro das limitações existentes. Isso requer um equilíbrio

delicado entre a contestação das normas estabelecidas e a adaptação pragmática às condições concretas do ambiente educacional.

A postura decolonial não surge nos espaços acadêmicos, bibliotecas ou salas de estudo. Ela emerge do comprometimento com as lutas e reivindicações dos grupos historicamente marginalizados. Como Maldonado-Torres (2018) destaca, a decolonialidade não é apenas um conceito teórico, mas uma prática concreta e engajada. Ao delinear os contornos desta tese a partir da perspectiva decolonial, é fundamental destacar alguns pontos-chave: decolonização do conhecimento; desnaturalização das hierarquias; diálogo intercultural e intersubjetivo; compromisso com a justiça social; empoderamento das comunidades marginalizadas; desconstrução do racismo estrutural; desafio ao patriarcado e à colonialidade de gênero. Ao demarcar os fundamentos desta tese a partir da perspectiva decolonial, pretendo explorar esses pontos-chave e suas implicações para a educação, especialmente no que diz respeito os espaços dos/as professores/as de História na construção de uma prática educativa emancipatória e transformadora.

3.1 Entre vozes e ecos: uma perspectiva decolonial sobre os/as professores/as

Começo esta subseção, retomo o XIII Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado em outubro de 2023 na cidade de Diamantina (MG). Durante os diálogos e as partilhas ao longo do evento, ouvi da professora Flavia Caimi uma frase que me instigou: "Para ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João"²¹. Essa frase destaca a importância de um/a professor/a de História estar preparado não apenas com conhecimentos sobre a disciplina, mas também com habilidades pedagógicas e uma compreensão do contexto e das necessidades individuais de seus/suas estudantes. Ao tomar emprestada essa reflexão de Caimi (2015), apresento como penso a História. Acredito ser importante, antes de discutir sobre os/as professores/as, que eu compartilhe conceitualmente o que entendo por História (inevitavelmente, modernidade – colonialidade e a concepção de ciência também aparecerão neste primeiro momento). Dessa forma, estabeleço uma base para abordar a importância do conhecimento tanto da disciplina quanto dos/as sujeitos que fazem da disciplina o seu ofício.

Minhas asas estão prontas para o voo,
Se pudesse, eu retrocederia

²¹ A reflexão em torno da frase está presente no artigo "O que precisa saber um professor de História?", de Flávia Eloisa Caimi (2015).

Pois eu seria menos feliz
Se permanecesse imerso no tempo vivo.
Gerhard Scholem, Saudação do anjo (Benjamin, 1987, p. 226).

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 1987, p. 226).

Figura 1 - *Angelus Novus* - Paul Klee (1932)



Fonte: <https://antropofagias.com.br/2020/11/29/com-os-escombros-da-covid-19-ergueremos-um-monumento-a-nossa-ruina-007/>

Compartilho do conceito de História a partir daquilo que Walter Benjamin definiu utilizando a imagem da obra do pintor Paul Klee. Essa imagem desafia a linearidade imposta pela perspectiva ocidental, presente nos livros e currículos da Educação Básica, e questiona a

ideia de progresso como algo intrinsecamente positivo. Para Benjamin (1987), a História não se desenrola como uma sequência linear de eventos, mas se apresenta como um acúmulo de ruínas que o "anjo da história" observa com assombro. Esse anjo, ilustrado na pintura *Angelus Novus*, de Paul Klee, olha fixamente para o passado com os olhos arregalados e as asas abertas, enquanto é impelido irresistivelmente para o futuro por uma tempestade, que simboliza o progresso. Ao invés de uma sucessão de eventos, o anjo enxerga uma única catástrofe que incessantemente acumula ruínas. Na perspectiva benjaminiana, cada momento presente tem o potencial de quebrar a continuidade do tempo histórico e abrir possibilidades revolucionárias, e a visão otimista de progresso contínuo e melhoria é uma ilusão (influências advindas do messianismo). Ele sugere uma compreensão da história que requer uma interrupção dessa visão linear e a aceitação de que o que chamamos de progresso frequentemente ignora os custos humanos e as perdas culturais. Ao reinterpretar a História dessa maneira, Benjamin nos desafia a reconsiderar nossas narrativas e a reconhecer as vozes e experiências que foram silenciadas ou marginalizadas ao longo do tempo.

Embora não possamos considerar Walter Benjamin como um autor decolonial, por diversas razões, incluindo o anacronismo e a postura colonialista de impor a ele uma prática e epistemologia que não são suas, suas concepções de História fornecem pistas importantes. Elas nos ajudam a enxergar a História sob outras perspectivas, distantes de uma visão que a define apenas cronológica e geograficamente. Assim, considero essencial discutir a concepção de História na qual estamos inseridos. O autor nos oferece uma maneira de pensar a História que não se limita a uma sucessão linear de eventos, mas que reconhece a complexidade e a fragmentação dos acontecimentos históricos.

Ao pensar a História a partir de fragmentos e ao utilizar imagens, alegorias e metáforas, Walter Benjamin abre caminho para novas formas de escrever e interpretar a História. Suas abordagens desafiam a visão tradicional da história oficial e questionam a maneira como a história tem sido construída e perpetuada dentro da academia. Benjamin nos convida a ver a história não como uma narrativa linear e contínua, mas como um conjunto de momentos desconectados e interligados por significados outros. Isso oferece uma perspectiva mais rica e complexa, permitindo-nos explorar narrativas e outros acontecimentos que foram negligenciados pela historiografia dominante.

De acordo com Patricio Guerrero Arias (2010, p. 26-27), a instauração da modernidade-colonialidade marca o início da implementação de uma matriz colonial de poder que determina as configurações geopolíticas e as classificações, estratificações,

hierarquizações e exclusões das novas identidades sociais. Essa matriz é sustentada pela construção da raça como categoria classificatória e discriminadora. O racismo, expresso na racialização das relações de classe e gênero, torna-se a base do imaginário do sistema mundial moderno-colonial. A partir dos estudos de Walter Mignolo (2003) sobre a diferença colonial, Arias (2010) afirma que podemos entender que a colonialidade do poder não apenas molda as estruturas sociais e políticas, mas também permeia a produção do conhecimento e as relações culturais. A construção da raça como categoria discriminatória não é apenas um aspecto da opressão colonial, mas o pilar que sustenta a estratificação social e a hierarquização das culturas.

Así se configura en torno a la nueva distribución geopolítica construida desde la matriz colonial de poder, ese nuevo horizonte de sentidos intersubjetivos que se llamará modernidad, sustentada en la colonialidad necesaria para la dominación de los imaginarios, los cuerpos y las sensibilidades, dando como consecuencia los procesos de colonialidad del saber (Quijano) y colonialidad del ser (Nelson Maldonado Torres), que atraviesan toda nuestra historia desde la conquista hasta hoy. [...]

La construcción de la modernidad se levanta sobre el supuesto carácter universal de la Historia sostenida en la visión evolucionista de progreso, que permite la clasificación y jerarquización de temporalidades, espacialidades, pueblos, culturas, experiencias históricas, saberes, conocimientos; que harán posible la ontologización de un orden social que aparece como naturalmente superior a otros que se los muestra como naturalmente inferiores, de ahí la posibilidad de naturalizar el orden colonial dominante (Arias, 2010, p. 27).

O centro de convergência entre Benjamin (1987), Arias (2010), Maldonado-Torres (2018) e Walter Mignolo (2003) se dá a partir da problematização acerca do advento da modernidade, que para nós se mostra um caminho proveitoso para pensar as relações estabelecidas no passado, presente e futuro, que hoje constituem a sociedade em suas diferentes dimensões. Para Benjamin, a modernidade é marcada por uma experiência de ruptura e fragmentação, em que o progresso contínuo é frequentemente visto como um mito que encobre as injustiças e as violências do passado. Arias (2010) e Mignolo (2003), por outro lado, destacam a modernidade-colonialidade como um projeto inseparável, em que a construção da raça e a implementação de uma matriz colonial de poder estabelecem hierarquias e classificações que legitimam a dominação e a exclusão. Maldonado-Torres (2018) contribui para essa discussão ao analisar como a modernidade está intrinsecamente ligada à colonialidade, evidenciando que o saber, o ser e o poder estão profundamente enredados em relações de opressão e resistência.

Ao problematizar o advento da modernidade, esses autores nos oferecem ferramentas conceituais para entender como as relações de poder, conhecimento e identidade foram e continuam a ser moldadas por processos históricos de colonização e resistência. A modernidade não pode ser vista apenas como um período de avanços e progresso, mas também como um tempo de violência, exclusão e subordinação de vastos grupos sociais. Essa abordagem crítica permite que se pense nas relações estabelecidas ao longo do tempo de maneira mais complexa, reconhecendo as continuidades e rupturas que caracterizam a experiência histórica. Isso é crucial para entender como as estruturas coloniais e suas repercussões ainda afetam a sociedade contemporânea, influenciando a forma como percebemos e interagimos com o mundo.

A partir dessa convergência teórica, somos convidados a refletir sobre o papel da história e da memória na construção da sociedade. Compreender o impacto da modernidade-colonialidade nos permite questionar as narrativas dominantes e buscar formas de conhecimento e práticas sociais que desafiem as hierarquias e promovam a inclusão e a diversidade. A decolonialidade nos convida a questionar e desconstruir os métodos e abordagens tradicionais da ciência eurocêntrica, que tendem a reproduzir relações de poder e hierarquias coloniais.

Nesse sentido, ao nos colocarmos no papel de questionadores, seguimos o ensinamento de Fanon (2004) ao confrontar as estruturas de dominação que permeiam o conhecimento científico e a prática educacional. É importante reconhecer que a ciência, especialmente no campo da História, historicamente foi influenciada por uma perspectiva positivista que valoriza a objetividade e a neutralidade, ao mesmo tempo em que ignora ou alija outras formas de conhecimento e experiência. No entanto, com a influência da Escola dos Annales e outras correntes historiográficas, a ciência histórica tem se diversificado e ampliado seus horizontes, incorporando uma variedade de métodos e perspectivas que permitem uma compreensão mais complexa e plural da realidade.

Ao adotar uma abordagem decolonial, buscamos ampliar esses horizontes ainda mais, reconhecendo e valorizando os saberes e as experiências dos povos colonizados e marginalizados, e promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, crítica e emancipatória. Isso implica repensar nossas práticas pedagógicas e acadêmicas, buscando criar espaços de diálogo intercultural e interculturalidade que permitam a coexistência e o intercâmbio de diferentes formas de conhecimento e compreensão do mundo.

3.2 Um ensino de história a partir das sensibilidades

A disputa pela memória é um fenômeno presente em muitas sociedades e está intrinsecamente ligada à construção de identidades coletivas e à formação de narrativas históricas. No entanto, essa disputa resulta em processos de apagamento nos quais certas experiências, perspectivas e grupos sociais são negligenciados ou excluídos em detrimento de uma História considerada oficial. A História oficial, definida e divulgada pelas elites dominantes, busca criar uma narrativa que legitime seus interesses e valores. Essa narrativa desconsidera e/ou minimiza a diversidade de vozes, experiências e perspectivas existentes na sociedade. Isso leva ao apagamento de grupos cujas histórias são silenciadas ou sub-representadas.

Chimamanda Adichie (2019), ao relatar suas primeiras experiências como escritora, destaca como sua visão de mundo refletia uma narrativa dominante, na qual todos os personagens eram brancos de olhos azuis. Esse relato pessoal evidencia como a memória oficial é controlada pelo Estado e impõe uma perspectiva limitada, que exclui as vozes marginalizadas. É um exemplo do poder da narrativa hegemônica em moldar a compreensão coletiva da história e perpetuar desigualdades,

Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade – textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler –, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído (Adichie, 2019, n.p).

Adichie aponta que no contexto da literatura ocidental, é evidente que a ideia da África como uma entidade homogênea e inferior foi perpetuada ao longo dos séculos. Um exemplo disso é o relato de John Lok, um mercador de Londres, que em 1561 descreveu sua viagem à África ocidental de maneira bastante pejorativa. Ao se referir aos africanos negros, ele os desumanizou ao chamá-los de "animais que não têm casa" e afirmou que eram um povo sem cabeça, com boca e olhos no peito. “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, n.p). Nesse sentido, a diferença, ao invés de ser percebida como um aspecto humano comum, é mobilizada para inferiorizar, fazendo uso de uma fictícia hierarquização de diferenças, a partir de um suposto padrão de humanidade. Esse suposto padrão é disseminado quando acessamos a história única, frequentemente produzida por uma memória oficializada na narrativa dos

conquistadores. Contudo, apesar da insistência impositiva de uma história única, construída a partir de uma memória dos conquistadores, outras memórias emergem nas narrativas de diferentes grupos sociais que reivindicam o seu direito à memória e à história.

Michael Pollak (1989) ressalta que a disputa pela memória não se resume apenas a uma oposição entre o Estado dominador e a sociedade civil. Ela se manifesta principalmente nas relações entre grupos minorizados e a sociedade englobante. Esses grupos enfrentam a batalha de ter suas histórias apagadas, silenciadas ou distorcidas, o que reforça a necessidade de lutar pela preservação de sua identidade e memória coletiva. Nas palavras do autor,

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (Pollak, 1989, p. 3).

Diante dessas perspectivas, compreendemos que a disputa pela memória vai além de uma simples narrativa histórica. Ela envolve poder, dominação e a busca por reconhecimento e justiça. Ao negar ou marginalizar determinadas memórias, perpetua-se a opressão e a invisibilidade de grupos que historicamente foram excluídos do processo de construção da narrativa oficial. Uma sociedade verdadeiramente inclusiva e justa deve reconhecer a importância de todas as memórias e histórias, especialmente aquelas cujo destino foi estar nos escombros da cidade e do campo. Devemos questionar a memória oficial, que muitas vezes é seletiva e privilegia determinados grupos, e abrir espaço para narrativas diversas, que ampliem nossa compreensão coletiva do passado e do presente.

Quais Histórias temos lido? A quais Histórias temos acesso? O ato de questionar é um exercício quase diário que devemos fazer, pois nos direciona a desnaturalizar aquilo que é dado como natural. A luta pela memória não é apenas uma questão de recordação do passado, mas uma batalha por igualdade, dignidade e respeito. Ao considerarmos as memórias subterrâneas e reconhecer as diferentes perspectivas, podemos desconstruir a dominação e construir olhares outros. É necessário reescrever a história de forma mais completa e precisa, incluindo todas as vozes e experiências. Portanto, a disputa pela memória é um desafio crucial que demanda o engajamento de todos. Desafio a ser vencido pela promoção do diálogo, da escuta atenta e da valorização das narrativas subalternas, visando à construção de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade de experiências e memórias. Somente assim poderemos alcançar uma transformação real e duradoura em direção a um futuro mais justo e

inclusivo para todos. “[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, n.p).

Juliana Balestra (2018) discute uma abordagem recorrente no ensino de História que evita tomar partido em disputas sobre a construção de memórias. Isso tem levado a um afastamento do estudo da história mais recente, com o argumento de que ela ainda não foi escrita e que poderia gerar constrangimentos,

No entanto, a abordagem recorrente no ensino de história persistiu muito tempo com a ideia de que não cabe à História ou ao seu ensino tomar partido nas disputas sobre a construção de memórias, e, com isso, perpetua-se a estratégia de não estudar a história “mais recente”. O principal argumento é que essa história ainda não foi escrita e, portanto, não pode ser ensinada. Além disso, ela poderia gerar certos constrangimentos, porque muitos dos principais protagonistas desse passado ainda estão vivos e ativos na arena político-social. Com isso, o ensino de história tem se afastado das polêmicas e focado em temas consagrados, mas quando pessoas que não viveram esses regimes se reúnem em manifestações para pedir a “volta” da ditadura, o reflexo do descaso começa a assustar (Balestra, 2018, p. 87).

O processo de apagamento histórico pode ocorrer de várias formas. Pode envolver a exclusão de eventos ou períodos importantes da narrativa histórica; a desvalorização de culturas e contribuições específicas; a invisibilização de lutas e resistências ou a marginalização de grupos étnicos, raciais, de gênero ou socioeconômicos. Esses apagamentos têm consequências significativas. Ao negligenciar certas experiências e perspectivas, a História oficial perpetua desigualdades e injustiças, reforça estereótipos prejudiciais e eterniza relações de poder assimétricas, configurando-se também como uma história colonizadora. Isso também dificulta a compreensão do presente e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Entendemos que somente através de um processo de revisão crítica e inclusão de múltiplas memórias é que podemos construir uma História mais plural, contextualizada e representativa. Essa História dos excluídos nos permite compreender melhor o passado, entender o presente e construir um futuro mais igualitário e justo para todos. É nesse cenário que a abordagem a partir das questões sensíveis ganham forma e significado dentro da sala de aula. Sejam elas a partir das questões dos/as próprios/as estudantes, considerando uma escala do micro, ou a partir dos grandes eventos e temáticas que mobilizaram e/ou mobilizam a sociedade em larga escala do macro.

Verena Alberti (2014) nos ensina que a transição da sensibilização para a reflexão é crucial nesse processo. Não basta apenas provocar uma reação emocional imediata nos/as estudantes; é necessário transformar o conhecimento adquirido em um trabalho de reflexão mais profundo. Isso envolve questionar como foi possível chegar a certos pontos e compreender que as normas de direitos humanos e os horrores não são restritas apenas ao tema em estudo. A ênfase está na importância de ir além do choque inicial e utilizar o conhecimento adquirido como ponto de partida para uma análise crítica das estruturas e condições sociais que possibilitaram tais eventos. O objetivo é despertar o pensamento crítico e reflexivo entre estudantes e professores/as, o qual possibilite refletir sobre a história na perspectiva dos diferentes sujeitos sociais, bem como sobre os movimentos que a sociedade vivencia mediante as temáticas sensíveis e controversas do tempo presente.

[...] o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos “porões” da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos? (Alberti, 2014, p. 3).

Dessa forma, o ensino de questões problemáticas e controversas busca ir além da simples exposição de eventos chocantes, incentivando os/as estudantes a desenvolverem habilidades de reflexão crítica, análise histórica e compreensão das complexidades envolvidas nessas questões. “Não cabe ao professor dar-se por satisfeito depois de chocar os alunos com algumas imagens e cenas; deixá-los com a sensação de bolo no estômago depois de assistirem a um filme, e passar para o tópico seguinte, dando aquele por encerrado” (Alberti, 2014, p. 3).

Nesse cenário, ao pensarmos tais movimentos a partir da escola pública, cabe compreender que

A escola pública brasileira está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados na história nacional e, mais recentemente, dos ataques à profissão docente com projetos reacionários que buscam “vigiar e punir” os professores. Queremos, portanto, pensar os temas sensíveis com base em questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, temas constrangedores para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da

escola, que possam, queremos crer, produzir esperança nas salas de aula. Não se trata somente de outra forma de se aproximar dos conteúdos de História, mas de considerar os sujeitos para os quais se ensina História e seus contextos de vida, marcados pela violência e pela desigualdade social, além do contexto de quem ensina, marcado pelas perseguições e pela desumanização (Gil; Eugenio, 2018, p. 147).

As discussões sobre questões sensíveis não devem ser tratadas como tabus, mas sim como oportunidades de aprendizado e transformação. Ao trazer tais temas para o ambiente escolar, estamos capacitando os/as estudantes a lidar com a complexidade do mundo em que vivem, a enfrentar desafios e a buscar soluções baseadas no respeito mútuo e na justiça social. “Uma das recorrências na literatura sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas é a necessidade de um ambiente seguro, onde estudantes e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos” (Alberti, 2014, p. 2).

Vera Carnovale, ao ser questionada sobre como podem ser abordados os temas sensíveis em sala de aula, aponta que

En una enseñanza que se propone abordar los procesos históricos en sus complejidades y conflictos facilitando en los alumnos un acercamiento reflexivo a ese pasado, los testimonios constituyen un recurso potente cuando se presentan articulados tanto con testimonios de personas con experiencias diversas, como con fuentes de época de diversa naturaleza y, también, con fuentes secundarias; es decir, con abordajes, interpretaciones y reconstrucciones que, provenientes del campo disciplinar, aporten conocimiento respecto de los contextos en que los testimonios se inscriben (Gil et al., 2018, p. 194).

Ao estabelecermos uma relação crítica entre Verena Alberti e Vera Carnovale, podemos considerar que o ambiente seguro e o uso de testemunhos não são elementos isolados, mas complementares. Um ambiente seguro proporciona o suporte emocional necessário para que os/as estudantes possam lidar com questões sensíveis, enquanto os testemunhos, juntamente com outras fontes, oferecem diferentes perspectivas e evidências para a análise crítica. Ambos os aspectos são fundamentais para promover uma compreensão mais abrangente, crítica e empática das questões controversas. Portanto, ao integrar um ambiente seguro de discussão com a utilização adequada de testemunhos e outras fontes, os educadores podem criar um espaço propício para que os/as estudantes desenvolvam habilidades de reflexão crítica, empatia e compreensão das complexidades dos assuntos sensíveis. Essa abordagem permite uma construção de conhecimento mais robusta e uma formação cidadã mais consciente e engajada.

Lo más rico que los testimonios ofrecen (el acceso a la experiencia y subjetividad de los sujetos) es, al mismo tiempo, su límite. De ahí la necesidad de ponerlos en diálogo con otras fuentes: para confrontarlos, para complementarlos, para interpelarlos y re-visitarlos a partir de preguntas y/o claves interpretativas que le son externas; para integrarlos en un marco explicativo que atienda a las muchas dimensiones y causalidades de la experiencia histórica (Gil et al., 2018, p. 194).

Pensar um ensino de História a partir das sensibilidades significa também considerar um ensino para o desenvolvimento da cidadania e a potencialização dos Direitos Humanos, que, apesar de ter como base a ideia da universalização dos direitos, ainda são seletivamente aplicados. Como indicam Gil et al. (2018, p. 201-202),

Toda narrativa histórica anida un legado implícito: su propia construcción parte de una serie de interrogantes y valores previos, determinado por um tiempo presente que se configura, a su vez, a partir de un horizonte de expectativas hacia el futuro. De modo que la enseñanza de la historia puede contribuir a la educación en Derechos Humanos construyendo capacidad de análisis crítico sobre los contextos de producción de las violaciones de los derechos humanos, sobre los contextos de producción de las normas nacionales e internacionales que establecen Derechos Humanos, las formas de hacerlos efectivos, como actuar ante su violación, etc. Es decir, más que imponiendo una moral determinada, aportando herramientas y saberes para la comprensión a partir de la experiencia histórica.

A violação dos direitos, entre outras formas, se efetiva a partir do não enquadramento de corpos nas normas tradicionais. Assim, pessoas transgênero, intersexo, queer e não conformes com o binarismo de gênero, indígenas, negros/as, dentre outros grupos, enfrentam violações de direitos humanos e discriminação em vários aspectos de suas vidas, incluindo acesso à saúde, educação, emprego e segurança. Violações que estão histórica e espacialmente situadas, que foram e são produzidas por sociedades humanas, e necessitam ser problematizadas criticamente, como condição para a construção de uma sociedade justa, democrática e com equidade social. Diante dessa frágil/seletiva universalização dos direitos, compreendemos o Ensino de História como campo que pode contribuir para a compreensão dos processos históricos em que diferentes formas de conceber e produzir a vida estão imersas, resultando em diferentes formas de estar no mundo e com ele se relacionar. Formas que podem coexistir em um mundo mais justo e diverso, em que as questões socialmente vivas, que nos mobilizam no cotidiano da existência, possam ser tematizadas e problematizadas, como constituintes da sociedade que nos tornamos.

3.3 Mas o que é pensar o/a professor/a a partir da decolonialidade?

Ao pensar em educação de forma geral, sobre sua condição, ação, relevância, forma e meios de atuação, Luiz Rufino (2021) suspende a ideia de que a escola é território apenas para ensino de conteúdos padronizados contidos em esquemas curriculares e nos leva a ver esse espaço como um propulsor que pode e deve criar inconformidades diante de uma arquitetura de violência.

Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção, e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização (Rufino, 2021, p. 10).

Acredito que é nesses caminhos que devemos pensar o/a professor/a a partir da decolonialidade. É compreender que, ao não gerar conformidade nem alimentar devaneios universalistas, o/a professor/a decolonial pode questionar e resistir a currículos e práticas pedagógicas que visam homogeneizar e silenciar as vozes e experiências de grupos marginalizados. Em segundo lugar, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante. Rufino vê a educação como uma força motriz para os processos de decolonização. Na prática docente, isso significa que o/a professor/a tem possibilidade de engajar os/as estudantes em reflexões críticas sobre a história colonial e suas implicações contemporâneas, promovendo uma compreensão significativa e crítica da realidade. Além disso, a educação deve manter as pessoas "atentas e atuantes" nos processos de decolonização. Para o/a professor/a decolonial, isso implica ver a sala de aula como um espaço de ativismo, onde a educação é uma forma de resistência e justiça social.

Tardif (2002), ao discutir sobre os saberes dos/as professores/as, nos informa que estes estão conectados a outros sujeitos. Ou seja, ele apresenta uma característica de formação de saber que vem da partilha do mesmo, destituindo a visão do professor como único detentor do saber e considerando os demais sujeitos que estão inseridos no processo educacional. Existe, portanto, interação e colaboração para que o espaço da sala de aula seja construído coletivamente.

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para ela adaptá-lo e para transformá-lo [...] Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (Tardif, 2002, p. 15).

A defesa pela horizontalidade entre conhecimento científico, os conhecimentos escolares e os saberes, se sustenta justamente porque esta tese protege a permanência da disciplina de História, forjada por conhecimentos científicos, escolares e também outros, provenientes das sabedorias de povos que historicamente foram negados, além dos saberes e conhecimentos dos/as próprios/as estudantes, que se manifestam na relação professor/a e sala de aula. Ana Maria Monteiro (2000), apoiada em Tardif, exemplifica essa relação entre os conhecimentos e a escola, indicando que,

Como afirma Tardif, a prática profissional não é um processo de conhecimento de universitários; “é, na melhor das hipóteses, um processo de “filtração” que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário, nem com os contextos concretos de exercícios da função docente” (Tardif, 1999, p. 17) (Monteiro, 2000, p. 138).

A defesa da disciplina de História como obrigatória no currículo do Novo Ensino Médio é também a defesa do/a professor/a de História neste currículo e nesta etapa da educação. Trata-se da defesa de um corpo docente que passou por um processo de formação e se tornou apto a mobilizar conhecimentos que possibilitam romper com fronteiras colonialistas. Um corpo docente que sabe e tem condições de ser resistência tanto em teoria quanto em prática.

O historiador e professor Marcos Silva (2013) demarca este lugar de autonomia:

Defendo um ensino de história comprometido com conteúdos: não ensinamos “qualquer coisa”, ensinamos história; trabalhamos com conhecimento histórico, campo do saber dotado de métodos, com tradições acumuladas e criticáveis, aberto à produção de novas interpretações; nossa presença no ensino fundamental e no ensino médio diz respeito exatamente à garantia de que esse conhecimento alcance crianças, jovens e adultos em geral. Apoio ainda um ensino que atinja o conjunto dos cidadãos por meio da escola formal, mas também fora dela, tornando-se mesmo educação permanente. Proponho, por fim, um compromisso ético básico do profissional de história com o ato de ensinar a melhor história que lhe seja possível (Silva, 2013, p. 15).

Na perspectiva de pensar os conhecimentos e as metodologias escolares, Ana Maria Monteiro (2000, p. 140), a partir de Chervel (1990), critica “[...] a ideia simplista de que a escola é apenas um espaço de reprodução de conhecimentos científicos”, afirmando que a ciência propriamente dita se desenvolve nas universidades e centros acadêmicos. Ela argumenta que as escolas, em vez disso, servem a finalidades educativas que conferem aos conhecimentos um sentido especial. Nesse contexto, a instrução nas escolas é orientada para objetivos educativos específicos, promovendo a formação integral dos/as estudantes. Portanto, a reflexão sobre o ensino de História deve considerar tanto a importância dos conteúdos e metodologias específicas, tal como defendido por Silva (2013), quanto a função educativa mais ampla das escolas, como apontado por Monteiro (2000), criando assim um espaço onde o conhecimento histórico pode ser ensinado e aprendido de forma significativa.

Essas leituras da escola encontram ressonância naquilo que Rufino (2021) aposta sobre uma educação que se faça a partir da decolonização dos seus métodos e conteúdos:

Uma das tarefas que aposto, de uma educação que se faz como descolonização, passa pela emergência de desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento. No vai e vem dos caminantes desse mundo seria como um ‘tombo na subida’ daqueles que desequilibram a petulância da pisada dos escassos de poesia (Rufino, 2021, p. 23).

Ao falar sobre a horizontalização das formas de conhecimento, Rufino (2021) destaca a importância de democratizar o acesso ao saber, reconhecendo que todos têm algo a contribuir. No entanto, essa horizontalização não deve resultar em um ensino superficial, preso exclusivamente às vivências individuais dos/as estudantes, mas ampliar essas vivências através de novos conhecimentos e perspectivas. Monteiro (2000, p. 144) alerta sobre o perigo do "espontaneísmo populista", em que a educação pode se tornar limitada se focar apenas na realidade imediata dos/as estudantes, sem introduzir os conhecimentos mais amplos e sistematizados que a sociedade oferece. A escola, como instituição educadora, tem o papel crucial de instruir, promovendo o desenvolvimento intelectual e social dos/as estudantes. É vital que a educação parta da realidade dos/as estudantes, mas que também transcenda essa realidade, proporcionando-lhes acesso a saberes que podem mobilizar suas vidas e ampliar suas possibilidades no mundo.

Nesse sentido, falar de um/a professor/a a partir da decolonialidade é perceber que ele/a pode habitar zonas de insurgências através de suas práticas na sala de aula. É possível,

sim, convidar o estudante para o desenvolvimento das aulas, possibilitando que os conhecimentos advindos dos planos de aula e currículos sejam vistos de forma questionadora e crítica, sempre visando à sua finalidade educativa. Esse movimento permite que a educação seja um espaço para mudança social, desenvolvendo uma educação antirracista, voltada para a desconstrução das normas de gênero, para as questões das classes sociais e para uma educação feminista, entre outras formas de pensar e agir pedagogicamente.

O/a professor/a, dotado/a de seus saberes e experiências, tem a capacidade de gerar novos conhecimentos a partir de uma prática educativa que valorize a diversidade e a pluralidade. Ao operar no entre-lugar da colonialidade e da decolonialidade, ele/a pode desafiar as estruturas tradicionais de ensino e abrir espaço para uma pedagogia mais inclusiva e reflexiva. Isso não exime de a reforma do NEM ser revogada²².

O saber do/a professor/a é, portanto, fundamental na construção de uma educação decolonial. Essa perspectiva se alinha com a visão de Tardif, que defende que a prática docente vai além da mediação de saberes teóricos; ela envolve também a produção de saberes específicos oriundos da própria prática pedagógica. Tardif (2000, p. 119) argumenta que o/a professor/a não é apenas um mediador do conhecimento, mas um sujeito ativo na produção de teorias e saberes, baseados em suas experiências e ações no ambiente educativo. Ao considerar o/a professor/a como um/a autor/a do conhecimento, a educação ganha uma dimensão mais dinâmica e criativa. O/a professor/a se torna um pesquisador em ação, desenvolvendo continuamente novos conhecimentos e teorias a partir de sua prática diária. Essa abordagem valoriza a experiência docente e reconhece a possibilidade dos/as professores/as de contribuírem significativamente para o campo educacional. Assim, a prática pedagógica se torna um processo de construção colaborativa do saber.

Para Rufino (2021, p. 26-27), descolonizar é um ato educativo:

O colonialismo – observado por qual ângulo for, o do colonizador ou o do colonizado – é um disparo sem chance de retorno. Nesse sentido, a pergunta que fica e nos moverá aqui é: vencer a demanda implica necessariamente no fim da guerra ou perpassa por aprender a domar a espiritualidade que a acende? Mesmo que os confrontos gerados pela guerra cessem esse ato, não será suficiente para interromper o contínuo instaurado pelo acontecimento colonial. Em outras palavras, digo: diante da colonização e dos seus efeitos não existe cessar-fogo.

²² Após sucessivos ajustes e nove meses de tramitação, a Reforma do Novo Ensino Médio seguiu, em 9 de julho de 2024, para a sanção presidencial, após ter sua última versão aprovada na Câmara. Cf. <https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do-ensino-medio>.

Esse não “cessar-fogo” pode ser pensado como um imperativo para não nos esquecermos dos efeitos da colonização. Mais do que isso, sempre lembrarmos que “Entre o colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas” (Césaire, 1978, p. 25). Pensar o/a professor/a a partir da decolonialidade é situá-lo/a como sujeito histórico.

3.4 O que aprendemos com a decolonialidade? O que ela nos possibilita?

[...] não é pela cabeça que as civilizações apodrecem. É primeiro pelo coração (Césaire, 1978, p. 32).

O que foi exposto anteriormente nos conduz a um pensamento fronteiro, uma abordagem que busca ler e agir socialmente para além dos padrões preestabelecidos pela colonialidade. A herança do colonialismo, que, por diferentes vias, impõe a morte como imperativo, nos instiga a ultrapassar a fronteira de pensar a partir do sujeito moderno cartesiano. Nesse contexto, somos orientados por Patricio Guerrero Arias (2010) e seu movimento de corazonar nessa escrita/ação viva e de vida. Essa prática disruptiva emerge como um rompimento dos sentidos hegemônicos do conhecimento, inserindo sabedorias nas salas de aula e na vida. A proposta é transcender as fronteiras do pensamento tradicional, incorporando uma abordagem mais profunda e holística, em que a conexão emocional e racional com o conhecimento e a experiência se torna essencial. Este é um convite para desafiar e transformar os paradigmas estabelecidos, abraçando uma compreensão mais ampla e inclusiva do saber.

No podemos, si queremos decolonizar el saber y el ser, seguir sólo pensando, aunque lo hagamos desde una perspectiva de un (re)pensamiento crítico, pues parece que así seguimos atrapados en la matriz logocéntrica propia de la colonialidad de occidente que queremos combatir; una condición del pensamiento fronterizo y de la diferencia- (ción) colonial, es la de posicionarse fuera del sujeto moderno cartesiano, alejarnos de las posturas que celebran ciegamente la preservación de las epistemologías hegemónicas, sin las cuales la universalización de la ciencia no es posible [...] (Arias, 2010, p. 42).

Diante da necessidade imperativa de decolonizar o saber e o ser, percebemos que continuar a refletir, mesmo a partir de uma perspectiva de (re)pensamento crítico, nos mantém aprisionados na matriz logocêntrica inerente à colonialidade ocidental que buscamos confrontar. Para efetivamente romper com essa condição, é crucial ultrapassar as limitações do sujeito moderno cartesiano. Isso implica afastar-nos das posturas que reverenciam cegamente a preservação das epistemologias hegemônicas, essenciais para a universalização da ciência. Portanto, o pensamento fronteiriço e a diferença colonial nos instigam a posicionar-nos fora dos dispositivos conceituais e epistêmicos erigidos em nome da razão dominadora.

Ao relembrarmos o deslocamento feito neste texto sobre a forma de ler e compreender os/as professores/as a partir de chaves de leituras decoloniais, tornam-se evidentes as possíveis apropriações/diálogos que eles/elas podem desenvolver dentro de uma perspectiva de enfrentamento. Essa posição pode resultar na apropriação pelos/as estudantes, que entrelaçarão suas experiências individuais com os conteúdos da disciplina de História. Em outras palavras, posicionamo-nos fora dos dispositivos conceituais e epistêmicos predefinidos, permitindo-nos uma leitura para além da lógica da colonialidade. Isso nos possibilitou enxergar o quão impregnado o processo educacional latino-americano está pela lógica eurocêntrica.

A ruptura com o logocentrismo, ou o que podemos chamar de epistemocentrismo, torna-se essencial para escaparmos das amarras da academia, dos currículos e dos documentos oficiais, que nos forçam a manter a guarda sobre o conceito moderno da razão hegemônica (Mignolo, 2003). Esse desafio implica reconhecer que o logocentrismo tem sido um dos eixos constitutivos para a imposição da colonialidade epistêmica sobre o saber e o ser. Dessa forma, ao repensar nossas práticas educativas, é crucial desvencilharmo-nos dessas estruturas conceituais que perpetuam dinâmicas de dominação, permitindo-nos abraçar uma abordagem mais ampla e inclusiva do conhecimento. Essa reflexão convida a transcender as fronteiras intelectuais impostas e a buscar novas formas de pensar e agir, verdadeiramente comprometidas com a decolonização (Arias, 2010).

Situar-se a partir do pensamento fronteiriço representa para nós, sujeitos frutos da modernidade/colonialidade, uma forma de enfrentamento à colonialidade (saber, poder e ser), que, como destacado por Maldonado-Torres (2018, p. 42),

[...] é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que

se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade.

A celebração da diferença emerge como um imperativo ético e político na construção de práticas educativas que desafiam a lógica da colonialidade. Reconhecer e valorizar as diversas formas de ser, saber e existir torna-se fundamental na desconstrução das hierarquias e na promoção de um ambiente de aprendizagem decolonial. Ao considerar a necessidade da diferença, abrimos espaço para a pluralidade de perspectivas e experiências, fomentando um diálogo enriquecedor que vai além dos limites da razão cartesiana.

Nesse sentido, a integração dos sentimentos no processo educacional é um movimento fundamental para uma compreensão holística e humanizada do conhecimento. A dicotomia entre razão e emoção é desafiada, reconhecendo que ambas são partes intrínsecas da experiência humana. O diálogo entre os sentimentos e a razão não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a conexão entre os participantes da comunidade de aprendizagem. A educação, nesse contexto, pode tornar-se um espaço dinâmico e acolhedor, onde a diversidade de expressões emocionais é celebrada como parte integrante do processo de construção de conhecimento.

Partilhamos com Luiz Rufino (2021, p. 19) que “[...] desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos”. Desaprendemos para reaprender aquilo que nos toca, aquilo que, de fato, faça sentido para uma vida em comunidade, seja ela acadêmica ou não, pois já não há hierarquias entre as formas de pensar, mas conhecimentos diferentes.

À guisa de conclusão, Tardif (2000, p. 113), ao tratar da vida dos/as professores/as, aponta que “[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais”. É justamente este caminho de encontro com a subjetivação que estamos criando nestas linhas. No entanto, interessam-nos, prioritariamente, ou nos seduzem com maior intensidade, a subjetividade, a vida e o lugar que estão ocupando diante da Reforma do Novo Ensino Médio.

Aprendemos que não devemos esquecer que somos professores/as de História; pelo contrário, lembramo-nos diariamente da importância de sermos. Ao habitar este lugar de

fronteira, somos ensinados que decolonizar é um ato de amor e corazonar é uma forma de enfrentar a colonialidade e cultivar o coração.

4. SEÇÃO 3 - A HISTÓRIA EM DISPUTA: colonialidade e subjetividades nas reformas do Ensino Médio brasileiro (1971, 2017 e 2024)

Inverno de 2025

Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato
 (Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, 2018)

Os versos da Mangueira ecoam como um manifesto contra os silenciamentos impostos pelas narrativas oficiais, denunciando as "invasões" que o verniz do "descobrimento" tenta ocultar. Na construção real deste país, no cotidiano das lutas empreendidas pelos coletivos, a história não se apresenta como um fluxo linear, mas como um terreno de disputas incessantes. Essas idas e vindas, marcadas por avanços democráticos e retrocessos autoritários, assemelham-se a tempestades que fustigam o solo da educação brasileira, revolvendo o que parecia assentado e expondo as fragilidades de um projeto de nação ainda em disputa²³.

A Reforma do Ensino Médio emerge, nesse cenário, como um tema sensível. Mais do que uma alteração burocrática, ela é um evento que mobiliza experiências, sentimentos e impacta diretamente a subjetividade de inúmeros indivíduos. Como pontuam Gil e Eugenio (2018), temas sensíveis são questões carregadas de emoção e controvérsia social, que forçam o confronto de valores e interesses. No entanto, a sensibilidade aqui não reside apenas no embate político, mas naquilo que Marcos Villela Pereira (2000) descreve como os processos de subjetivação e professoralidade. A reforma atinge o "ser-professor" e o "ser-aluno" em sua essência, pois propõe um caminho de formação que, muitas vezes, ignora os percursos individuais de autoformação e a complexidade de como se chega a ser o que se é.

²³ A Lei n. 14.945/2024 (nova Política Nacional de Ensino Médio) alterou a Lei n. 9.394/1996 e revogou parcialmente a Lei n. 13.415/2017. Entre os avanços da "reforma da reforma", destacam-se a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas e o retorno textual da obrigatoriedade da História e das Ciências Humanas (Art. 35-A, § 4º). Embora o texto legal represente uma vitória da mobilização social e acadêmica contra a deslegitimação disciplinar, esta tese analisa como essas flutuações legislativas impactam a docência, situando o professor em um campo de tensões entre as permanências da reforma de 2017 e as potências do novo marco.

Ao desestabilizar o lugar da História, a reforma toca no que Jorge Larrosa (1998) denomina Pedagogia Profana: o entendimento de que a educação é uma experiência que nos atravessa e nos transforma, e não meramente um processamento técnico de informações. O caráter sensível do tema manifesta-se, portanto, no risco de uma formação que renuncia à alteridade e ao pensamento crítico, transformando a disciplina de História – palco por excelência da construção da identidade e da memória – em um campo fragmentado ou ausente.

A presente análise adota a perspectiva decolonial como lente investigativa. Ao optar por este referencial, busca-se realizar uma recomposição epistemológica e metodológica que desafie as abordagens eurocêntricas historicamente arraigadas no ensino. A decolonialidade permite examinar como as feridas do colonialismo e as desigualdades epistêmicas são reabertas ou camufladas pelas legislações educacionais. Esta seção propõe-se, então, a examinar como diferentes marcos legais abordam – ou negligenciam – a disciplina de História, subdividindo-se em cinco momentos: esta introdução; a análise das Leis n. 5.692/1971, n. 13.415/2017 e n. 14.945/2024; as considerações finais; um quadro-síntese das distinções entre as referidas leis.

4.1 - Análise

A análise das legislações do Ensino Médio sob a lente da decolonialidade inevitavelmente nos conduz à necessidade de uma recomposição epistemológica e metodológica nos próprios estudos acerca do ensino de História. A persistência de lógicas coloniais no currículo e nas práticas pedagógicas demanda um olhar renovado sobre como pesquisamos, teorizamos e abordamos o ensino dessa disciplina fundamental. A decolonialidade, como um projeto teórico-prático de decolonização do pensamento e do saber, oferece um caminho promissor para essa urgente reorientação.

Tradicionalmente, os estudos sobre o ensino de História têm sido fortemente influenciados por epistemologias eurocêntricas que tendem a universalizar experiências e conceitos ocidentais, marginalizando ou invisibilizando outras formas de conhecimento histórico e pedagógico. Essa hegemonia epistêmica se manifesta na priorização de determinados referenciais teóricos, na valorização de certas metodologias de pesquisa e na definição de quais perguntas são consideradas relevantes para a investigação. A perspectiva decolonial nos convida a questionar essa centralidade eurocêntrica e a buscar outras fontes de

inspiração teórica e metodológica, que dialoguem com as experiências e os saberes dos povos do Sul Global.

Uma recomposição epistemológica decolonial nos estudos sobre o Ensino de História implica descolonizar as próprias categorias de análise que utilizamos. Conceitos como "desenvolvimento", "progresso", "modernidade" e até mesmo a própria noção linear de "história" precisam ser problematizados a partir da experiência decolonial. Isso envolve reconhecer a historicidade desses conceitos e como eles foram utilizados para legitimar a dominação e a subalternização de determinados grupos e regiões. A decolonialidade nos encoraja a adotar uma postura epistemológica mais plural e dialógica, que valorize a diversidade de saberes e de perspectivas históricas.

No plano metodológico, uma abordagem decolonial nos estudos sobre o Ensino de História demanda o desenvolvimento de ferramentas de pesquisa que sejam sensíveis às complexidades das experiências coloniais e pós-coloniais. Isso pode envolver a valorização de metodologias de pesquisa participativas, que envolvam as comunidades historicamente marginalizadas na produção do conhecimento; a análise crítica de fontes primárias e secundárias a partir de perspectivas subalternizadas; e a busca por narrativas históricas que foram silenciadas ou invisibilizadas pelos discursos hegemônicos. A etnografia decolonial, a história oral com foco nas memórias silenciadas e a análise do discurso com atenção às relações de poder são exemplos de abordagens metodológicas que podem contribuir para essa recomposição.

Além disso, uma perspectiva decolonial nos estudos sobre o Ensino de História exige uma reflexão crítica sobre o papel do pesquisador e as relações de poder implicadas no processo de produção do conhecimento. É fundamental questionar a posição de "especialista" e buscar formas mais colaborativas e horizontais de pesquisa que reconheçam a legitimidade dos saberes e das experiências dos sujeitos pesquisados. Isso implica romper com a lógica extrativista do conhecimento e construir relações de pesquisa mais éticas e comprometidas com a mudança social.

A recomposição epistemológica e metodológica nos estudos sobre o Ensino de História também passa pela necessidade de construir um diálogo mais profícuo com os intelectuais e os movimentos sociais do Sul Global, cujas reflexões e experiências oferecem *insights* disruptivos para a decolonização do pensamento pedagógico e histórico. As pedagogias decoloniais, as experiências de Ensino de História em contextos pós-coloniais e as lutas por justiça histórica e epistêmica em diferentes partes do mundo podem enriquecer

significativamente os nossos estudos e inspirar novas abordagens para o Ensino da História no Brasil.

A perspectiva decolonial nos convoca a uma revisão dos fundamentos epistemológicos e metodológicos dos estudos sobre o Ensino de História. Essa recomposição é essencial para superar as heranças coloniais que ainda persistem no currículo e nas práticas pedagógicas, para valorizar a pluralidade de saberes e de experiências históricas e para construir um Ensino de História que contribua para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na construção de um futuro decolonial.

4.2 Saberes críticos e currículo: contribuições da produção acadêmica brasileira (diálogo mais amplo com a produção acadêmica recente)

A análise crítica das reformas do Ensino Médio sob a perspectiva decolonial exige um diálogo consistente com a produção acadêmica recente que vem se dedicando a investigar as complexas relações entre currículo, poder, conhecimento e subjetividade. Para além dos referenciais já mobilizados nesta tese, torna-se fundamental ampliar o escopo bibliográfico, incorporando as contribuições de autores brasileiros que oferecem ferramentas conceituais e empíricas para a compreensão do contexto educacional contemporâneo. A compreensão das teses desses pensadores é essencial para aprofundar a análise das disputas ideológicas e dos projetos de sociedade que subjazem às políticas educacionais, impactando diretamente a realidade da escola pública.

4.3 Currículo como território político

Quando se aborda o currículo, a percepção comum frequentemente o reduz a uma listagem de conteúdos a serem ensinados. Contudo, como nos mostra Tomaz Tadeu da Silva (2011, 2014), o currículo transcende essa definição simplista. Ele se configura como um verdadeiro campo de batalha, um território onde diferentes projetos políticos e ideológicos, portadores de visões de mundo distintas, se confrontam. Longe de ser neutro, o currículo atua como um dispositivo de poder, que seleciona o que é considerado conhecimento válido e o que é marginalizado, quem merece visibilidade na narrativa histórica e quem é invisibilizado. Ao operar essa seleção, o currículo não apenas transmite informações, mas também contribui ativamente para a construção de identidades e subjetividades, moldando a cognição e a percepção dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo. Essa disputa pelo que entra e o

que sai do currículo reflete diretamente quem tem poder para decidir o que a próxima geração vai aprender sobre si e o Brasil.

Ao analisar as reformas do Ensino Médio por essa perspectiva, torna-se possível desvelar os mecanismos de exclusão e silenciamento que operam intrinsecamente no currículo, perpetuando a colonialidade do saber. As políticas curriculares, ao longo da história da educação brasileira, frequentemente revelam uma tensão entre o desejo de modernização e a persistência de estruturas conservadoras. Observa-se a prevalência de narrativas hegemônicas e a resistência em incorporar conhecimentos e perspectivas que desafiem o *status quo*. Essa dinâmica, que privilegia certos saberes em detrimento de outros, reflete um controle ideológico que busca manter um determinado padrão de pensamento e uma visão de mundo alinhada aos grupos dominantes, reforçando a colonialidade do saber ao invés de descolonizá-lo.

É nesse ponto que a perspectiva de Sandra Corazza (2001, 2013) se torna ainda mais relevante e complementar à discussão. Ao conceber o currículo não apenas como um espaço de imposição, mas também como um território de invenção e de resistência, Corazza oferece um caminho importante para pensar as possibilidades de ação frente às disputas hegemônicas.

Para Corazza (2001), o currículo é eminentemente performático. Isso significa que ele não se configura como um artefato rígido, pronto e acabado, entregue para mera execução. Pelo contrário, o currículo está em constante processo de "ser feito" e "refeito" nas interações diárias que ocorrem no chão da escola. Essa concepção realça que a efetivação curricular não se restringe à sua formulação documental, mas se materializa nas relações dinâmicas entre professores, alunos, gestores e a própria comunidade. Na sala de aula, nas escolhas didáticas de cada docente, nos debates propostos, nas perguntas que surgem e nas respostas que se constroem coletivamente, o currículo oficial pode ser tensionado, questionado e reinventado. Essa agência cotidiana dos sujeitos que vivem a escola é o que permite a flexibilização do currículo para além do que está prescrito, abrindo frestas para outras narrativas e saberes.

Corazza (2001, 2013) nos mostra que, mesmo dentro dessa briga, é possível gestar novas propostas, fomentar resistências e conceber práticas pedagógicas que desafiem as lógicas dominantes, abrindo espaço para a pluralidade e a diferença. O currículo, portanto, não é apenas um rol de conteúdos; é um palco de tensões onde se decide qual história será narrada e quais vozes terão ressonância. Esta é uma luta cotidiana na sala de aula, onde nós, professores, buscamos ressignificar o currículo oficial, dando visibilidade às histórias que as narrativas canônicas insistem em apagar, tal como metaforizado na epígrafe retirada do

samba-enredo da Mangueira que abre esta seção. A escola, nesse contexto, assume o papel de um espaço de resistência ativa, onde o currículo formal é constantemente renegociado e, em muitos casos, subvertido pela prática docente engajada, garantindo que o conhecimento histórico seja ferramenta de questionamento e de emancipação, e não de reprodução de privilégios e silenciamentos.

Essa compreensão das dinâmicas curriculares é intrínseca à análise das reformas do Ensino Médio no Brasil, as quais não se inserem em um vácuo, mas são parte integrante de um movimento mais amplo que permeia a América Latina. As políticas educacionais na região têm sido historicamente marcadas por uma tensão constante entre projetos de reforma que propõem inovações e movimentos de contrarreforma que buscam restaurar modelos anteriores ou impor novas agendas conservadoras. Nesse panorama, as contribuições de Maria Ciavatta (2005, 2012, 2016), sobre a relação entre trabalho e Ensino Médio, e de Roberto Catelli Jr. (2012, 2016, 2019), sobre Ensino de História e juventude, são fundamentais para compreendermos as especificidades e os desafios da educação em nosso continente. Ciavatta (2005) incita à reflexão sobre como o Ensino Médio tem sido moldado para atender às demandas do mercado de trabalho, frequentemente de maneira superficial e instrumentalizante, denunciando que essa lógica utilitarista desconsidera a complexidade da formação humana integral, reduzindo o estudante a uma peça em uma engrenagem econômica.

Por sua vez, Catelli Jr. (2019) adverte sobre os riscos de um ensino excessivamente tecnicista e instrumental, que desvaloriza o conhecimento histórico e as Ciências Humanas, comprometendo a formação crítica e a emancipação dos jovens. Tais abordagens visam, em última instância, uma juventude que se encaixe passivamente nas estruturas sociais e econômicas, desprovida da capacidade de questionar, sonhar ou impulsionar a transformação social. Esses autores nos permitem inferir que as reformas aqui implementadas não constituem um fenômeno isolado, mas sim parte de um projeto global que busca talhar a educação para servir a interesses econômicos hegemônicos, e não às necessidades de uma formação cidadã plena e emancipatória. Nossa resistência, nesse cenário, conecta-se intrinsecamente com as lutas de educadores e estudantes em outros países irmãos da América Latina.

Junto a isso, é impossível discutir a educação contemporânea sem abordar a influência do neoliberalismo, essa forma de pensar que coloca o lucro e o mercado acima de tudo. A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras tem sido objeto de

crescente investigação acadêmica, revelando uma intrusão da lógica de mercado no campo da educação. A escola pública brasileira, concebida constitucionalmente como um direito universal, tem sido progressivamente invadida por essa racionalidade. Autores como Tomaz Tadeu da Silva (2011, 2014) e Maria Ciavatta (2005, 2012, 2016) são essenciais para compreendermos como a educação tem sido convertida em mercadoria e os/as estudantes, em "clientes" que precisam demonstrar eficiência para o mercado. Essa visão desumaniza o processo educativo, negligenciando o papel fundamental da escola como espaço de formação para a vida em sociedade, e não apenas para o trabalho. Observa-se na prática a prevalência de métricas de desempenho²⁴ em avaliações padronizadas sobre a formação integral, crítica e humana dos discentes. O ensino, assim, tende a se assemelhar a uma linha de produção, em que a criatividade, o debate aprofundado e a problematização são muitas vezes preteridas em nome da eficiência e da competitividade.

Contudo, felizmente, a história da educação brasileira é também marcada por vozes e práticas que se contrapõem a essa corrente hegemônica. As ideias de Paulo Freire (1970, 1996, 1997) e de Carlos Rodrigues Brandão (1981, 1984, 2007), entre outros, oferecem um horizonte de esperança e um caminho alternativo. Eles defendem uma educação popular e libertadora, que não se submete ao *status quo*, mas que capacita os sujeitos a desenvolverem o pensamento autônomo, a questionar as injustiças e a engajar-se na transformação da realidade social. É uma educação que não visa ao enquadramento em modelos preestabelecidos, mas sim o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. É a pedagogia freiriana, por exemplo, que inspira a prática em sala de aula, convidando os/as estudantes a se reconhecerem como sujeitos de sua própria história, a lerem o mundo criticamente e a compreenderem que a educação é, fundamentalmente, um ato político de libertação.

No que tange especificamente ao currículo e ao Ensino de História, a produção de Circe Bittencourt (2004, 2011) é fundamental para desvendar as complexas intersecções entre essas duas dimensões. Ela elucida como o conhecimento histórico escolar não é uma construção estática, mas o resultado de intensas disputas por hegemonia. Como bem apontam Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2007), o currículo é um espaço onde se cruzam cultura, ideologia e poder; não é um veículo transmissor de verdades, mas um produtor de significados.

²⁴ Referimo-nos a avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e outras avaliações em larga escala que, embora importantes para o diagnóstico da educação, podem, em excesso, direcionar o ensino para o treinamento em detrimento da formação crítica e reflexiva.

Nesse sentido, compreende-se que o conteúdo selecionado para compor os programas escolares não é aleatório: ele consola uma narrativa histórica específica que, ao se tornar hegemônica, passa a gerir as expectativas de amanhã. Ao controlar o que se deve lembrar e o que se deve esquecer, essas escolhas curriculares acabam por controlar o próprio futuro, delimitando os horizontes políticos e sociais das novas gerações. Tomaz Tadeu da Silva (2010) reforça essa percepção ao alertar que o currículo não é um elemento inocente de transmissão de conhecimentos, mas um artefato que produz identidades. A pergunta fundamental que se impõe diante das reformas não é apenas 'o que' se ensina, mas que tipo de estudante se deseja formar? Ao selecionar certas narrativas em detrimento de outras, opera-se uma engenharia da subjetividade, moldando um sujeito que pode ser conduzido à passividade ou despertado para a consciência histórica crítica.

Nesse campo de disputas, a contribuição do pesquisador e professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2003, 2011) oferece uma perspectiva importante para aprofundar a compreensão das construções históricas e identitárias no currículo. Ao analisar a invenção do "Nordestino" e as complexas teias de poder e representação que moldam as identidades regionais, Albuquerque Júnior nos convida a questionar como as narrativas históricas oficiais podem tanto legitimar quanto apagar as múltiplas experiências e vivências que compõem o tecido social brasileiro. Sua obra destaca a importância de desnaturalizar as categorias e as representações, revelando os interesses subjacentes à criação de identidades e ao silenciamento de outras.

Por essa razão, ao analisarmos as reformas do Ensino Médio, particularmente no que diz respeito à História, percebemos que as escolhas sobre o que será ensinado e o que será preterido não são neutras. Essas escolhas servem para manter uma determinada forma de poder e de saber, intrinsecamente ligada à matriz colonial. Elas silenciam as histórias dos povos que foram dominados e as vozes que não ocupam o centro do poder. Nós, enquanto professores/as de História, precisamos estar vigilantes a essa dinâmica para não incorrer na armadilha de reproduzir um currículo que apaga o nosso próprio passado e a nossa gente. A luta por uma História que inclua a pluralidade de nossas origens – indígenas, africanas, populares – é, portanto, uma luta pela nossa própria identidade e pela justiça que tanto buscamos, garantindo que "o país que não está no retrato", finalmente, ganhe seu devido lugar na sala de aula.

Sob a lente da decolonialidade, as reformas do Ensino Médio brasileiro revelam-se como dispositivos de atualização do poder colonial sob novas roupagens. Olhar

decolonialmente para essas legislações significa identificar a persistência de uma "colonialidade do saber" que insiste em fragmentar a História e desidratar o pensamento crítico em nome de uma formação tecnicista e pragmática. Essa perspectiva nos permite denunciar como a estrutura das reformas ainda privilegia uma racionalidade eurocêntrica e neoliberal que busca domesticar as subjetividades e silenciar as epistemologias do Sul Global. Analisar essas leis sob tal prisma é, portanto, um exercício de desobediência epistêmica: é reivindicar que o ensino de História no Brasil deixe de ser um espelho de modelos estrangeiros para se tornar o solo onde floresce "o país que não está no retrato", garantindo que a pluralidade de nossas vivências finalmente ganhe centralidade na sala de aula.

A presente subseção possibilitou ampliar nossos horizontes pelas quais as reformas podem ser compreendidas. Ao incorporar as vozes de Tomaz Tadeu da Silva, Vera Candau, Flávio Moreira, Sandra Corazza, Maria Ciavatta, Roberto Catelli Jr., Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Circe Bittencourt e Durval Muniz de Albuquerque Júnior, reafirmamos que a análise das políticas educacionais é um movimento coletivo. Essa rica teia de reflexões reforça a certeza de que a busca por uma educação mais justa e decolonial é uma caminhada compartilhada, em que cada prática pedagógica engajada atua como um ato de resistência contra as hegemonias estabelecidas.

4.4 Análise da Lei n. 5.692/1971 sob a perspectiva decolonial – o que é possível identificar?

O ensino de História no currículo do Ensino Médio estabelecido pela Lei n. 5.692/1971 foi implementado sob a égide da ideologia desenvolvimentista e da segurança nacional, proposta pela Ditadura Civil-Militar, que priorizou uma narrativa ufanista, focada nos "grandes feitos" dos heróis nacionais e na exaltação de uma identidade brasileira supostamente una e homogênea. Essa abordagem tendia a marginalizar ou a invisibilizar as experiências e as perspectivas dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e de outros grupos minoritários que historicamente resistiram à opressão e lutaram por reconhecimento.

A centralização do poder e o controle ideológico característicos da Ditadura Civil-Militar também se refletiam no currículo escolar e nos materiais didáticos. Havia uma forte ênfase em uma história oficial, linear e teleológica, que buscava legitimar o regime e seus projetos. A criticidade e o debate eram desencorajados, e a história ensinada muitas vezes servia como instrumento de doutrinação cívica e de inculcação de valores conservadores.

Nesse cenário de instrumentalização e controle, a "suspensão" da História, a partir do decolonial, pode ser entendida como um processo de esvaziamento de seu potencial crítico e de sua capacidade de mostrar as complexidades das relações de poder coloniais. Ao priorizar uma narrativa oficial e homogeneizante, o ensino de História daquele período tendia a silenciar as contradições, os conflitos e as múltiplas perspectivas que marcaram a formação do Brasil. As vozes dos povos originários, dos africanos escravizados e de outros grupos subalternizados eram frequentemente silenciadas ou apresentadas de forma estereotipada, reforçando as hierarquias raciais e sociais legadas pelo colonialismo. A análise dos currículos e dos materiais didáticos da época sob a perspectiva decolonial pode, portanto, mostrar como as categorias coloniais de pensamento, como raça, gênero e classe, eram utilizadas para construir narrativas históricas que justificavam as desigualdades e o autoritarismo. A ausência de uma abordagem que problematizasse o legado da escravidão, o genocídio indígena e outras formas de violência colonial contribuiu para a perpetuação de uma memória seletiva e a manutenção da colonialidade do poder.

É importante ressaltar que, mesmo em um contexto de forte repressão, houve resistências e tentativas de subverter essa narrativa histórica oficial. Educadores e intelectuais buscaram, muitas vezes de forma clandestina ou sutil, introduzir perspectivas mais críticas e inclusivas no Ensino de História.

Nesse sentido, a instrumentalização do Ensino de História pela ditadura reflete um padrão de apropriação de projetos educacionais que transcende o marco de 1964. Sandra Regina Mendes (2024, p. 76) detalha como

A ditadura fez uma apropriação de uma convenção elaborada para mediar os conflitos da década de 1930, destinando-a para interesses distintos, mais especificamente, de teor contrário visto ser autoritário, na década de 1960. Diante do contexto político vivenciado naquele momento e das relações estabelecidas pela ditadura militar com o governo norte americano, a reedição da Convenção sobre o Ensino de História materializa os fundamentos ideológicos que estavam sendo estabelecidos para o projeto educacional brasileiro no que se refere ao direcionamento que deveria ser dado ao conhecimento histórico. Um primeiro elemento que aparece é a necessidade da construção de uma narrativa que estivesse favorável à expansão político-econômica norte-americana na América Latina, já em curso desde a década de 1930 com o Big Stick, seguida da política da Boa Vizinhança e da Aliança para o Progresso, na década de 1960.

Mendes (2024, p. 103) reitera a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre a trajetória do Ensino de História, para além de marcos isolados, evidenciando como a instrumentalização da historiografia para as elites é uma constante:

A trajetória da historiografia brasileira é marcada pelos serviços prestados às elites, principalmente através das manipulações promovidas pelo estado-nação, de forma que é necessário repensar a ideia, quase senso comum, que a reforma de 1971 teria sido a responsável pelo caráter ufanista, elitista e factual da História que chegou até as escolas, desproblematizando o seu ensino. Retomando o que já foi posto por Nadai (1986), 1964 só enfatizou com “tintas mais fortes” um processo que já vinha de longa data. Os cursos de História, originalmente elitistas, precisaram de um tempo para compreender, tratando especificamente da reforma do 1º e 2º graus, Lei 5.692/1971, que as alterações no ensino de História escolar repercutiriam na História acadêmica.

Assim, a análise da Lei n. 5.692/1971 sob a lente da decolonialidade revela como o ensino de História naquele período foi marcado pela instrumentalização do conhecimento histórico para a legitimação do poder autoritário e pela perpetuação de narrativas que ecoavam as lógicas coloniais de silenciamento e de invisibilização de certas experiências e perspectivas. A “suspensão” da História, nesse contexto, se manifestava através da imposição de uma história oficial e homogeneizante, que contribuía para a manutenção da colonialidade do poder e do saber, configurando-se como um projeto de longa duração que reverberaria em reformas futuras.

4.5 Análise da Lei n. 13.415/2017 sob a perspectiva decolonial

A Lei n. 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio brasileiro, representou uma mudança estrutural significativa, com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a organização do currículo em áreas do conhecimento, além da implementação dos itinerários formativos. Um dos pontos centrais da reforma de 2017 foi a drástica redução da carga horária dedicada às Ciências Humanas, incluindo a História. Essa diminuição, longe de ser uma simples readequação curricular, configura-se como um enfraquecimento estratégico da possibilidade de aprofundar o estudo das complexas relações de poder coloniais e de dar visibilidade às narrativas históricas subalternizadas. A menor disponibilidade de tempo não apenas dificulta, mas impede uma análise aprofundada das experiências dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e de outros grupos marginalizados, garantindo a continuidade da hegemonia de uma história eurocêntrica e branca.

A organização do currículo por áreas do conhecimento, embora dissimule um objetivo de promover a interdisciplinaridade, levanta sérios questionamentos sobre a especificidade e a profundidade do conhecimento histórico. A diluição da História em uma área mais ampla não apenas pode levar, mas inevitavelmente leva à perda de sua autonomia epistemológica e à

superficialidade na abordagem de temas cruciais para a compreensão das heranças coloniais, como a escravidão, o genocídio indígena e as diversas formas de resistência, velando as raízes históricas das desigualdades e injustiças presentes na sociedade brasileira.

A BNCC, que orienta a elaboração dos currículos dos estados e das escolas, também precisa ser examinada com profunda desconfiança sob a ótica decolonial. É fundamental questionar se a BNCC, em sua essência e em seus silêncios, realmente contempla de forma adequada a diversidade de experiências históricas do Brasil; se genuinamente valoriza os saberes e as perspectivas dos povos originários e das populações afrodescendentes; se de fato incentiva uma abordagem crítica das narrativas hegemônicas; ou se apenas reproduz um verniz de inclusão, sem alterar as estruturas coloniais de poder no saber.

Embora a proposta oficial se proponha a oferecer aos/às estudantes a possibilidade de compor itinerários formativos para aprofundar seus estudos em áreas de maior interesse, sua implementação revela que essa escolha está intrinsecamente atravessada por desigualdades sociais e raciais preexistentes. Em um contexto marcado por profundas hierarquias coloniais no acesso ao conhecimento, é ilusório acreditar em uma escolha livre e equitativa. A tendência é que os itinerários oferecidos e as escolhas realizadas reproduzam essas mesmas hierarquias, marginalizando ainda mais o conhecimento histórico e as Ciências Humanas para aqueles já historicamente desfavorecidos.

A reforma de 2017, em seu discurso de modernização e de alinhamento com as demandas do mercado de trabalho, explicita a priorização de uma formação mais técnica e utilitarista, em detrimento de uma formação humanística mais ampla e crítica, revelando a continuidade da lógica colonial que historicamente desvalorizou os saberes não ocidentais e as formas de conhecimento que não se encaixam em uma visão produtivista e instrumental. A redução da carga horária, a organização curricular por áreas do conhecimento e as diretrizes da BNCC aprofundam a "suspensão" de narrativas históricas plurais e críticas, perpetuando a hegemonia de um saber eurocêntrico e branco.

A não obrigatoriedade da História no Ensino Médio, como decorrência da lei, não é apenas uma decisão pedagógica ou curricular equivocada. Ela se configura como a mais recente manifestação de um projeto colonialista permanente, que historicamente busca silenciar, marginalizar e invisibilizar as narrativas e as experiências dos povos colonizados.

Portanto, a não obrigatoriedade da História no Ensino Médio não é apenas uma falha pedagógica, mas um ato político com profundas implicações colonizadoras. Ela representa a continuidade de um projeto que busca manter o controle sobre a narrativa histórica,

impedindo que as vozes dos colonizados ecoem com força e questionem as estruturas de poder estabelecidas. É um projeto que visa perpetuar a colonialidade do saber, garantindo que a história contada continue sendo, em grande medida, a história do colonizador.

4.6 Análise da Lei n. 14.945/2024 sob a perspectiva decolonial

A Lei n. 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, emerge de um cenário de intensos tensionamentos e críticas à Reforma do Ensino Médio de 2017. Promulgada sob uma nova conjuntura política e social, essa legislação sinaliza uma tentativa de reorientação do modelo anterior, o que nos exige um olhar atento e analiticamente desconfiado. É preciso investigar se essa "reforma da reforma" representa um avanço real na decolonialidade do ensino de História e na promoção de uma efetiva inclusão epistêmica, ou se as lógicas coloniais de poder e saber apenas se reconfiguram em novas roupagens normativas para manter a subalternização de conhecimentos críticos.

Um dos pontos nevrálgicos dessa análise reside na questão da carga horária, elemento central na disputa pelo "lugar" ou, mais precisamente, pela docência de História. Embora a nova lei estabeleça o mínimo de 2.400 horas para a formação geral básica, assegurando a presença textual da História e das demais Ciências Humanas, é imperativo questionar se esse espaço é suficiente para que narrativas plurais e epistemologias do Sul rompam com a visão utilitarista que historicamente subestima o conhecimento histórico. O retorno da obrigatoriedade, por si só, não garante a emancipação; a verdadeira disputa ocorre no currículo em ação e na capacidade de o componente curricular fomentar um pensamento crítico insurgente contra o legado da "criminosa" redução imposta anteriormente.

Nesse sentido, a relação da Lei n. 14.945/2024 com a BNCC permanece como um campo de forças em constante fricção. Para além da letra da lei, é imprescindível verificar se a nova organização por áreas continuará a manter a História subsumida a competências genéricas e habilidades voltadas ao mercado, conforme as diretrizes de 1998 e 1999 já sinalizavam, ou se permitirá o fortalecimento de uma análise visceral do passado colonial brasileiro. A inclusão das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, em conformidade com a Lei n. 11.645/2008, não deve figurar como um apêndice temático, mas sim como o eixo central de uma prática que questione radicalmente as narrativas eurocêntricas e valorize as potências negras e originárias.

No que concerne aos itinerários formativos, o ceticismo justifica-se pela persistente necessidade de mecanismos concretos e vinculantes que mitiguem a reprodução das

desigualdades socioespaciais. Falar em decolonialidade nesse novo cenário implica reconhecer que as disparidades regionais e de infraestrutura podem esvaziar as promessas de "escolha" dos/as estudantes. É crucial analisar se a legislação oferece suporte real para que os jovens das periferias e do campo tenham acesso a itinerários que valorizem as Ciências Humanas, impedindo que a formação técnica se torne a única via possível, em uma reiteração contemporânea da divisão social do trabalho que marca o histórico educacional brasileiro.

Por fim, a compreensão desse novo marco legal exige situar o/a docente de História não como um executor de normas, mas como um sujeito que habita as rachaduras desse sistema. Através de suas práticas de sala de aula, o professor exerce sua agência para transformar o "sepultamento" textual em um território de resistência e vida. Entre as permanências do modelo de 2017 e as potências abertas pela lei de 2024, a docência se firma como o espaço onde a decolonialidade deixa de ser um conceito abstrato para se tornar uma prática pedagógica viva, capaz de garantir que o acesso ao conhecimento histórico seja, de fato, um direito voltado à transformação social e democrática.

4.7 - Considerações sobre juventudes e subjetividade - do nível estrutural (as leis) para o nível humano (os sujeitos atingidos)

As reformas do Ensino Médio, ao reconfigurarem o currículo, o lugar da História e as finalidades da educação, impactam diretamente na constituição das juventudes brasileiras. Nasce daí a importância de questionar que sujeitos históricos essas políticas educacionais pretendem formar e quais são as implicações de suas escolhas para a construção das identidades juvenis e para o desenvolvimento de suas subjetividades. Nesse contexto, não posso me abster de me colocar não apenas como pesquisador, mas também como sujeito histórico marcado pelas políticas educacionais deste país.

Como já mencionado, sou fruto da escola pública, instituição que me possibilitou trilhar o caminho das letras, das linhas e dos livros, abrindo portas para a formação acadêmica e para a atuação como professor de História e pedagogo. A escola pública, para muitos jovens como eu, representa a esperança de ascensão social, a possibilidade de sonhar com um futuro melhor. Hoje, na condição de docente e doutorando, essas questões sobre as reformas do Ensino Médio ganham uma urgência ainda maior, pois me levam a refletir sobre o "encurtamento de vidas" que essas políticas podem acarretar, especialmente para aqueles que compartilham a mesma origem social que a minha.

A "flexibilização" do currículo, promovida especialmente pela reforma de 2017, merece um olhar crítico, pois, contrariando a promessa de maior autonomia, essa reestruturação aprofundou as desigualdades educacionais (Ciavatta, 2016; Ação Educativa, 2019) e promoveu a oferta de itinerários formativos que, na prática, têm se traduzido em uma formação precária para os jovens das classes populares, enquanto os/as estudantes das elites mantêm acesso a um ensino mais completo e abrangente (Frigotto, 2017; Carreira, 2019). Essa fragmentação do conhecimento, ao privar os jovens de uma formação humanística sólida, pode comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica, dificultando a compreensão das complexas relações de poder que estruturam a sociedade brasileira e limitando sua capacidade de se engajarem na transformação social. É como se a reforma dissesse: "Para vocês, basta isso; o conhecimento mais amplo é para outros".

A lógica da meritocracia e do empreendedorismo, que permeia o discurso oficial das reformas, também deve ser problematizada, pois esses conceitos, ao individualizarem o sucesso e o fracasso, ocultam as desigualdades estruturais e as heranças coloniais que determinam as oportunidades de vida dos jovens. A ideia de que basta "se esforçar" para alcançar o sucesso ignora as barreiras sociais, raciais e econômicas que impedem a ascensão de muitos jovens, especialmente aqueles oriundos dos grupos subalternizados. Essa perspectiva meritocrática, ao desresponsabilizar o Estado e a sociedade pela garantia de direitos, culpabiliza os jovens pela própria condição de marginalidade, perpetuando a violência epistêmica e simbólica do projeto colonial.

Nesse contexto de impacto direto nas subjetividades juvenis, o texto de Marizete Lucini (2018), "Ensino de História e formação para a cidadania: reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política e cidadã", oferece um olhar sobre a percepção dos jovens em relação às aulas de História e sua contribuição para o senso crítico. A autora inicia seu texto com epígrafes que apontam para protagonismos juvenis em movimentos sociais, evidenciando uma lacuna na formação escolar. Ana Júlia (2016) faz uma fala impactante e reveladora:

A nossa dificuldade em conseguir formar um pensamento é muito maior da de vocês. Nós temos que ver tudo que a mídia nos passa. Fazer um processo de compreensão, de seleção, prá daí a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor e do que a gente vai ser contra. [...] Uma escola sem partido é uma escola sem senso crítico, é uma escola racista, é uma escola homofóbica. [...] Nós temos uma história e nessa história a gente luta contra isso. O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior

sobre política e cidadania do que todo tempo que estivemos sentados e enfileirados em aulas padrões. Uma semana de ocupação que nós estamos nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que muitos outros anos que a gente vai ter em sala de aula. [...] Nós nos tornamos cidadãos comprometidos [...] (Lucini, 2018, p. 63).

A percepção de Ana Júlia, destacada por Lucini (2018), é "no mínimo, intrigante, se pensarmos que, como indica Audigier (2016, p. 25), 'há mais de um século, a história escolar é pensada como uma contribuição de peso para a formação do cidadão'". A pesquisa de Lucini (2018, p. 63) questiona "em que medida o Ensino de História tem contribuído para o exercício da cidadania evidenciada durante as mobilizações protagonizadas por jovens estudantes, organizados ou não em movimentos sociais". A autora problematiza o "caráter evidente que atribuímos à História escolar", sugerindo que ele "pode não ser tão evidente para todos os sujeitos, necessitando que nos detenhamos na análise do papel do Ensino de História no desenvolvimento da cidadania" (Lucini, 2018, p. 64).

A pesquisa, ao investigar a percepção dos jovens sobre o que é ensinado em História, revela dados significativos. Lucini (2018, p. 71) aponta para uma "predominância significativa da prática do ensino da História como uma prática de conhecimento dos fatos". Embora o conhecimento dos fatos seja parte da História, isso "denota que ainda temos, como prática privilegiada, o fato histórico como elemento central do ensino, o que pode denotar que outros aspectos da formação são pouco contemplados, principalmente se pensarmos na análise do ensinado em relação ao presente, aos direitos humanos e à diversidade de narrativas sobre um mesmo acontecimento" (Lucini, 2018, p. 72). Essa concentração no ensino factual é particularmente preocupante, pois, como a pesquisa citada indica, o julgamento dos acontecimentos históricos a partir do ponto de vista dos direitos humanos "[...] é pouco considerado nas aulas, somando 68,14%, indicando que o aspecto dos direitos humanos é pouco considerado no ensino da História ou na percepção que os alunos apresentam sobre o ensinado" (Lucini, 2018, p. 72). Lucini (2018, p. 72) ainda questiona: "Se nossa intenção está na formação da cidadania, seria possível efetivar essa formação se não consideramos a História do ponto de vista dos direitos humanos?". A autora também destaca que, mesmo com uma preocupação aparente em evidenciar diferentes perspectivas históricas (o que os/as estudantes percebem como "frequentemente" ou "quase sempre" considerado), a capacidade de os jovens "compreenderem a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança" através da História não é tão forte quanto se esperaria (Lucini, 2018, p. 71). Isso

fragiliza a formação histórica, pois impede que os jovens se compreendam como sujeitos inseridos em uma historicidade que projeta o futuro.

Diante dessas considerações, é urgente questionar: que juventude o Ensino Médio reformado pretende formar? Trata-se de um projeto que visa moldar jovens adaptados ao mercado de trabalho, individualistas e despolitizados, ou há espaço para a construção de sujeitos críticos, engajados na transformação social e comprometidos com a justiça epistêmica? A perspectiva decolonial nos convida a lutar por um ensino de História que valorize as experiências e os saberes juvenis, que promova o diálogo intercultural e que capacite os jovens a se tornarem protagonistas de sua própria história, rompendo com as amarras do passado colonial e construindo um futuro mais justo e equitativo. Um futuro em que o "encurtamento de vidas" não seja a regra, mas sim a exceção.

Não se trata apenas de limitar o acesso a determinados conteúdos, mas de ceifar possibilidades futuras, de restringir horizontes e de impor um teto às aspirações de jovens que, sem uma formação ampla e crítica, veem suas chances de mobilidade social e de plena participação cidadã serem drasticamente reduzidas. É um empobrecimento não só educacional, mas existencial, que remete à dura realidade de "existir no despejo" a que se refere Maria Carolina de Jesus (1960) em seu célebre *Quarto de despejo*. Em suas palavras, a vida da favelada não se limita à falta de alimento, mas à ausência de "um futuro risonho", uma vida de "luxo" (no sentido de abundância de possibilidades) que lhe foi negada. Essa metáfora do "quarto de despejo" ressoa com a experiência de milhões de jovens brasileiros cujas vidas são, de fato, encurtadas pelas barreiras impostas por um sistema educacional que falha em lhes oferecer as ferramentas para a plenitude e a emancipação.

4.8 Balanço das três legislações do Ensino Médio sob a perspectiva decolonial

Nesta subseção, confrontaremos as análises das Leis n. 5.692/1971, n. 13.415/2017 e n. 14.945/2024, buscando identificar as permanências e rupturas nas concepções de História e de formação da juventude. O objetivo é traçar um panorama do lugar da História no currículo do Ensino Médio brasileiro e avaliar em que medida as diferentes reformas curriculares avançaram ou retrocederam na decolonização do saber histórico e na promoção de uma democracia epistêmica.

A Lei n. 5.692/1971, promulgada durante a Ditadura Civil-Militar, demonstrava a instrumentalização da História para fins ideológicos, reforçando uma narrativa nacionalista ufanista e silenciando vozes dissonantes. Sob a ótica decolonial, essa legislação representou

uma forte manifestação da colonialidade do saber ao privilegiar uma história oficial eurocêntrica e marginalizar as experiências e perspectivas dos povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos subalternizados. A "suspensão" da História crítica se dava pela imposição de uma única narrativa, que legitimava o poder vigente e subtraía as complexidades das relações coloniais.

Em contraste, a Lei n. 13.415/2017, implementada em um contexto de ameaça à estabilidade democrática²⁵ com debates acalorados, trouxe a promessa de modernização do Ensino Médio. No entanto, sob a lente decolonial, a reforma de 2017 levantou sérias preocupações. A redução da carga horária da História e sua diluição em áreas do conhecimento mais amplas foram interpretadas por muitos como um enfraquecimento da possibilidade de aprofundar o estudo das heranças coloniais e de valorizar as narrativas históricas plurais. A BNCC, embora mencione a diversidade cultural e a importância da história afro-brasileira e indígena, foi criticada por sua superficialidade e pela falta de diretrizes claras para um ensino de História crítico. A reforma de 2017, portanto, pareceu perpetuar, em certa medida, a "suspensão" de uma História crítica e engajada com a decolonização do saber.

Essa "interdição", como argumenta Almeida (2021) em sua tese, não foi um processo neutro, mas sim o resultado de intensos embates e relações de poder que permearam a construção da BNCC de História. A autora revela como as primeiras versões do documento, que ousavam ampliar os modos narrativos da história escolar para além dos cânones eurocêntricos, foram interditadas em favor de um "código disciplinar canônico" que desconsiderou os avanços epistemológicos e metodológicos da comunidade disciplinar do Ensino de História (Almeida, 2021, p. 262-282). Essa escolha, ao privilegiar uma história tradicional e eurocêntrica, silenciou vozes e saberes plurais, reproduzindo a colonialidade do saber no currículo escolar.

Além disso, Almeida (2021) destaca que a construção da BNCC ocorreu em um contexto político marcado por um "golpe jurídico-midiático-parlamentar" que influenciou diretamente as escolhas curriculares (Almeida, 2021, p. 86). A lógica da reforma, alinhada a um projeto neoliberal de educação, priorizou uma visão utilitarista e tecnicista, em detrimento

²⁵ Entende-se por "contexto de ameaça à estabilidade democrática" o período subsequente ao golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016, que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Esse processo, marcado por intensas disputas políticas e questionamentos quanto à sua legitimidade, fragilizou as instituições democráticas e abriu caminho para a ascensão de forças políticas que defendiam uma agenda conservadora e alinhada a interesses neoliberais, com impactos significativos nas políticas educacionais.

de uma formação humanística e crítica (Almeida, 2021, p. 264-265). Nesse sentido, a BNCC, ao invés de promover caminhos para uma democracia epistêmica, acabou por aprofundar a "anatomia de uma interdição", silenciando as questões socialmente vivas e as demandas por um currículo comprometido com a diversidade e a transformação social (Almeida, 2021, p. 267).

A Lei n. 14.945/2024, sancionada recentemente, surge como uma tentativa de revisão da reforma de 2017. A análise preliminar nos leva a questionar, com profundo ceticismo, se essa nova legislação representa um avanço significativo na decolonização do ensino de História. A obrigatoriedade da disciplina não garante uma ruptura com as lógicas coloniais. Considera-se importante verificar se a lei reverte de forma substancial a redução da carga horária da disciplina, se fortalece sua autonomia epistemológica no currículo com diretrizes claras e vinculantes, e se valoriza efetivamente a formação de educadores para uma prática pedagógica decolonial. A ausência dessas mudanças estruturais poderia indicar a persistência de lógicas coloniais no ensino de História, mesmo sob um novo marco legal.

A comparação entre as três leis revela uma trajetória complexa e, por vezes, contraditória no que diz respeito ao lugar da História no Ensino Médio e aos projetos de formação da juventude brasileira. Enquanto a lei de 1971 explicitamente instrumentalizava a História para fins ideológicos em um contexto autoritário, as reformas posteriores, mesmo em regimes democráticos, parecem ter enfrentado dificuldades em romper completamente com as heranças coloniais no campo do saber. A "suspensão" de uma História crítica e plural pode ter se manifestado de formas diferentes em cada período, mas a luta por um ensino de História que promova caminhos para uma inclusão epistêmica e a decolonização do conhecimento permanece um desafio constante.

A perspectiva decolonial também nos permite enxergar essas reformas não apenas como mudanças curriculares, mas como disputas por narrativas e por projetos de sociedade. A forma como a História é ensinada tem implicações diretas na construção das identidades, na compreensão do passado e na projeção do futuro da nação. Um ensino de História que ignora as heranças coloniais, que silencia as vozes dos subalternizados e que perpetua uma visão eurocêntrica do mundo contribui para a manutenção das desigualdades e da colonialidade do poder.

Em contrapartida, um ensino de História que se compromete com a perspectiva decolonial tem o potencial de desnaturalizar as categorias coloniais de pensamento, de valorizar a diversidade de saberes e de experiências históricas, e de capacitar os jovens a se

tornarem sujeitos críticos e engajados na construção de um futuro mais justo e equitativo. A análise comparativa das legislações do Ensino Médio sob essa lente nos alerta para a necessidade de um monitoramento constante das políticas educacionais e de um engajamento ativo da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais na defesa de um ensino de História verdadeiramente comprometido com a decolonização do saber.

Para fins pedagógicos e para facilitar a compreensão das complexas mudanças e continuidades entre as diferentes reformas do Ensino Médio, elaboramos um quadro sintético que apresenta as principais características de cada legislação analisada (Lei n. 5.692/1971, Lei n. 13.415/2017 e Lei n. 14.945/2024). O Quadro 3 permite visualizar de forma concisa as concepções de História, os modelos de formação da juventude e as diretrizes curriculares que fundamentaram cada reforma, evidenciando as disputas por narrativas e projetos de sociedade que permeiam a história da educação brasileira.

Quadro 3 - Síntese das reformas educacionais do Ensino Médio²⁶



Fonte: Elaborado pelo autor (2025). Organização e sistematização de dados realizada com suporte de Inteligência Artificial (Gemini).

Assim, ao nos debruçarmos sobre as legislações do Ensino Médio, buscamos identificar as rupturas e permanências nas concepções de História e de formação da juventude, cientes de que essas disputas curriculares afetam diretamente a prática pedagógica dos/as professores/as. Nosso olhar, no entanto, permanece ancorado nas vozes e nas experiências desses/as educadores/as, buscando compreender como eles/as se apropriam, resistem ou resignificam as diretrizes oficiais em seus contextos específicos. A análise das leis, portanto, serve como pano de fundo para mostrar o papel central que os/as docentes desempenham na construção de um ensino de História mais crítico, plural e comprometido com a democracia social.

4.9 Para finalizar

²⁶ Reiteramos que esta tese não se propõe a realizar uma análise exaustiva e detalhada de cada uma das legislações do Ensino Médio como objeto central de investigação. O objetivo primordial desta pesquisa é outro: identificar onde estão os/as professores/as de História, bem como suas experiências, os desafios e as resistências face às transformações curriculares impostas pela reforma de 2017. No entanto, compreendemos que a trajetória da pesquisa, assim como a vida e o próprio fazer historiográfico, são atravessados por uma multiplicidade de fatores que escapam ao controle inicial do/a pesquisador/a. O doutoramento, em particular, como processo de longa duração, expõe o/a pesquisador/a a um caleidoscópio de acontecimentos políticos, sociais e educacionais que inevitavelmente contornam o percurso investigativo. Nesse sentido, a "reforma da reforma", ou seja, as sucessivas revisões e alterações da Lei n. 13.415/2017, constitui um desses atravessamentos incontornáveis. Não podemos ignorar o impacto dessas mudanças legislativas sobre o cotidiano escolar e sobre o trabalho docente. A análise das leis, portanto, surge como uma necessidade metodológica, um desvio que se impõe à trajetória original da pesquisa. Contudo, é necessário enfatizar que essa análise não se configura como um fim em si mesma, mas sim como um meio para compreendermos as tensões e os conflitos que permeiam o campo do Ensino de História na contemporaneidade.

A epígrafe que abre esta seção ressoa as análises críticas e comparativas das legislações que estruturaram o Ensino Médio no Brasil – as leis n. 5.692/1971, n. 13.415/2017 e n. 14.945/2024 – sob a lente da decolonialidade, assumindo um significado profícuo, pois ela nos convida a refletir sobre um país que, apesar de sua riqueza e diversidade, ainda não se "vê" em seu próprio currículo, em suas narrativas oficiais. A perspectiva decolonial nos permitiu desvelar como as lógicas coloniais de poder e saber persistem e se manifestam de diferentes formas ao longo dessas reformas curriculares, influenciando as narrativas históricas privilegiadas e as vozes sistematicamente silenciadas, mantendo um "país que eu nunca vi" à margem da própria história ensinada.

A Lei n. 5.692/1971, promulgada durante a Ditadura Civil-Militar, explicitou a instrumentalização da História para a construção de uma identidade nacional ufanista e a legitimação do regime autoritário, representando uma clara manifestação da colonialidade do saber. A reforma de 2017, embora inserida em contexto de ameaça à estabilidade democrática, levantou preocupações quanto à redução da carga horária da História e à sua diluição em áreas do conhecimento, o que enfraqueceu a possibilidade de valorização das narrativas subalternizadas. A recente Lei n. 14.945/2024 surge como uma tentativa de revisão, mas sua efetividade na promoção de uma decolonização do ensino de História ainda carece de análise aprofundada em sua implementação prática.

A metáfora da "história suspensa", que permeou nossa reflexão inicial, ganha contornos mais nítidos sob a perspectiva decolonial. A suspensão não se configura apenas como um esvaziamento conjuntural, mas como um mecanismo que opera dentro de uma matriz colonial de poder, onde certos saberes e experiências são sistematicamente marginalizados. As reformas do Ensino Médio, em diferentes momentos históricos, parecem ter, em alguma medida, contribuído para essa suspensão, seja pela imposição de narrativas hegemônicas, pela redução do espaço dedicado à História ou pela falta de diretrizes claras para uma abordagem decolonial.

Para aprofundar essa análise do currículo como território político e espaço de disputa, o diálogo mais amplo com a produção acadêmica brasileira foi fundamental. Ao incorporar as contribuições de pesquisadores como Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza, Maria Ciavatta, Roberto Catelli Jr., Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Circe Bittencourt e Durval Muniz de Albuquerque Júnior, esta tese pôde transitar do nível estrutural das políticas e legislações para o nível humano, das juventudes e suas subjetividades. Essa abordagem nos permitiu não só entender como as leis constroem a educação formal, mas, sobretudo, como

essas decisões impactam a vida real dos sujeitos, as suas identidades, suas aspirações e suas possibilidades de agência no mundo, revelando a complexidade das relações entre currículo e poder que incidem diretamente sobre a formação da nossa juventude.

A necessidade de uma recomposição epistemológica e metodológica nos estudos sobre o ensino de História emerge como um imperativo para superar as heranças coloniais que ainda informam o currículo e as práticas pedagógicas. A análise das legislações do Ensino Médio sob a perspectiva decolonial nos alerta para a urgência de um engajamento contínuo na defesa de um ensino de História que promova a justiça epistêmica e a decolonização do saber. É fundamental que educadores/as, pesquisadores/as e movimentos sociais se mantenham vigilantes em relação à implementação da Lei n. 14.945/2024, buscando garantir que ela represente um avanço real na construção de um currículo mais plural, crítico e comprometido com o reconhecimento da diversidade de histórias que compõem a nação brasileira.

Acreditamos que a adoção da perspectiva decolonial nos estudos e nas práticas do ensino de História pode contribuir significativamente para a formação de uma juventude mais consciente de sua identidade, capaz de analisar criticamente as heranças coloniais e engajada na construção de um futuro mais justo e equitativo. A luta pela decolonização do saber histórico é, portanto, uma luta fundamental pela transformação social e pela construção de uma democracia verdadeiramente inclusiva.

5. SEÇÃO 4 - A VIDA NAS BRECHAS: o artesanato pedagógico no limiar da ausência

Verão 2025-2026

A fim de situar o cenário em que a profissão docente foi tensionada, cabe realizar um sobrevoo documental sobre o dossiê "A implementação do Novo Ensino Médio nos estados"²⁷, publicado pela revista *Retratos da Escola* (v. 16, n. 35, 2022). Embora o objetivo central desta tese não seja a análise exaustiva da política educacional em si, mas os impactos subjetivos e profissionais na figura do/a professor/a de História, entende-se que o docente não atua no vazio – sua prática é influenciada pelas condições materiais e normativas das redes de ensino.

Aquele dossiê assume um papel de testemunho histórico, reunindo onze artigos que cartografam a implementação do NEM em dez estados brasileiros (SP, PR, PE, AP, MS, RS, ES, RJ, CE e RN). Ao trazer este panorama para a presente seção, busco ilustrar que o Brasil assistiu, no período, à gênese de dezenas de currículos distintos, muitas vezes conflitantes entre si. Contudo, a crítica aqui tecida não recai sobre a heterogeneidade curricular – algo esperado e até saudável em um país de dimensões continentais e federação plural –, mas sim sobre os elementos comuns de precarização que atravessam essas fronteiras estaduais.

Conforme aponta o Comitê Editorial da revista *Retratos da Escola* (2022, p. 264), o que nos chama a atenção não são as diferenças regionais, mas a reincidência de três eixos problemáticos que serviram de alicerce para a reforma em todo o território nacional. O primeiro deles, a limitação da participação democrática, revela um silenciamento orquestrado dos sujeitos escolares no processo de elaboração dos novos currículos. Como observado na experiência do Mato Grosso do Sul (Perboni; Lopes, 2022) e do Rio de Janeiro (Pereira; Civiatta; Gawryszewski, 2022), a celeridade na aprovação dos dispositivos legais ignorou o debate com sindicatos e comunidades, resultando em uma "escuta" meramente protocolar e remota. Esse autoritarismo na execução, que Saraiva, Chagas e Luce (2022) denominam como "autonomia sob tutela" no contexto gaúcho, fere a soberania dos projetos pedagógicos

²⁷ A inclusão e o exame deste dossiê decorrem de valiosa sugestão formulada pelos membros da banca examinadora durante a sessão de Qualificação deste trabalho de doutoramento. A leitura articulada dos artigos reunidos na referida publicação revelou-se fundamental para alicerçar o panorama analítico das redes estaduais de ensino, fornecendo o arcabouço normativo e estrutural sobre o qual as narrativas e vivências dos/as professores/as de História foram interpretadas nesta pesquisa.

das escolas e aliena o professor do seu papel de intelectual e formulador, reduzindo-o a um mero executor de decisões tomadas em instâncias superiores.

Esse esvaziamento da democracia abre espaço para o segundo eixo: a proeminência do setor privado. A entrada agressiva de institutos e fundações empresariais na gestão e na produção de conteúdos transfigura a educação pública em um mercado de soluções padronizadas. No Rio Grande do Norte (Queiroz; Azevedo, 2022) e no Amapá (Drago; Moura, 2022), o protagonismo de entidades como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Unibanco introduziu uma lógica gerencial de "eficiência e produtividade". Nesses cenários, o trabalho docente passa a ser vigiado por métricas externas e pautado por "cadernos prontos", o que desconsidera as subjetividades e histórias locais. O professor de História, especificamente, vê seu saber acadêmico ser confrontado por um modelo de "Escola da Escolha" que, ironicamente, retira sua liberdade de cátedra ao impor apostilas e roteiros pré-fabricados por grupos que detêm o monopólio do que se entende por "modernização educacional".

Por fim, esses processos culminam no aprofundamento das desigualdades, através da criação de redes de ensino fragmentadas que oferecem, na prática, "menos escola para quem mais precisa". A diversificação da oferta, como visto no Ceará (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022) e no Espírito Santo (Ferreira; Cypriano, 2022), criou estratificações internas nas redes públicas, onde escolas de tempo integral com melhor infraestrutura coexistem com escolas regulares precarizadas, desprovidas de laboratórios e bibliotecas. No Rio de Janeiro e em Pernambuco, essa fragmentação se materializa na redução drástica de carga horária da formação geral básica para dar lugar a itinerários formativos muitas vezes esvaziados de rigor científico. O resultado é o que Cássio e Goulart (2022) batizaram de "Ensino Médio Nem-Nem": um modelo que nem garante o acesso ao conhecimento científico universal – sacrificando disciplinas como História e Literatura em prol de um arremedo de qualificação profissional –, nem prepara efetivamente para o mundo do trabalho, aprofundando o abismo social entre a elite que frequenta o ensino privado e a classe trabalhadora confinada ao ensino público.

É sobre esse "terreno comum" de incertezas, privatização e esvaziamento de sentidos que o professor de História precisou "pelejar" (Pereira, 2017) – para usar o termo evocado pelo contexto gaúcho. A professoralidade, nesse processo, é disputada entre a "infidelidade normativa" (Lima, 1992) e a resistência cotidiana contra a precarização. A partir dessas evidências regionais, torna-se visível que a reforma não foi apenas uma reorganização

administrativa, mas um projeto político de redefinição do que significa ensinar e aprender no Brasil, colocando o docente em uma zona de tensão constante entre a sobrevivência profissional e a manutenção do rigor intelectual de sua disciplina.

Outro ponto de convergência fundamental a ser destacado é que, assim como observado na revisão de literatura da Seção 1, esses textos – embora imprescindíveis para a compreensão da estrutura da reforma – não tomam o/a docente como a centralidade de suas investigações. Em sua maioria, as análises estão voltadas para a arquitetura institucional, para o impacto nos indicadores educacionais ou para a crítica macroeconômica e política da implementação. Nesses estudos, o/a professor/a aparece, muitas vezes, como uma variável do sistema ou como o sujeito que sofre os impactos da política, mas raramente como o epicentro do qual emanam as tensões subjetivas e as disputas de saber. É precisamente neste hiato que a presente tese se situa: ao deslocarmos o olhar da norma para o sujeito, buscamos possibilitar protagonismo naquilo que os documentos calam. O que fazemos aqui é tomar o/a professor/a de História não apenas como um implementador ou um resistente de uma política externa, mas como o núcleo central de onde partem os sentidos e os descaminhos da disciplina no chão da escola. Se a literatura nos deu o mapa da reforma, nossa proposta é ouvir quem, de fato, caminha por esse território, revelando as feridas e as potências da docência que se recusa a ser silenciada.

A escolha por centralizar a investigação nas narrativas docentes não é apenas metodológica, mas uma posição ética e política. Essa preocupação com as trajetórias que se diluem no esquecimento ou que são encobertas pelas estruturas burocráticas encontra amparo teórico fundamental nas reflexões de Jeanne Marie Gagnebin sobre a função da narração para a constituição do sujeito. Para a autora, que também se inspira em Walter Benjamin, a narração é o espaço da “rememoração, da retomada pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento” (Gagnebin, 2004, p. 11).

No contexto desta tese, tal perspectiva é essencial para confrontar o que Gagnebin identifica como a atividade que “apaga, renuncia, recorta” (GAGNEBIN, 2004, p. 8) as experiências vividas em prol de uma história oficial e linear. Ao deslocarmos o olhar da norma da reforma para o sujeito que a vivencia, buscamos realizar o que a autora define como a tarefa do historiador-narrador: a luta contra a amnésia institucional. Trata-se de reconhecer que a constituição dos sujeitos docentes e o próprio sentido da disciplina História no chão da escola dependem da capacidade de “salvar o passado do esquecimento e de não permitir que o sentido de uma vida, de um sofrimento ou de um combate se perca” (GAGNEBIN, 2004, p.

55). Assim, a narrativa aqui apresentada pretende ser o fio condutor que resgata o/a professor/a de História da condição de mera variável de sistema, devolvendo-lhe o lugar de sujeito central na produção de sentidos sobre o ensinar e o aprender em tempos de reforma.

Contudo, a compreensão deste sujeito que narra não se limita a uma identidade fixa, dada a priori ou estaticamente determinada pela burocracia institucional. É no entrecruzar dessas narrativas que a identidade docente se articula com o conceito de professoralidade, formulado por Marcus Villela Pereira. A professoralidade não anula a identidade, mas a tensiona e a movimenta, revelando-a como um estado vivo e em permanente construção — um vir-a-ser que foge aos enquadramentos identitários tradicionais e prescritivos impostos pelas reformas curriculares.

Então, insisto no como porque entendo que perguntar o que é ser professor nos levaria ao estabelecimento de um perfil identitário que quero evitar. Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (Pereira, 2001, p. 32).

Articular Gagnebin e Pereira permite compreender que a narrativa docente aqui pretendida não busca catalogar 'quem é' o professor sob a nova reforma, mas sim flagrar o movimento desse sujeito que 'difere de si mesmo' ao enfrentar as tensões do cotidiano escolar. Se a narração é o que impede que o sentido de um combate se perca (Gagnebin, 2004, p. 55), é na professoralidade, enquanto estado de desequilíbrio permanente e fluxo, que esse combate se manifesta. Assim, tomamos o professor de História como o núcleo central de onde partem os sentidos e os descaminhos da disciplina, reconhecendo que sua potência reside justamente na recusa a ser silenciado por modelos identitários estagnados.

A tensão que se estabelece entre as diretrizes da reforma e o cotidiano escolar revela um campo de forças onde a experiência docente corre o risco de ser reduzida a um dado estatístico ou a um cumprimento de metas. Ao operarmos com o conceito de 'professoralidade' de Pereira (2001), compreendemos que o impacto de uma política externa não se dá sobre um terreno inerte, mas sobre sujeitos que estão em permanente processo de diferenciação. Essa subjetividade, que 'difere de si mesma', é justamente o que a letra fria dos documentos normativos não consegue capturar. É nesse ponto que a contribuição de

Gagnebin (2004) se torna vital: a narrativa permite que o professor organize os fragmentos dessa experiência em choque com a norma, transformando o que seria apenas um 'sofrimento' isolado em um saber compartilhado e historicizado.

Portanto, ao recusar o silenciamento e optar pelo protagonismo do dizer, esta tese assume que a história da reforma não pode ser escrita apenas por seus formuladores, mas deve ser narrada por aqueles que produzem a 'diferença em si' no ato de ensinar. Se a professoralidade é esse “estado em risco de desequilíbrio permanente” (Pereira, 2001, p. 32), a narração é o que sustenta o sujeito nesse balanço, impedindo que as tensões subjetivas se percam no vazio institucional. O que se propõe aqui é, em última instância, um ato de justiça epistemológica: reconhecer que o/a professor/a de História, ao narrar seus descaminhos e potências, está, de fato, salvando a própria dignidade do fazer docente da voracidade do esquecimento (Gagnebin, 2004).

A fim de possibilitar visibilidade a esse fluxo de experiências e contribuir para que os sentidos produzidos no chão da escola não se percam no silêncio institucional, esta tese reúne vozes que ecoam do litoral ao agreste, abrangendo três estados nordestinos: Bahia, Sergipe e Alagoas. São vozes de professores e professoras de História que resistem e que agora povoam a minha própria voz, transformada aqui em texto. Heron, Fernando, Rosana, Fábio, Rafael, Paulo, Márcia, Wellington e Ítalo – sete homens e duas mulheres cujos nomes, embora fictícios por imperativos da ética em pesquisa, representam educadores com quem tive o privilégio de conviver e aprender ao longo das minhas andanças. Esta escolha nominal é, em si, uma homenagem e um reconhecimento de que tais trajetórias não caberiam em notas de rodapé; elas são o próprio cerne da investigação.

Os resultados desta escuta sensível serão discutidos ao longo de cinco eixos analíticos que buscam flagrar o movimento da professoralidade em meio às tensões da reforma. Iniciamos com "Vida e docência – o espelho da lousa", onde exploramos como a trajetória pessoal e a identidade do professor se refletem e se projetam em sua prática cotidiana. Em seguida, adentramos o campo das afecções em "Entre a luta e o luto", discutindo o impacto emocional e a dor política de testemunhar o silenciamento de sua disciplina. Na subseção "Horizontes interditados", analisamos a dimensão política e social da reforma como uma rasura proposital na memória coletiva e nos projetos de futuro dos/as estudantes.

A transição para a prática ocorre em "A peleja nas fendas", quando a infidelidade normativa surge como a estratégia artesanal de quem subverte o relógio para salvar o conteúdo. O percurso rompe as paredes da sala de aula e alcança o "Corpo coletivo:

articulação política e o engajamento no circuito da escola", em que a docência se reconhece como corpo político em sindicatos e associações, transformando a "peleja" individual em um movimento de defesa da democracia brasileira.

5.1 Vida e docência – o espelho da lousa

Tornar-se professor/a de História não é um ato que se inaugura com o diploma, nem se encerra no domínio do método. É, antes de tudo, um exercício de escavação. Antes que o corpo ocupe o lugar de quem ensina, ele habitou, por anos, o lugar de quem observa, absorvendo os gestos, os silêncios e as paixões de outros que vieram antes. É no chão da escola – esse território de memórias guardadas – que se plantam as primeiras sementes do que virá a ser um docente. Nessa trajetória, a sala de aula do passado atua como um espelho de mão. O futuro professor olha para trás e reencontra o/a aluno/a que foi resgatando não apenas o conteúdo das lições, mas o eco das vozes que o despertaram para o tempo. Essas experiências vividas²⁸, muitas vezes guardadas em camadas afetivas da memória, são as que dão cor ao ofício. São as heranças invisíveis: a postura política que admiramos, o jeito de narrar uma batalha ou a delicadeza com que um mestre tratava o erro do estudante.

Assim, a identidade de quem ensina História se faz também com colagem de tempos sobrepostos. Ensinamos com o que lemos, mas também, sobretudo, com o que sentimos e vimos. A docência, portanto, revela-se como uma reescrita contínua de si mesmo, onde o palco do agora é permanentemente atravessado pelos fantasmas e pelas luzes das salas de aula que um dia nos acolheram. Essa compreensão da docência como um processo biográfico encontra eco nos estudos de Selva Guimarães Fonseca (2003). Para a autora, a construção do "ser professor" não se inicia no ingresso na universidade, mas mergulha suas raízes nas experiências pretéritas de escolarização. Ao investigar as trajetórias e identidades, Fonseca (2003, p. 54) destaca que

As memórias escolares e as experiências vividas como alunos e alunas são fontes de saberes e de representações sobre o ensino, sobre o papel do professor, sobre a escola e sobre o conhecimento histórico. Essas memórias são constitutivas da identidade docente.

²⁸ Empregamos o conceito de experiência baseados na perspectiva de Jorge Larrosa (2002), para quem a experiência não se confunde com o simples acontecimento ou com a acumulação de informações. Enquanto o "acontecimento" é o que passa ou o que se passa fora de nós, a **experiência** é "o que nos passa", o que nos toca e nos transforma. Portanto, embora toda experiência seja vivida, nem todo vivido alcança o estatuto de experiência, pois esta exige pausa, reflexão e uma abertura do sujeito para ser atravessado pelo evento, rompendo com a lógica da produtividade e do consumo imediato de informações que marca a contemporaneidade e, muitas vezes, as reformas educacionais.

Nesse sentido, a formação inicial torna-se um espaço de confronto e diálogo com os novos referenciais teóricos e esse "estoque" de memórias que cada ingressante carrega consigo. É no reconhecimento dessas trajetórias que a professoralidade começa a ser lapidada, transformando lembranças em consciência pedagógica. Essa compreensão da docência como processo biográfico e temporal encontra nos estudos de Selva Guimarães Fonseca (2003) a reflexão de que o fazer docente é tecido na relação entre as memórias de sua trajetória e os desejos de futuro.

Percebemos essa articulação na trajetória do professor Heron, primeira voz a ecoar nesta análise. Homem branco, de 40 anos, Heron atua como professor efetivo na Escola Estadual Professora Lélia Gonzalez²⁹, em Penedo (Alagoas). Sua bagagem acadêmica, que inclui passagens pela Universidad de Valladolid (Espanha) e pela UFPB, confronta-se hoje com o pragmatismo das matrizes curriculares alagoanas, lecionando desde disciplinas de base até o que denomina como "aberrações didático-pedagógicas" (como a disciplina "Eu, robô"). Ao rememorar as motivações que o conduziram ao ofício, Heron revela como esse estoque de experiências o mune para enfrentar as incertezas do presente:

Então eu decidi fazer História porque eu queria entender um pouco melhor do mundo, né? E queria, eu acho que quem faz a história está muito mais preocupado com o futuro que o passado. Mas a melhor maneira da gente influenciar no futuro é compreendendo o presente e só tem uma maneira de entender o presente que é estudando no passado. E aí eu pensei exatamente isso, que eu vou estudar o passado para entender melhor, como é, e dessa maneira tentar fazer um futuro mais decente, né? (Heron, 2024)³⁰

A narrativa de Heron revela que a escolha pela História transborda a curiosidade intelectual; ela se ancora em uma finalidade social. Ao projetar a profissão como um meio de "fazer um futuro mais decente", o docente confirma o que Fonseca (2003) aponta sobre a formação: ela é atravessada por valores e posturas políticas que o sujeito carrega desde suas primeiras experiências com o conhecimento histórico. Aqui, o passado não é um fim, mas o alicerce para uma prática docente engajada com a transformação do presente.

²⁹ Com o intuito de preservar a integridade dos/as participantes, bem como das instituições em que trabalham, e em observância aos preceitos éticos que regem a pesquisa científica com seres humanos e instituições, os nomes das escolas apresentados nesta tese são fictícios. A escolha dos nomes utilizados como pseudônimos buscou homenagear mulheres negras que foram fundamentais para a história, a educação e a cultura brasileira, alinhando-se à perspectiva decolonial e antirracista que fundamenta esta investigação.

³⁰ Diálogo realizado com Heron via plataforma digital, em 19 de julho de 2024 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Heron, 2024.

Contudo, se para uns a escolha nasce de uma inquietação filosófica, para outros, ela é fruto de um contágio afetivo no chão da sala de aula. A figura do professor como modelo e espelho aparece com nitidez no relato do professor Fernando (Paulo Afonso - Bahia), que localiza o despertar de suas motivações no encontro com seus mestres do Ensino Médio. Homem branco, de 37 anos e com uma década de dedicação ao magistério, Fernando é professor efetivo na Escola Estadual Laudelina de Campos Melo Colégio. Sua formação na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi o alicerce para uma carreira que ele idealizou pautada no protagonismo estudantil e na criticidade.

Entretanto, após três anos lecionando sob a égide do Novo Ensino Médio, o espelho da lousa parece ter se fragmentado. A trajetória, que começou com o brilho dos seus antigos mestres, confronta-se agora com uma "total decepção" e uma sensação de impotência que o faz cogitar sobre a própria permanência na vida docente. É a partir desse lugar, entre a memória afetiva da formação e o luto da prática atual, que Fernando rememora as motivações que o conduziram ao ofício:

Eu vou aprender a gostar de História no Ensino Médio, com uma professora do segundo ano e depois no terceiro ano também, com professor. Eles dois, eu sempre quando encontro eles, eu falo... Vocês são culpados! Aí eles ficam superfelizes. [...] E aí, eu por conta disso, eu já tinha decidido: "Não, quero ser professor de História". Mas só que, como aqui não tinha faculdade, eu acabei fazendo meu primeiro vestibular para Pedagogia, porque eu percebi que era o mais próximo da profissão. (Fernando, 2024)³¹

A "culpa" atribuída aos antigos professores, dita em tom de reverência e afeto, confirma a tese de que o vir a ser docente é, em grande medida, uma resposta aos ecos de outras docências. Fernando não escolhe apenas uma disciplina; ele escolhe um modo de ser no mundo que observou e admirou. Entretanto, o depoimento revela também as barreiras geográficas e sociais que atravessam a trajetória formativa. A opção temporária pela Pedagogia – por ser "o mais próximo" diante da ausência do curso de História em sua localidade – evidencia que o desejo precisa, muitas vezes, negociar com a realidade concreta do território. Esse movimento de aproximação e desvio mostra que o percurso não é retilíneo, mas uma construção que resiste e se adapta às condições de acesso ao Ensino Superior, sem perder de vista o desejo de habitar o ofício de historiador/professor.

O caráter biográfico, aqui tido também como uma espécie de memorial compartilhado pelos professores e professoras, nos permite acessar a tecitura da docência. O espelho da lousa

³¹ Diálogo realizado com Fernando via plataforma digital, em 29 de julho de 2024 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Fernando, 2024.

nos coloca diante de um leque de temporalidades que se entrecruzam: o tempo da escuta, enquanto alunos; o tempo da busca, na formação acadêmica; e o tempo da entrega, no cotidiano escolar. Essa herança atua como um mapa de possibilidades, onde o docente não apenas repete o que viu, mas negocia constantemente com suas referências. Nesse sentido, o "ser professor" não se fecha em uma definição estática ou em uma identidade finalista. Trata-se de um processo de identificação em aberto, uma coreografia entre o que se herdou e o que se escolhe transformar. A sala de aula torna-se, então, um lugar de memória em movimento, onde cada gesto pedagógico carrega o resíduo de uma admiração antiga e, ao mesmo tempo, a possibilidade do por vir.

É nessa dialética entre a memória vivida e a prática presente que a docência se reinventa. Essa reinvenção muitas vezes se nutre de um instante de lucidez, um ponto de inflexão onde o conhecimento histórico deixa de ser abstração para se tornar espelho da própria realidade.

A professora Rosana (Alagoas) descreve esse "despertar" não como um evento isolado, mas como uma pergunta que ela carrega e revisita nos momentos de questionamento. Mulher parda, de 29 anos, Rosana é professora efetiva na Escola Estadual Professora Beatriz Nascimento e traz consigo o rigor de quem mestreou em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Diferente de uma atuação técnica, sua trajetória é atravessada pela pesquisa e pela produção acadêmica, o que a permite olhar para o "desconforto" gerado pelos itinerários formativos do Novo Ensino Médio com a clareza de quem compreende a História como ferramenta fundamental de atuação na realidade. Para ela, esse despertar é o que sustenta a coragem de adaptar conteúdos e subverter propostas descontextualizadas, reafirmando que "na prática a teoria é outra". É sob essa luz que ela recorda o questionamento que a mantém no ofício:

[...] foi em 2008, quando eu cursava a oitava série/nono ano [...] que, em uma aula de História sobre República Velha, sobre coronelismo, o professor ministrou: ele estava descrevendo exatamente a realidade que eu estava inserida. Ou seja, foi no momento em que eu me percebi enquanto uma pessoa que faz parte de uma realidade que foi falada ali na sala de aula. [...] Poxa, é isso. É exatamente isso que a gente não pode aceitar: esses abusos, essas pessoas que se dizem poderosas e tals. E aí, eu falei, eu quero fazer História. (Rosana, 2024)³²

³² Diálogo realizado com Rosana via plataforma digital, em 10 de agosto de 2024 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Rosana, 2024.

O relato de Rosana é emblemático por mostrar a função social do ensino de História como ferramenta de emancipação. A "magia" e o "encantamento" que ela menciona não residem em um romantismo ingênuo, mas na potência de se enxergar como sujeito histórico. Ao ouvir o professor Cláudio Luiz descrever as tramas do coronelismo, Rosana não apenas aprendeu um conteúdo curricular; ela acessou uma chave de leitura para a sua própria existência e para o território que habitava. O desejo de ser professora nasce, portanto, de uma vontade de replicar esse gesto de desvelamento: "ajudar outras pessoas, assim como eu fui ajudada". Na trajetória de Rosana, o passado narrado na escola serviu para denunciar os abusos do presente, transformando a indignação em projeto de vida. Esse "voltar à pergunta inicial" nos momentos críticos demonstra que a escolha pela docência em História é, para muitos, um compromisso ético renovado periodicamente diante das crises do tempo presente.

Esse compromisso ético, renovado diante das crises, nos recorda que o exercício docente não é uma técnica aplicada, mas uma extensão da própria existência. Como bem discute António Nóvoa, a formação de professores não ocorre em um vácuo institucional ou puramente teórico; pelo contrário, "ninguém se forma no vazio" (Nóvoa, 1992). Para o autor, a docência é atravessada por histórias de vida, por referências anteriores e pela maneira como cada sujeito habita o mundo.

Nesse sentido, o "eu" pessoal e o "eu" profissional se fundem em um processo de mão dupla, onde o interesse pelo campo do conhecimento precede, muitas vezes, a própria compreensão do que é ser educador. Essa nuance entre a paixão pela ciência histórica e o encontro com a sala de aula aparece com clareza na trajetória do professor Fábio (Malhador - Sergipe).

Homem pardo, de 42 anos e com onze anos de experiência no magistério, Fábio é professor efetivo estatutário no Colégio Estadual Tereza de Benguela. Sua formação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) pavimentou um caminho onde o rigor acadêmico se alia ao compromisso social. Mesmo sentindo-se "desafiado" pelo primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio, ele não recua na defesa dos objetivos e finalidades da educação previstos na LDB. Para Fábio, a docência é o lugar de lançar luz às questões contemporâneas através de eixos temáticos densos, como a luta de classes e as conquistas dos movimentos sociais. É essa fusão entre a convicção política e o ofício pedagógico que ele resgata ao descrever sua entrada no universo da História:

[...] no primeiro momento, a minha intenção mesmo era o campo da historiografia, porque a gente escolhe a ideia da docência meio que por

tabela, no momento em que a gente escolhe o campo do conhecimento. Ou seja, primeiro vem a escolha da historiografia, junto com ela o trabalho docente. Assim, despertei ali do segundo ano do Ensino Médio. [...] Depois, terminei a graduação e fui me dedicar a outros projetos. Eu sempre atuei muito no campo da política, portanto, me dediquei muito tempo nesse ramo. Apesar disso, sempre tive um pé, sempre tive um certo interesse na academia. (Fábio, 2025)³³

O relato de Fábio evidencia que a entrada na docência pode ocorrer "por tabela", como uma consequência quase indissociável da paixão pelo saber histórico. No entanto, sua fala revela que essa trajetória é porosa: a política e o interesse acadêmico não são caminhos paralelos, mas fios que compõem a mesma "tecitura" de que falamos anteriormente. A experiência de Fábio corrobora a tese de Nóvoa (1992) de que o professor não se despoja de suas outras identidades – o militante, o pesquisador, o cidadão – ao entrar na escola. Pelo contrário, é essa pluralidade de interesses que nutre a sua presença em sala. A docência, aqui, não é um destino estanque, mas um campo de forças onde a história de vida e as convicções políticas e acadêmicas se encontram para dar sentido ao ofício.

Ao mergulharmos nessas narrativas, percebemos que o "tornar-se professor" é um exercício de habitar fronteiras. O professor Fábio, ao mencionar que a docência veio "por tabela", e a professora Rosana, ao falar da "magia" do despertar social, revelam que o magistério em História é raramente uma escolha técnica e asséptica. É, antes, uma escolha por um modo de ler o mundo. Como Nóvoa (1992) bem ressalta, a formação não se dá apenas na acumulação de créditos ou diplomas, mas na reflexão crítica sobre a própria trajetória. Quando os entrevistados revisitam seus mestres do passado ou suas militâncias políticas, eles estão, na verdade, organizando os fios dessa tecitura docente. Essa "pessoa" que transita pela política e pela academia não deixa esses repertórios na porta da escola; ela os utiliza para dar corpo ao seu discurso pedagógico.

Nessa perspectiva, a sala de aula de História funciona como um território de síntese. Nela, o rigor da historiografia (desejado por Fábio) encontra a urgência da denúncia social (vivida por Rosana) e a inspiração afetiva dos mestres "culpados" (citados por Fernando). Não há um vazio na escola, pois o professor preenche o espaço com suas vivências pretéritas e com os ecos daqueles que o formaram. A professoralidade, nesse sentido, opera em uma subjetividade expandida: o "eu" que ensina história é atravessado por um "nós" ancestral – um repertório de vozes, mestres e aprendizagens do passado que sustentam a sua prática presente.

³³ Diálogo realizado com Fábio via plataforma digital, em 12 de março de 2025 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Fábio, 2025.

Ensinar, portanto, não é um ato solitário, mas a manifestação de um legado que o professor carrega e ressignifica no cotidiano da sala de aula. Essa subjetividade, longe de ser um viés que prejudica a ciência, é o que garante a vitalidade do Ensino de História. É o que permite que a disciplina não seja apenas um inventário de fatos mortos, mas uma conversa viva entre as gerações, mediada por sujeitos que se reconhecem no tempo e que, por meio da docência, buscam – como disse Heron – "fazer um futuro mais decente".

Na trajetória do professor Rafael (Monte Santo - Bahia), a entrada na sala de aula surge quase como um acaso geográfico e econômico, mas a substância do seu ensino já estava depositada em camadas de sua história de vida. Homem branco, de 40 anos e casado, Rafael é um veterano da educação pública, acumulando vinte e dois anos de exercício efetivo no Colégio Estadual Aqualtune. Sua formação no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco consolidou uma visão de História voltada para o fortalecimento do sujeito crítico.

No entanto, essa longa estrada de duas décadas parece ter encontrado um terreno de incertezas com a implementação da Reforma. Ao completar seu primeiro ano nesse novo contexto, o docente confessa sentir-se "deslocado", uma sensação que atinge até mesmo os mais experientes. Diferente de uma atuação burocrática, Rafael vê na História a possibilidade de formar cidadãos capazes de intervir no mundo, e é justamente esse propósito que ele tenta retomar ao descrever as raízes de sua escolha profissional:

A minha trajetória como professor foi muito por acaso. Eu não fiz Magistério na época do Ensino Médio. Eu fiz o antigo Formação Geral. Logo que terminei o curso, recebi um convite para dar aula em uma escola particular. Como aqui é uma região que o emprego é muito difícil, eu disse: "Eu estou sem fazer nada. Eu vou dar aula." No entanto, eu sempre tive uma ligação muito forte com a História, porque, desde criança, acompanhava movimentos da Igreja Católica, os Movimentos Eclesiais de Base. Percebe-se. Além disso, eu também tive muita ligação com a história de Canudos, a partir do movimento popular histórico de Canudos que já existia aqui, e eu sempre me interessei muito. Portanto, minha trajetória na História se deve, principalmente, a essa ligação minha com a Igreja Católica, com os movimentos sociais, que é uma herança de minha mãe. Minha mãe já participava, já me levava, e eu já tinha contato desde criança com esses temas, com essa perspectiva da História. Eu sempre fui ligado a pessoas mais idosas, sempre gostei muito de participar de conversas com pessoas mais idosas, que ouviam as histórias das pessoas mais idosas, e isso me levou já para perto da História. Assim, quando resolvi fazer uma licenciatura para continuar no magistério, continuar dando aula, eu escolhi o curso de História e continuei trabalhando com História, mas sempre voltado para a história do meu lugar, que é a minha história local, que é a história de

Canudos, da história do Sertão, só que a história das pessoas que vivem no Sertão. (Rafael, 2025)³⁴

O relato de Rafael é um testemunho de que a história ensinada nas salas de aula de Sergipe e da Bahia é, muitas vezes, uma extensão da história vivida nos quintais e nas comunidades. Ao citar a influência da mãe, dos movimentos de base e da convivência com os mais velhos, ele nos mostra que sua formação docente foi forjada na escuta e na tradição oral. Rafael não ensina uma História "de museu", mas a "história do seu lugar". Aqui, Canudos deixa de ser apenas um capítulo nos manuais didáticos para se tornar a própria pele de quem ensina. Essa escolha pela história local e pelas gentes do Sertão reforça a ideia de que a docência, para esses professores, é um ato de pertencimento. A formação acadêmica posterior apenas sistematiza uma paixão que já pulsava no contato com os movimentos sociais e na herança familiar, comprovando que, no ensino de História, a vida e a lousa são margens do mesmo rio.

Ao olharmos para essas trajetórias, percebemos que a fronteira entre o pesquisar e o ensinar se dissolve em uma categoria mais densa e complexa, que Ilmar Rohloff de Mattos (2002) define como o "ofício do historiador/professor". Para Mattos, a docência em História não é um apêndice da pesquisa, mas uma dimensão constitutiva do ser historiador. O ofício não se aprende apenas no domínio das técnicas de análise documental, mas na "experiência de si" enquanto sujeito que habita o tempo.

Nesse sentido, a dimensão formativa marcada pela experiência – seja ela familiar, religiosa ou de militância – deixa de ser um detalhe biográfico para se tornar o alicerce do fazer historiográfico. Mattos nos provoca a pensar que o historiador/professor "fabrica" a História no encontro com o outro, e essa fabricação é sempre atravessada pelo que somos. O saber que levamos para a sala de aula não é um objeto frio; ele passa pelo filtro de nossas vivências e das memórias que nos constituíram antes mesmo de acessarmos o rigor do método.

O "mestre-historiador" de Mattos é aquele que compreende que o passado só ganha vida quando dialoga com as inquietações do presente – e essas inquietações são profundamente pessoais. Assim, a trajetória formativa deixa de ser uma linha reta de acumulação de conhecimentos e passa a ser vista como um percurso de maturação do olhar. A experiência, portanto, é o que transforma o conteúdo em conhecimento. É ela que permite ao

³⁴ Diálogo realizado com Rafael via plataforma digital, em 15 de março de 2025 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Rafael, 2025.

professor não apenas falar *sobre* o passado, mas permitir que o passado fale *com* os sujeitos do agora. Quando Mattos tangencia essa dimensão formativa, ele nos lembra que o ofício é, em última instância, um ato de sensibilidade: é a capacidade de converter as marcas da própria vida em ferramentas de compreensão histórica, transformando o "eu-aluno" e o "eu-militante" no "nós-professores" que sustentam a lousa e a memória.

Aprofundando essa perspectiva, Mattos nos convida a entender que a história de vida do professor não é um preâmbulo para sua carreira, mas o próprio manuscrito sobre o qual sua prática é escrita. O autor defende que o "fazer-se professor" é um processo em que a subjetividade e a trajetória pessoal não são ruídos, mas componentes essenciais da autoridade docente. Para ele, o/a professor/a de História ensina a partir de um lugar que foi cavado pelas suas próprias experiências de tempo.

Nessa lógica, as histórias de vida funcionam como uma espécie de arquivo vivo. O contato com os movimentos sociais, a herança religiosa ou as memórias da infância no sertão – como vimos nos relatos anteriores – deixam de ser "curiosidades biográficas" e passam a ser reconhecidas como o fundamento do saber. Mattos sugere que o professor, ao narrar a História, está sempre, de alguma forma, em diálogo com sua própria história. É na intersecção entre a "grande História" dos manuais e a "pequena história" vivida que o ofício ganha sua densidade humana.

Portanto, o magistério é um ato de autoria biográfica. O professor não apenas reproduz um currículo; ele o habita e o ressignifica a partir das marcas que a vida lhe deixou. Essa compreensão de Mattos nos permite ver que o "ser mestre" exige uma constante negociação com o passado pessoal: é preciso reconhecer de onde se fala para que a fala tenha eco. As histórias de vida são, em última instância, o que impede que a História seja ensinada como algo morto, pois ela é filtrada pelo pulsar de quem a viveu e a sentiu antes mesmo de ensiná-la.

Se o ofício de mestre é, como propõe Mattos, uma tecitura entre a vida e o saber, em alguns casos essa trama é banhada por uma historicidade que precede a própria existência individual. O "ser professor" atinge, então, uma dimensão de continuidade e resistência ancestral. Na narrativa da professora Márcia (Porto da Folha - Sergipe), a escolha pela História não aparece como uma opção acadêmica eletiva, mas como uma herança irrevogável, marcada pelo sangue e pela luta territorial. Mulher preta e quilombola, de 39 anos, Márcia é mestranda em História e atua há quatorze anos no magistério, exercendo atualmente seu ofício no Colégio Maria Firmino dos Reis. Sua condição de professora temporária não diminui o

vigor de sua atuação; ao contrário, parece impulsionar o seu fazer docente na sala de aula, um espaço de perpetuação da identidade étnica.

Embora manifeste desconforto diante das imposições descontextualizadas do Novo Ensino Médio, Márcia utiliza sua existência como historiadora quilombola para garantir que a consciência histórica – que para ela é "tudo" – permaneça viva entre os/as estudantes da EJA e do Ensino Médio. Para ela, ensinar História é um ato de fidelidade aos seus ancestrais e de respeito às diversas culturas que compõem o território. É a partir dessa simbiose entre o ser e o ensinar que ela descreve as raízes de sua caminhada:

E, por conta da minha ancestralidade afrodescendente quilombola, do primeiro quilombo de Sergipe, meus colegas dizem que eu sou uma história viva, eu sou uma história ambulante. [...] Além disso, como eu carrego uma ancestralidade muito forte, uma historicidade de luta muito forte, que sempre mexe comigo. Inclusive, este mês, sábado, faz treze anos que meu pai foi assassinado pela luta do quilombo. Então, eu sinto que tem tudo a ver. E toda vez que eu falo no meu pai, eu nunca consigo ficar sem me emocionar, porque nós somos oito filhos. Eu sou a mais velha, sou a única que segui o caminho dele. Ele foi um dos primeiros coordenadores aqui do quilombo, que deu a vida pelo quilombo, foi assassinado, e até hoje a gente não sabe quem o assassinou. (Márcia, 2025)³⁵

O depoimento de Márcia desloca o conceito de "história de vida" para o centro de uma ferida aberta e coletiva. Ao se definir como uma "história ambulante", a docente personifica o próprio objeto que ensina: o quilombo, a resistência e a busca por justiça. A morte do pai, enquanto liderança quilombola, não é apenas um evento biográfico traumático, mas um marco que define o seu lugar de fala e sua postura pedagógica. Neste ponto, o rigor acadêmico encontra a força do testemunho. Márcia não ensina a história da luta negra a partir de uma alteridade distante; ela a ensina a partir do corpo que carrega a ausência do pai e a presença da ancestralidade. Sua emoção, longe de ser um excesso retórico, é o que Mattos (2002) talvez classificaria como a expressão máxima da subjetividade historiográfica: a consciência de que o passado não está pacificado nos arquivos, mas pulsa, inconcluso e urgente, na voz de quem sobreviveu para narrá-lo. Ensinar História, para Márcia, é um ato de justiça e de continuidade da própria luta de seu povo

Se a trajetória docente é um mapa de possibilidades, como discutimos anteriormente, para o professor Ítalo (Paulo Afonso - Bahia) esse mapa precisou ser redesenhado contra a corrente de um destino “preestabelecido”. No seu relato, a "tecitura da docência" enfrenta as

³⁵ Diálogo realizado com Márcia via plataforma digital, em 15 de setembro de 2025 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Márcia, 2025.

expectativas de uma linhagem de vaqueiros no sertão baiano, onde o corpo e o desejo são, eles próprios, territórios de disputa.

Homem branco, de 32 anos, Ítalo é professor efetivo na Escola Estadual Professora Benedita Sousa da Silva Sampaio e possui uma sólida inserção acadêmica como Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Com doze anos de experiência, ele atua no trânsito entre o Ensino Médio e o Superior, o que lhe permite identificar na Reforma do Novo Ensino Médio uma vontade nítida do Estado em desarticular a disciplina. Sua resposta ao sentimento "péssimo" gerado pela reforma não é a submissão, mas a insurgência: Ítalo admite que entrelaça o ensino de História às disciplinas eletivas, utilizando o que chama de "pensamento filosófico político aguçado" para manobrar o sistema. Para ele, ensinar História é desconstruir as mazelas sociais e as narrativas patriarcais, brancas e heteronormativas. É sob essa ética do confronto que ele narra a ruptura com seu destino de origem para abraçar o ofício de historiador:

Então, eu sou um professor de História gay. Eu nasci no sertão baiano [...] de um povoado. Portanto, eu sou de uma família tradicionalmente de vaqueiros. Isso tem um peso simbólico muito significativo, porque quando nascemos, as pessoas esperam da gente algumas coisas [...] Contudo, a bichice feminada se manifestou desde muito cedo [...] Inclusive, meu pai pediu para eu ser padre. [...] Eu queria muito ser professor e eu queria ser muito professor de História. O desejo de ser professor de História está entrelaçado também a um outro professor gay de História que eu já tive. Olha aí a importância da representatividade. (Ítalo, 2025)³⁶

A narrativa de Ítalo ilumina o que António Nóvoa (1992) sugere sobre a impossibilidade de separar o eu-pessoal do eu-profissional. A tentativa da família de "curar" ou esconder sua orientação sexual através do sacerdócio esbarra em uma vontade de ser mestre que já pulsava na infância. No entanto, o ponto de virada não é apenas o desejo individual, mas o espelhamento. Ao encontrar um "outro professor gay de História", Ítalo deixa de ser uma exceção em sua própria mente para se tornar uma possibilidade concreta no mundo.

Nesse sentido, a representatividade atua como um validador da trajetória. O encontro com esse "outro" e com o apoio de figuras como a professora Socorro Feitosa demonstra que a identidade docente é também um ato de acolhimento da própria subjetividade. Ser professor/a de História, para Ítalo, é uma conquista da autonomia: é trocar o destino de vaqueiro ou de padre pela liberdade de narrar o tempo a partir da sua própria existência. Aqui,

³⁶ Diálogo realizado com Ítalo via plataforma digital, em 17 de novembro de 2025 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Ítalo, 2025.

a História ensinada é também a história de um corpo que resiste e que encontra na educação o seu lugar de pertencimento e de afirmação.

Enquanto para alguns a docência surge como uma ruptura com o destino familiar, para outros ela se manifesta como uma herança que se ressignifica na escolha da área. No relato do professor Paulo (Aracaju - Sergipe), o magistério aparece como um DNA compartilhado, uma linhagem que atravessa gerações e que encontra na História o seu caminho de diferenciação e propósito. Homem pardo, de 48 anos e casado, Paulo atua como professor temporário no Centro de Excelência Sueli Carneiro. Com especialização pela Universidade Tiradentes (Unit) e uma trajetória marcada pela pesquisa e publicação de artigos, ele traz para a sala de aula a maturidade de quem compreende a educação como um território de disputa de classes.

Decepcionado e inconformado com as diretrizes do Novo Ensino Médio, Paulo identifica na reforma um projeto que amplia o fosso entre a formação das elites e a da população pobre. Sua resistência, contudo, é propositiva: ele utiliza a história local e o despertar do sentimento de pertencimento como ferramentas para que seus alunos não sejam alheados de sua própria realidade. Para ele, valorizar as revoltas populares e a memória do território é uma forma de garantir que a História cumpra sua função de aperfeiçoar experiências e evitar a repetição de erros do passado. É sob esse peso da responsabilidade geracional e social que ele descreve sua conexão com o ofício:

A minha família tem uma tradição já em educação. Desde minha bisavó, passando por minhas avós, meus pais. Contudo, meu pai é professor de Matemática, minha mãe de Português. Mas eu sempre gostei muito de História. Eu não me via fazendo outra coisa. [...] Depois eu vi que seria História mesmo, principalmente lidar com a história de Sergipe, que é muito pouco comentada. Inclusive na academia. Muitas pessoas saem inclusive da academia sem ter visto a História, porque não está na grade. [...] Assim, fica sem fazer esse elã de história local com história nacional. (Paulo, 2025)³⁷

A fala de Paulo revela que a paixão pelo ofício pode ser, simultaneamente, um tributo aos antepassados e uma busca por preencher as ausências do próprio campo de saber. Ao identificar o vácuo da História de Sergipe nas grades curriculares, Paulo propõe que a função do mestre é realizar o "elã" – o elo vital – entre o que é nacional e o que pulsa no território local. Aqui, a história de vida do professor atua como uma ferramenta de resistência curricular. Paulo não aceita a omissão da academia; ele faz da sua prática o espaço de reparação dessa invisibilidade. Sua trajetória confirma o que discutimos a partir de Mattos: o

³⁷ Diálogo realizado com Paulo via plataforma digital, em 21 de setembro de 2025 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Paulo, 2025.

ofício é marcado pela experiência de um sujeito que se percebe parte de um lugar e que entende que a História, para fazer sentido, precisa ter endereço, sotaque e memória.

Se a trajetória docente é um mapa de possibilidades, para o professor Wellington (Nova Soure - Bahia), esse mapa foi desenhado sob o signo da transição e da adaptação constante. Sua fala revela um percurso que transborda a especialização em História, revelando um profissional que se "forja" no enfrentamento direto com as complexidades da sala de aula, desde os desafios da Educação Inclusiva até as desigualdades estruturais que marcam o território de Nova Soure. Homem pardo, de 38 anos, Wellington é professor efetivo no Colégio Estadual Maria Lira Marques. Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e com uma década de magistério, ele vivencia a Reforma do Novo Ensino Médio sob um profundo sentimento de frustração e de percepção de um "desprezo pelas Humanidades".

Diante da redução da carga horária, Wellington opera uma resistência baseada na desaceleração: ele foca no esmiuçamento dos conteúdos e no desapego à pressa institucional, defendendo que a História exige tempo e determinação para que a aprendizagem seja efetiva. Para ele, o ofício é o lugar de mobilizar rupturas e continuidades, e é sob essa perspectiva de profundidade que ele narra os contornos de sua escolha profissional:

[...] Iniciei na Educação Básica, no Ensino Fundamental menor [...] em uma sala que metade dos meus alunos eram atípicos. Juro para você que eu não sabia o que fazer. [...] Sou um professor formado, forjado no ensino privado... Depois, cheguei ao ensino público, no município de Santa Luzia do Itaim [...] Lá, tive um contato com uma desigualdade educacional muito forte, pois meus alunos tinham muitas dificuldades pedagógicas e financeiras. [...] no Ensino Fundamental público, eu me deparei com um ser humano um pouco mais acalorado, um pouco mais de coração quente. [...] Com isso, comecei a experimentar outras possibilidades, a desafiar um pouco mais sobre método, e então, ensino História. (Wellington, 2025)³⁸

O depoimento de Wellington é exemplar para compreendermos o "ofício" de que nos fala Mattos (2002): um saber que não se cristaliza na teoria, mas que se molda no calor do encontro com o outro. Ao descrever a sala de aula com alunos atípicos como seu batismo de fogo, Wellington admite a vulnerabilidade de "não saber o que fazer" – um momento de crise que, paradoxalmente, inaugura a sua busca por outros métodos e possibilidades.

A virada para o ensino público em Santa Luzia do Itaim marca o momento em que a História deixa de ser apenas uma disciplina para se tornar uma prática de humanidade. O

³⁸ Diálogo realizado com Wellington via plataforma digital, em 01 de novembro de 2025 (informação verbal). Doravante citado apenas como: Wellington, 2025.

encontro com os alunos de "coração quente" – termo sensível que Wellington utiliza para descrever a resiliência em contextos de escassez – é o que dá sentido ao seu ensino de História. Aqui, a formação acadêmica (as diversas especializações e o ProfHistória) serve como suporte para uma prática que já nasceu desafiada pela realidade. Wellington nos ensina que o/a professor/a de História se faz na fronteira entre o que ele estudou e o que a realidade social lhe exige, provando que o método só ganha vida quando encontra o pulsar humano.

Ao concluirmos esta etapa pelas nove vozes que compõem esta tese – Heron, Fernando, Rosana, Fábio, Rafael, Márcia, Ítalo, Paulo e Wellington –, percebemos que não estamos diante de trajetórias lineares, mas de experiências em movimento. O que une esses professores de Sergipe e Alagoas não é uma identidade estática, mas uma historicidade compartilhada.

Através desses relatos, vimos que: a ancestralidade e a dor (Márcia) dão à História um peso de testemunho; o desejo de futuro (Heron) e a consciência social (Rosana) transformam a aula em denúncia; a identidade de gênero (Ítalo) e o legado familiar (Paulo) mostram que a representatividade e a tradição podem coexistir no desejo de ensinar; e a prática no chão da escola (Wellington e Fernando) revela que o mestre é aquele que aprende com a escassez e com o "coração quente" de seus/suas estudantes.

Como discutimos com Nóvoa, Bittencourt e Mattos, esses professores são "histórias vivas" que transitam entre a academia e a militância, entre a técnica e o afeto. Eles não ensinam no vácuo; eles ensinam a partir de suas "bichices", de seus quilombos, de suas igrejas e de suas perdas. Esta tecitura biográfica é o que sustenta o Ensino de História frente aos desafios contemporâneos e às incertezas do Novo Ensino Médio. Pois, no fim, o que esses professores oferecem aos seus alunos não é apenas um saber sobre o passado, mas a prova viva de que o conhecimento histórico é a ferramenta mais potente que temos para habitar o presente com dignidade e para, enfim, sermos autores da nossa própria história.

A análise dessas trajetórias nos conduz a uma percepção essencial para a pesquisa: o ensino de História, antes de ser um conjunto de competências e habilidades, é um ato de presença. Não há neutralidade possível quando a história de vida do mestre é atravessada por lutos quilombolas, por afirmações de existência no sertão ou pelo desejo profundo de explicar a própria realidade social. O que esses relatos nos revelam é que a "tecitura da docência" é feita de uma matéria-prima resistente ao esquecimento.

Ao contrário do que propõem certas reformas curriculares contemporâneas, que por vezes buscam transformar o saber histórico em uma técnica asséptica e voltada apenas para o

mercado, as vozes de Heron, Rosana, Ítalo e de tantos outros aqui ouvidos clamam por uma História com endereçamento. Eles nos mostram que o "elã" mencionado por Paulo é o que mantém a disciplina viva: a capacidade de conectar o macro (o nacional, o global) ao micro (o quilombo, o povoado, a rua).

Esse exercício de "ser história viva", como Márcia tão bem definiu, transforma o ofício em uma forma de reexistência. O professor não apenas sobrevive ao sistema educacional; ele existe plenamente nele, levando para a sala de aula as suas dúvidas, as suas paixões e, sobretudo, a sua capacidade de se indignar e de se encantar. A trajetória formativa, portanto, não se encerra na diplomação; ela se renova a cada aula em que o professor, ao narrar o passado, percebe um brilho de entendimento no olhar de um aluno que, como ele um dia, começa a se perceber como sujeito do e no tempo.

Portanto, as histórias de vida aqui compartilhadas não são meros anexos biográficos. Elas são a prova de que a alma da escola pública brasileira reside também na humanidade de seus docentes. É na complexidade dessas vidas – que transitam entre a tradição de vaqueiros e a academia, entre a fé e a militância – que a História se torna, verdadeiramente, uma ferramenta para "fazer um futuro mais decente".

Ao amarrar esses fios, percebemos que a trajetória desses nove professores desenha uma epistemologia da presença. Incorporar a decolonialidade nesta análise não significa apenas citar um referencial teórico, mas reconhecer que esses docentes operam a partir de saberes que foram, por muito tempo, empurrados para as margens. Quando Márcia ensina a partir do quilombo, quando Ítalo afirma sua "bichice" no sertão ou quando Paulo reivindica a história de Sergipe, eles estão praticando uma desobediência epistêmica.

Eles nos mostram que o ensino de História pode (e deve) ser um território de reexistência. Ser decolonial, aqui, é validar o "coração quente" de Wellington e a "história ambulante" de Márcia como fontes tão rigorosas quanto os manuais didáticos. É entender que a formação desses professores não se deu apenas nos livros de matriz europeia, mas na luta pela terra, na diversidade de gênero, na fé de base e na oralidade dos mais velhos.

Essas vozes compõem um coro que desafia a ideia de uma História única e universal. Elas mostram que a verdadeira reforma do ensino não virá de decretos verticais, mas da capacidade de permitir que essas múltiplas histórias de vida ocupem o centro da sala de aula. Ao final, esta tese não busca apenas localizar o professor, mas celebrar a insurgência de profissionais que, ao narrarem a si mesmos, ensinam o Brasil a se reencontrar com suas

próprias raízes, transformando a narrativa da docência em um espaço de cura, memória e libertação.

5.2 Entre a luta e o luto: impacto emocional e o silêncio da história

Se o percurso formativo dos docentes é uma tecitura de afetos e resistências, a implementação do Novo Ensino Médio surge como uma lâmina que tensiona esses fios. Ao perguntarmos "como você se sente?", não buscamos apenas um inventário de emoções, mas a cartografia de uma dor que é, simultaneamente, individual e coletiva. A exclusão ou a diluição da disciplina de História nas novas grades curriculares não é um ajuste técnico inofensivo; é o que Catherine Walsh (2013) identifica como uma estratégia de invisibilização e subalternização do saber.

Para Walsh, o sistema colonial (que se perpetua nas reformas neoliberais) opera tentando silenciar os conhecimentos que promovem o pensamento crítico e a consciência do lugar. No contexto desta reforma, o silenciamento da História atua como uma tentativa de interditar a compreensão do passado, restando ao professor o sentimento de um "luto" pelo território de saber que lhe está sendo subtraído. No entanto, o luto aqui não é passivo. Como a autora propõe, é a partir dessa fenda que se insurgem as pedagogias de reexistência.

Essa angústia relatada pelos docentes não nasce do vazio. Ela é o resultado de uma política que atinge o âmago da dignidade profissional. Quando o tempo da História é reduzido, o tempo da reflexão política também o é. O professor, então, vê-se diante do desafio ético de habitar uma escola que parece querer renunciar à memória em nome de uma pragmática vazia. Sentir-se excluído da grade é, para esses profissionais, sentir-se ferido em sua própria razão de ser. As falas que seguem revelam que essa "fratura" dói no corpo e na alma, mas é também o lugar de onde brota a urgência de reafirmar a vida e o magistério.

A implementação da Reforma do Ensino Médio descrita pelo professor Fábio (Aracaju/SE) revela uma arquitetura de ensino marcada pela descontinuidade. Ao narrar a experiência com as chamadas "Atividades Integradoras", Fábio expõe o mecanismo de uma reforma que, sob a promessa de modernização, promove a diluição das fronteiras disciplinares. O que deveria ser um aprofundamento torna-se, na prática, um espaço de improvisado para o preenchimento da carga horária docente, onde a História resiste apenas por meio da insistência biográfica do professor:

[...] essas adaptações mexeram muito mais com a forma do que com o conteúdo. Ou seja, o formato mudou, mas o conteúdo – já que os professores

eram os mesmos – acabou tendo essa inclinação para a própria área de formação do professor. [...] eu entendo como sendo prejudicial para o aluno, pois ele não conseguiu consolidar os seus conhecimentos. Consequentemente, ficou bastante fragmentado. Virou uma colcha de retalhos. (Fábio, 2025)

A metáfora da "colcha de retalhos" utilizada pelo docente denuncia o que Catherine Walsh (2013) caracteriza como uma face da colonialidade do saber: a fragmentação. Ao romper com a continuidade do aprendizado histórico e submeter o estudante a uma sequência de itinerários que mudam de mãos e de perspectivas sem um elo condutor, a reforma retira do jovem a capacidade de construir uma consciência histórica de longa duração.

Fábio destaca que o professor "puxava para os referenciais teóricos" de sua formação para garantir que a História não desaparecesse por completo. Esse movimento é uma forma de reexistência no cotidiano escolar; é o docente utilizando as fendas de um sistema fragmentado para manter vivo o pensamento crítico. Entretanto, essa resistência ocorre sob um custo: a desarticulação do currículo faz com que a História perca seu lugar de direito para se tornar um "não lugar" – um conteúdo que sobrevive na insistência do mestre, mas que é institucionalmente desvalorizado pela interrupção dos ciclos.

Além disso, a fala do professor desmistifica a ideia de "autonomia" do estudante, revelando que, muitas vezes, a escolha do aluno foi apenas uma formalidade externa, enquanto a execução real era pautada pelas carências da rede. Essa "autonomia de papel" é, na perspectiva decolonial, uma forma de subalternizar o estudante, oferecendo-lhe a ilusão de escolha em um currículo que já previu o seu silenciamento histórico.

A experiência narrada por Fábio evidencia que o Ensino Médio opera em uma zona de penumbra pedagógica. Ao transformar a História em um conteúdo "tematizado" dentro de itinerários flutuantes, a reforma não apenas desorganiza o cronograma; ela desautoriza a autoridade científica do historiador. Catherine Walsh (2013) nos lembra que a subalternização do saber ocorre justamente quando se retira a autonomia dos sujeitos sobre o que e como ensinar. No relato do professor, percebe-se que a autonomia prometida ao aluno é a mesma que é negada ao docente: ambos estão presos em um formato que prioriza o fluxo burocrático em detrimento da profundidade reflexiva.

Essa "colcha de retalhos" pedagógica tem um impacto direto na subjetividade de quem ensina. Existe uma angústia latente na tentativa de "puxar para os referenciais teóricos" um saber que o sistema tenta tornar invisível. Fábio descreve um esforço hercúleo para manter o rigor historiográfico em meio a disciplinas que "não têm jeito", ou seja, que não possuem a

mesma estrutura sólida da ciência histórica. Esse movimento de resistência é o que Walsh chamaria de uma greve epistêmica silenciosa: o professor se recusa a ser apenas um tutor de atividades e insiste em ser um/a professor/a de História.

Contudo, essa resistência é solitária e fragmentada. O prejuízo à continuidade do aprendizado, apontado por Fábio, revela que a reforma produz uma espécie de amnésia programada. Se o aluno não consegue consolidar o conhecimento porque o ciclo é interrompido ou trocado por outra área do saber, o resultado é um esvaziamento da consciência histórica.

Dessa forma, a exclusão da História não é apenas um "dano colateral" da logística escolar, mas um projeto de silenciamento. Como o professor observa, a execução da lei "não reflete os currículos", criando um labirinto onde o/a professor/a de História se torna um andarilho, carregando sua carga informativa para territórios que não foram desenhados para acolhê-la. O impacto emocional aqui reside na percepção de que, por mais que o professor se esforce para "levar a História consigo", o sistema foi desenhado para que ela se perca no caminho entre um itinerário e outro.

Se no relato anterior observamos a fragmentação, a fala da professora Rosana (Alagoas) nos conduz ao centro de um projeto que ela define com precisão cirúrgica: o desrespeito e o caos. Ao ingressar na rede estadual em pleno cenário de implementação da Reforma, Rosana atesta a materialização de uma desigualdade histórica que se aprofunda. Enquanto as escolas particulares da cidade natal de Rosana mantêm a Formação Geral Básica e "adicionam" itinerários, a escola pública retira o básico para inserir trilhas – um movimento que Catherine Walsh (2013) identificaria como o reforço das estruturas de subalternização: nega-se ao filho da classe trabalhadora o acesso aos conceitos fundamentais (colonização, grandes guerras, rupturas) para lhe oferecer um "*layout* de Excel" com 22 páginas:

[...] Eu, como estudante de colégio público, já percebia que a gente tinha algumas diferenças latentes em relação ao contexto privado. Aí, eu atestei isso enquanto professora na rede privada, mas voltar para a escola pública como professora e dentro desse cenário de Novo Ensino Médio é um nível de desrespeito curricular que é absurdo. [...] É algo extremamente desrespeitoso e caótico. A Secretaria manda livros completamente alheios à nossa realidade alagoana [...] produzidos no Sul e Sudeste. O material traz a abordagem do que chamam de interdisciplinar, mas nossa estrutura não consegue dar conta. Na disciplina 'Alagoas em cores e sons', a apostila oferecida só deu para trabalhar o primeiro bimestre. No plano que envio para a Secretaria, coloco cultura e manifestações culturais, mas, na prática, trabalhei formação do território alagoano e textos como 'Existe uma identidade alagoana?'. Eu inverteo: o material que eu trabalharia em duas

aulas semanais [itinerários], eu trabalho em uma hora da aula de História, e o material de História, que seria para uma aula, eu uso para duas. O problema é que o conteúdo do Enem não está nas trilhas, está na Formação Geral Básica, mas os livros não trazem esses conteúdos. (Rosana, 2024)

A "apostilização" do ensino, descrita por Rosana através de *drives* de WhatsApp e e-mentas precárias, revela o que Darcy Ribeiro (2007) chamaria de um "projeto de destruição". A História, reduzida a uma única aula semanal, é engolida por trilhas como "Alagoas em cores e sons", que muitas vezes trazem uma visão folclorizada e turística do território, ignorando as tensões e as dores da formação alagoana. Essa "salada mista" curricular – onde professores de Geografia são compelidos a ministrar Matemática para completar a carga horária – não é um erro de gestão, mas a eficácia de um sistema que visa à desprofissionalização docente. Entretanto, é na fenda desse caos que Rosana opera sua pedagogia de reexistência. Diante do material "precário", ela subverte a lógica do Estado: "inverte" as horas, usa o tempo das trilhas para ensinar a formação política e territorial, e utiliza sua própria formação acadêmica para preencher o vazio deixado pela reforma.

Essa manobra, porém, carrega um peso emocional de angústia. Rosana percebe que, enquanto tenta "dar um paninho para manga" e salvar o conteúdo básico, seus alunos são prejudicados na porta de entrada da universidade, já que o Enem cobra a base que a reforma retirou da escola pública. O impacto emocional aqui é o sentimento de estar em uma "briga de paz e pedras", lutando contra um material alheio à realidade regional, produzido no Sul e Sudeste, que ignora a "Alagoas para além das praias". A docência torna-se, então, um ato de guerrilha pedagógica contra um currículo que parece ter sido desenhado para que o aluno não consiga ler, de forma crítica, o mundo ao seu redor. O cenário descrito por Rosana é a materialização do que Luiz Carlos de Freitas (2018) define como a reforma empresarial da educação, em que o controle sobre o "que" e o "como" ensinar é retirado das mãos dos professores e entregue a formatos padronizados e tecnocráticos. A apostila "precária" enviada por um *drive* de WhatsApp representa a tentativa de converter o historiador em um monitor de tarefas.

No entanto, o "caos" e o "desrespeito" sentidos pela docente não resultam em paralisia, mas em um movimento de insurgência pedagógica. Ao subverter o tempo das trilhas e *hackear* o currículo oficial para garantir que o aluno acesse a história política de Alagoas, Rosana realiza o que Paulo Freire chamaria de uma prática educativa dialógica dentro de uma estrutura opressora. Ela se recusa a ser a "executora" de um projeto de destruição e assume o papel de intelectual crítica. Essa resistência, porém, expõe a ferida da dualidade educacional

denunciada por Saviani (2012). A narrativa de Rosana é atravessada por uma clivagem nítida entre as realidades da educação pública e privada, distinção que a docente atesta a partir de sua própria trajetória como estudante e profissional em ambas as redes. Embora o foco desta análise não resida na comparação pormenorizada entre esses sistemas, a menção a essa dualidade é fundamental para compreender a urgência de sua prática: para a depoente, o Novo Ensino Médio opera como um mecanismo de exclusão que agrava o abismo já existente. É diante desse cenário que emerge a "briga de paz e pedras": o professor utiliza a sua própria formação acadêmica como a única arma disponível para impedir que seus alunos sejam vítimas de um vácuo de conhecimento na Formação Geral Básica. Ao "sequestrar" o tempo dos itinerários e subverter o uso de apostilas alheias ao contexto local, Rosana pratica uma infidelidade normativa (Lima, 1992) que visa, em última instância, garantir ao estudante da escola pública o direito de disputar os processos de ingresso no Ensino Superior.

Se a professora Rosana descreveu a "salada mista" e a perda de conteúdos, o relato do professor Fernando revela a face da reforma que atinge a saúde e a organização do trabalho: a intensificação. Fernando se vê em uma "encruzilhada" política e pedagógica. Ao recusar-se a ministrar as disciplinas "sem conteúdo e sem material" dos itinerários para preservar sua identidade como historiador, ele é compelido pelo sistema a assumir um número exorbitante de turmas. Este fenômeno é o que Stephen Ball (2005) conceitua como o terror da performatividade. Na lógica da reforma, a eficácia do sistema é medida pelo preenchimento burocrático de cargas horárias e diários digitais, ignorando as condições subjetivas do fazer docente. Fernando, ao tentar manter o rigor da disciplina, torna-se um operário de uma linha de montagem pedagógica, onde o planejamento e a avaliação para dezessete grupos diferentes tornam-se tarefas hercúleas e alienantes.

[...] é uma desgraça esse Novo Ensino Médio [...]. Você tem quarenta minutos para ter que ensinar Brasil Colônia e História Mundial. Não tem como. [...] Para completar a minha carga horária, eu tive que pegar mais turmas. Então, agora eu estou com dezessete turmas na mesma escola. (Fernando, 2024)

A redução da História a uma única aula semanal no segundo ano força o professor a uma "manobra curricular" dolorosa: a escolha entre o que ensinar e o que silenciar. Fernando opta pela História do Brasil, tentando manter "conexões" com o contexto mundial (Napoleão e a Família Real), mas admite que a fragmentação do tempo (os 45 minutos que viram 40) inviabiliza a densidade reflexiva. Como aponta Michael Apple (2006), estamos diante de um

processo de proletarização e desqualificação do trabalho docente. O sistema retira a profundidade do saber (a ementa de quatro linhas) e sobrecarrega o sujeito com tarefas burocráticas (o diário digital). O impacto emocional é visível no uso de termos como "bomba" e "desgraça": é a revolta de um profissional concursado que vê seu "campo de paixão" – a História Contemporânea e a República – ser comprimido em um cronograma que prioriza a forma sobre a formação.

Fernando realiza uma resistência pelo excesso: ele se sobrecarrega para não se descaracterizar. No entanto, essa escolha evidencia a perversidade da reforma: para continuar sendo "apenas" historiador na escola pública, o sujeito precisa renunciar ao seu tempo de descanso e à qualidade do seu planejamento, tornando-se uma engrenagem exausta em uma estrutura que, como ele mesmo define, é uma "bagunça" institucionalizada. A narrativa do professor Paulo expõe uma ferida aberta na rede pública de Sergipe: a metamorfose do/a professor/a de História em um "coringa" curricular. Sob a égide das reformas, o docente deixa de ser o especialista de uma área para se tornar aquele que preenche as lacunas deixadas pela falta de professores ou pelo desenho confuso das grades. A afirmação de que "História dá tudo, só não dá Matemática e Ciência" revela não uma ampliação de saberes, mas uma descaracterização profunda do ofício:

[...] a gente ia completando carga horária com Sociologia, Filosofia, os estudos dirigidos, ou a disciplina de "Projeto de vida". Outros dão Arte, dão Geografia. História dá tudo, só não dá Matemática e Ciência. Mas o resto, o professor de História no ensino público dá. [...] inclusive, até com Arte. Inclusive, eu tenho um colega de Arte dando História, ao contrário de mim. (Paulo, 2025)

Este cenário de "intercambialidade" de docentes, onde um professor de Arte ministra História e vice-versa, é o que Guy Standing (2011) descreve como a condição do precariado. No caso de Paulo, o vínculo como contratado adiciona uma camada de angústia: o professor não tem a estabilidade para recusar o desvio de função, submetendo-se a um cotidiano de "caçador de aulas" em diferentes escolas e modalidades. A reforma, ao reduzir a carga horária de História para uma hora ou ao dificultar o fechamento da carga horária, mesmo com o retorno para duas horas, empurra o docente para a itinerância. Para fechar as 25 horas semanais, o professor habita a estrada, o ônibus e as franjas de diversas disciplinas. Esse movimento gera o que Maurice Tardif (2002) identifica como o esgotamento da identidade profissional. Se o professor é obrigado a dar "estudos dirigidos" ou "Projeto de vida" apenas

para garantir seu sustento, o saber historiográfico – sua paixão e formação – torna-se um detalhe secundário diante da logística da sobrevivência.

O absurdo mencionado no diálogo não é apenas administrativo; é um epistemicídio prático. Ao permitir que qualquer profissional assuma a História, o Estado comunica que o rigor do método historiográfico é dispensável. Para o professor, o impacto emocional é a sensação de ser um "tapa-buraco" de um sistema que valoriza o preenchimento do diário eletrônico, mas despreza a densidade do conhecimento específico. A resistência de Paulo, ao buscar completar sua carga no Ensino Fundamental, é um movimento de refúgio: ele busca onde a História ainda possui três horas de "respiro" para conseguir exercer, minimamente, o ofício que escolheu, fugindo do labirinto de "atividades" vazias do Ensino Médio.

Se os relatos anteriores focaram na fragmentação e no caos, o depoimento do professor Wellington introduz a metáfora da geometria da exclusão: o esforço inútil de tentar "encaixar o quadrado no redondo". Como docente de uma escola-piloto na Bahia, Wellington descreve a gênese do erro – um currículo que não foi construído por quem o executa, mas imposto como um pacote de diretrizes mutantes que mudavam enquanto a aula acontecia. Este cenário de "atropelo" pedagógico é o que Stephen Ball (2001) define como a desprofissionalização docente. O professor deixa de ser o autor do seu planejamento curricular para se tornar um gestor de incertezas. A angústia de Wellington ao ver a História ser reduzida a cinquenta minutos semanais transborda o campo da carga horária; ela atinge a natureza do fazer histórico. Sua definição de que deixou de ser professor para se tornar um "palestrante" é uma denúncia contundente:

[...] na verdade, nós deixamos de ser professores, nos tornamos palestrantes. Eu não dava aula de História, eu palestrava sobre, porque cinquenta minutos é uma palestra. [...] a aula tem que ter texto, sua interpretação, e o processo avaliativo tem que acontecer. [...] Tudo isso tem que caber na aula. Assim, cinquenta minutos está acabando... (Wellington, 2025)

A "palestra" aqui representa a perda do tempo da reflexão, do debate e da interpretação – elementos que Wellington considera vitais para um componente tão complexo quanto a História. Quando o ensino é comprimido, a consciência crítica é a primeira a ser sacrificada. Segundo Álvaro Vieira Pinto (1960), a educação deve ser o processo pelo qual o homem se percebe como um ser histórico; contudo, a reforma opera na lógica inversa, retirando as Humanidades para "dar lugar" a itinerários focados em métodos vazios ("como fazer") em detrimento do conhecimento substancial ("o que é").

Wellington também toca em um ponto nevrálgico: a crise da formação. Ele aponta que a precarização não vem apenas da lei, mas de graduações que entregam professores "malformados", desconectados de realidades como a EJA ou a Educação Especial. O impacto emocional é o sentimento de insuficiência: o professor luta contra um currículo mal desenhado e contra uma formação que não o preparou para as "salas atípicas" ou para o ensino sob pressão. A resistência de Wellington, mediada pelo mestrado profissional, é a busca pelo rigor que o sistema tenta dissolver. Ele se recusa a ser apenas o "animador" de trilhas; ele exige o texto, o esquema e a densidade, mesmo que tenha que lutar contra o relógio que transforma sua aula em um evento efêmero e enfadonho.

A narrativa do professor Heron desvela a face mais cruel da implementação da reforma: a instabilidade crônica. Ao descrever o currículo de Alagoas como um "monstro híbrido", Heron aponta para uma engenharia pedagógica que tenta conciliar o inconciliável. O resultado é uma lacuna formativa em que o aluno cursa três anos de um Ensino Médio que muda de rosto a cada semestre, gerando o que o docente classifica como uma geração sem referências sólidas. Esta "geração perdida" pode ser o resultado do que Aníbal Quijano (2005) identifica como a colonialidade do saber. Ao retirar a Filosofia, a Geografia e a Sociologia como disciplinas autônomas e transformá-las em "aprofundamentos" ou "trilhas de cultura e identidade", o Estado opera uma subalternização do conhecimento crítico, silenciando os campos que permitem a leitura das estruturas de poder. Na prática, Heron revela que o/a professor/a de História se torna um nômade disciplinar. Ministra História no primeiro ano, mas é deslocado para "Cultura e identidade" no segundo, perdendo o elo condutor do processo de ensino-aprendizagem e a própria autoridade epistêmica sobre seu campo de formação.

[...] é uma geração de três anos, uma geração que cursou o Novo Ensino Médio aqui em Alagoas que é perdida, porque em nenhum momento a gente teve um ano em que, por exemplo, o currículo permaneceu igual [...]. O que foi feito foi uma coisa meio... um monstro híbrido. (Heron, 2024)

Essa polivalência forçada, em que o/a professor/a de História é reduzido a um instrutor de trilhas genéricas, atinge o cerne do fazer docente. Como alerta António Nóvoa (2017), a profissão se sustenta no equilíbrio entre o conhecimento especializado e a autonomia pedagógica. Quando o currículo é paralisado, revogado ou hibridizado em meio ao ano letivo, o professor perde o chão da sua prática. A angústia de Heron ao observar que a História foi reduzida a uma hora no primeiro e no segundo ano – enquanto ele precisa "preencher" o

restante do tempo com nomes fantasia de trilhas – é a prova de que a reforma tratou o currículo como um jogo de montagem logística, desprezando a ciência histórica em favor de uma pragmática que Catherine Walsh (2013) denunciaria como o apagamento das pedagogias críticas.

O impacto emocional aqui é a percepção do absurdo. Heron atesta o fim da continuidade; ele vê a educação ser tratada como um "defunto" que ainda caminha. A resistência, portanto, reside no que Walsh denomina reexistência: a tentativa de manter a dignidade do ensino em um cenário de improviso, onde as trilhas se tornam o último refúgio para que as Ciências Humanas não desapareçam por completo da vida de jovens que são, em última instância, os maiores órfãos desse experimento curricular.

No sertão baiano, a fala do professor Rafael ecoa como um manifesto de resistência da sua professoralidade (Pereira, 2001). Sua narrativa expõe o núcleo do que Aníbal Quijano (2005) classifica como a desarticulação da racionalidade: a tentativa de substituir o conhecimento robusto, estruturado e cronológico por "temas pontuais" e fragmentados. Ao afirmar que a História foi "totalmente isolada" e substituída por formatos de oficina, Rafael denuncia a tentativa de transformar uma ciência em um acessório pedagógico desprovido de método e teoria:

[...] eu, como professor de História, nunca segui a reforma. Eu sempre fiz o meu planejamento, o meu currículo, por iniciativa própria. Isso porque, dentro da reforma, inclusive, a gente recebeu aqui livros esquisitos que não tinham nada a ver com a didática da História [...]. O que existiam eram temas pontuais que mais serviriam como temas de oficina [...] Mas a aula não é uma oficina. (Rafael, 2025)

A crítica de Rafael aos "livros esquisitos" e à redução da História a temas isolados (direitos humanos, movimentos quilombolas ou indígenas) toca em um ponto nevralgico da decolonialidade: a inclusão desses temas, quando feita de forma descontextualizada e sem a fundamentação histórica, acaba por se tornar uma forma de colonialidade cosmética. Ou seja, o currículo aparenta ser progressista por tratar de temas sociais, mas retira do aluno a "tecnologia" do pensamento histórico – a compreensão das rupturas que permitem entender como essas lutas foram forjadas no tempo.

Ao declarar ao diretor que "não iria mais trabalhar aquilo", Rafael pratica o que Catherine Walsh (2013) denomina como insurgência epistêmica. Ele não apenas resiste à exclusão da carga horária (uma aula semanal), mas rebela-se contra a própria qualidade do saber imposto. Sua decisão de manter um currículo por iniciativa própria é um ato de

desobediência decolonial: é o professor reivindicando para si a autoridade de decidir o que é relevante para a formação de seus alunos, negando-se a ser um facilitador de oficinas vazias.

O impacto emocional aqui transparece na indignação com a "paletização" do saber. Para Rafael, a dignidade do ofício está vinculada à robustez do conhecimento. A redução a cinquenta minutos semanais é sentida como um cerceamento da capacidade de ensinar, mas sua resposta é a afirmação da autonomia. Ele prefere o isolamento burocrático à cumplicidade com o que considera uma negação da História enquanto disciplina científica. É a prova de que, no interior da Bahia, sob a pressão de livros didáticos "esquisitos", o/a professor/a de História se mantém como o guardião de uma memória que a reforma tentou, sem sucesso, simplificar.

Se a Reforma do Ensino Médio foi sentida por muitos como um "epistemicídio" ou uma "desgraça", no Colégio Maria Firmino dos Reis, a narrativa da professora Márcia revela uma dinâmica de blindagem comunitária. Márcia aponta que, devido às particularidades do território e à trajetória de exclusão social do povo negro, a manutenção da carga horária de História e Filosofia é vista como uma conquista política inegociável. Para ela, ser a "primeira historiadora quilombola" do centro não é apenas um título, mas uma responsabilidade de guardiã da memória.

Nesse contexto, Márcia pratica o que Catherine Walsh (2013) denomina como pedagogia decolonial. Ela não separa a "História do Brasil" da "História local"; ela as funde em um ato de afirmação identitária. Quando Márcia leva seus alunos às margens do rio São Francisco para encenar o "Grito do Ipiranga" com um chapéu africano, ela está operando uma desobediência estética e epistêmica. Ela desloca o eixo da narrativa nacional para o território quilombola, transformando o São Francisco no "nosso Ipiranga".

[...] é impossível trabalhar a história do Brasil sem trabalhar a história local [...]. Assim como Napoleão Bonaparte foi um grande revolucionário, nós tivemos revolucionários também aqui no Quilombo. [...] não houve redução [de carga horária]. Eu creio que se trata de um quilombo. Portanto, existem particularidades aqui [...] às vezes a gente recebe algo desconfiando [...] devido a tanta exclusão social. (Márcia, 2025)

Essa "desconfiança" mencionada pela docente é a marca da colonialidade do poder (Quijano, 2005). Márcia sabe que a estrutura educacional do país é excludente, por isso, a aceitação do Ensino Integral veio acompanhada da exigência de qualidade e infraestrutura (como a luta pelo ar-condicionado em um calor de quarenta graus). A escola, para ela, é uma extensão do território de luta de seu pai. Diferente do "nômade disciplinar" ou do "palestrante

de cinquentna minutos", Márcia consegue manter a integridade do seu ofício porque sua docência está ancorada na ancestralidade. Ela não apenas ensina História; ela "leva a cultura do seu território" para outros lugares, como em suas palestras em Alagoas. Sua prática é a prova de que, quando a escola se reconhece como parte de um projeto de libertação de um povo, a reforma – por mais excludente que seja em sua letra fria – encontra uma barreira na identidade de quem se recusa a ser silenciado. Márcia encarna a reexistência: ela transforma a "salada mista" da reforma em um banquete de pertencimento, garantindo que, naquele quilombo, a História permaneça como o pilar central da formação dos jovens.

O depoimento do professor Ítalo descortina a intencionalidade política por trás da engenharia curricular. Ao definir a reforma como um "projeto Gabriela" – em que o "pobre nasce e morre pobre" –, Ítalo identifica o que Aníbal Quijano (2005) denomina como a reprodução da colonialidade do poder. A fragmentação das disciplinas e a criação de componentes com nomes "estranhos" (como “Sociedade, natureza e desenvolvimento”) não seriam falhas técnicas, mas mecanismos para despojar a classe trabalhadora das ferramentas intelectuais de ascensão e crítica. Entretanto, o que emerge das cidades vizinhas de Glória e Jatobá é uma forma vigorosa de desobediência epistêmica. Ítalo relata que a comunidade escolar, em um movimento de alta politização, decidiu "subverter o sistema": utiliza-se a carga horária das disciplinas inventadas pelo Estado para ministrar a História que foi cortada. Esse "entrelace" curricular é a prática viva do que Catherine Walsh (2013) chama de pedagogia de reexistência – o ato de ocupar as frestas de uma estrutura opressora para garantir a continuidade do saber.

[...] a gente pegava aquela disciplina com aquele nome estranho, mas dava aula da disciplina que foi cortada. [...] A gente ainda continua um pouco subvertendo o sistema. [...] O interior do Brasil, especialmente o interior nordestino, tem uma politização muito importante. (Ítalo, 2025)

Ítalo também aponta a contradição entre os estados: enquanto a Bahia-fragmentava, Pernambuco – no movimento da "reforma da reforma" – uniformizava e devolvia as duas horas de História. Essa disparidade geográfica força o professor a ser um camaleão curricular, habitando dois currículos simultaneamente. O impacto emocional transparece na frustração de ter que escolher o que "fica devendo" (como a História da Ásia ou o aprofundamento do Iluminismo) em prol de uma preparação pragmática para o Enem, que ainda prioriza o eixo eurocêntrico (Grécia e Roma) em detrimento das sociedades ameríndias.

A análise de Ítalo sobre a "aprovação em massa" e a chegada de alunos que "não sabem ler ou escrever direito" no Ensino Médio completa o quadro da angústia docente. O/A

professor/a de História não luta apenas contra a redução de horas, mas contra um projeto de desescolarização que vem do Ensino Fundamental. Contudo, ele encontra um ponto de luz na disciplina específica de “História e cultura da Bahia, africana e indígena”, vendo nela uma fenda para trabalhar a negritude de forma autêntica. Assim, a fala de Ítalo confirma que a resistência é um ato coletivo: entre o "monstro híbrido" e a "reforma do NEM, NEM", os professores se reúnem, articulam e garantem que a História seja abordada.

As percepções dos docentes aqui reunidas não são apenas relatos de dificuldades pedagógicas; elas compõem um inventário de como a colonialidade do saber se materializa no cotidiano escolar, tentando desarticular a potência crítica da História. O que transparece na fala de cada professor – seja na angústia de Fábio e Rosana, na exaustão de Fernando ou na insurgência de Rafael e Ítalo – é a consciência de que a Reforma do Ensino Médio opera como um dispositivo de silenciamento. Ao transformar a ciência histórica em "oficinas" ou "trilhas" genéricas, o Estado tenta apagar o encadeamento lógico e político que permite ao jovem compreender as estruturas de opressão e as possibilidades de ruptura.

Contudo, este cenário de "luto" curricular é frontalmente combatido por uma luta que se dá na microfísica da sala de aula. Os depoimentos revelam que estes professores de História não se renderam à condição de "palestrantes" ou "tapa-buracos" disciplinar. Pelo contrário, o que se observa é uma rede de desobediência epistêmica: o uso tático do tempo das trilhas para ensinar o conteúdo básico; a inversão de horários para garantir a formação política e a recusa em utilizar materiais didáticos que não dialoguem com a realidade territorial. Como propõe Catherine Walsh (2013), esses profissionais habitam os "lugares de reexistência", transformando o caos institucional em uma oportunidade de afirmar a autonomia docente.

Portanto, o impacto emocional dessa reforma é ambivalente. Se, por um lado, há o cansaço e a sensação de desrespeito diante de um "monstro híbrido" que muda a cada ano, por outro, há o fortalecimento da identidade profissional por meio da resistência. Estes nove professores apontam que a História, enquanto disciplina, não está "zerada"; ela sobrevive na teimosia de quem entende o magistério como um ato político. A "geração perdida", temida por Heron, encontra na prática desses intelectuais de fronteira a única chance de reaver sua memória e seu direito ao futuro. O grito que ecoa das margens do rio São Francisco ao sertão da Bahia é um só: a História não é um retalho, mas um tecido complexo que conta várias histórias.

5.3 Horizontes interditados: rasuras na memória e a dívida formativa

Ao analisarmos as consequências da Reforma do Ensino Médio, penetramos em um território de privações que extrapola a redução de carga horária. O que se desenha sob a égide do "Novo" é, na verdade, um cenário de horizontes interditados: um projeto que opera por meio de rasuras na memória coletiva e no tempo histórico dos sujeitos. Se a História é a disciplina que oferece as "ferramentas de orientação no tempo", como propõe Jörn Rüsen (2007), sua interdição condena o estudante a um presenteísmo cego, em que a capacidade de projetar futuros alternativos é cerceada pelo desconhecimento das lutas que forjaram o passado.

A interdição desses horizontes não é um erro de percurso, mas uma face da colonialidade (Quijano, 2005). Ao substituir o conhecimento denso e cronológico por "itinerários" fluidos e superficiais, nega-se ao jovem da escola pública o direito à arquitetura do pensamento crítico. Como alerta Catherine Walsh (2013), o silenciamento de saberes fundamentais é uma forma de subalternização que visa produzir indivíduos funcionais e obedientes, cujos horizontes de expectativa são limitados pela lógica do mercado e da sobrevivência imediata.

Nesta subseção, investigamos como a "geração perdida" na perspectiva desses professores lida com esse vácuo informativo. Discutir as perdas curriculares é, portanto, expor a dívida formativa que o Estado brasileiro contrai com uma juventude que, privada de sua historicidade, vê-se impedida de ler as entrelinhas das estruturas de poder que a cercam.

A narrativa de Wellington expõe a falência simbólica dos itinerários formativos. Ao descrever a prática de "dar a volta na chave" – quando o professor utiliza o tempo das novas disciplinas para ministrar o conteúdo que foi suprimido –, o docente revela uma rede de resistência, surpreendentemente, demandada pelos/as estudantes. Como aponta Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do saber tenta substituir a profundidade das categorias históricas por temas fluidos e descontextualizados. No entanto, o "alunado" percebe a rasura e, num gesto de busca por horizontes menos interditados, exige o retorno à base científica:

[...] quem legitimou o boicote foi o alunado, que começou a entender que aquilo ali é... a gente perguntar: "Você está tendo aula de quê? Vi um negócio lá que eu não sei o nome, um monte de sigla." [...] O boicote geral começou. (Wellington, 2025)

Essa exigência do aluno pela "aula de História" em detrimento do itinerário é um ato de reexistência. Wellington destaca que a escola, ao ser engolida por "fazer sem conexão", acaba por perder sua identidade. Ele descreve a transição dolorosa de uma escola que era

"Ponto de Cultura" para uma instituição com uma "cultura vazia", onde nem se foca no Enem, nem se valoriza o pertencimento local. Essa interdição do horizonte cultural pode ser vista como o esvaziamento das pedagogias críticas em prol de um modelo "quadrado" que não se encaixa na realidade "redonda" da vida.

O impacto na formação do estudante é a sensação de um curso sem "passo", sem início, meio ou fim. Wellington, ao pedir que seus alunos observem "o que abandonamos", está ensinando a própria consciência da perda. A interdição aqui é dupla: interdita-se o acesso ao conhecimento historicamente produzido (a base científica) e, ao mesmo tempo, interdita-se o projeto de vida do aluno que não se encaixa na métrica produtivista. Ao questionar "e se eu quiser ser artista?", o professor expõe que a reforma, sob o pretexto da escolha, na verdade estreitou as possibilidades de ser e existir dos jovens, tornando a escola um lugar de "fazer engessados" onde o fio da meada se perdeu no labirinto das siglas.

Heron expõe a contradição máxima da reforma em Alagoas: a ampliação do tempo escolar que, ironicamente, resulta na compressão do conhecimento. O que ele denomina como "peneira" é a materialização da colonialidade do saber (Quijano, 2005), em que a estrutura curricular retira a densidade da História para oferecer fragmentos. A "acrobacia" descrita pelo professor – tentar ensinar Grécia e Roma em seis ou oito aulas de quarenta minutos – evidencia que o horizonte do estudante está sendo interditado pela falta de tempo para a reflexão profunda.

Contudo, é na estratégia de Heron que percebemos a insurgência epistêmica:

No cenário que a gente enfrenta hoje, a redução é drástica. Não tem como fingir que o tempo é o mesmo. Eu me vi na obrigação de fazer uma seleção, uma espécie de peneira no que eu ia levar para a sala. O que que é mais importante do conteúdo de Grécia antiga? Eu acho que a questão da Cidadania, né? Não dá para ver tudo, então eu foco nisso para eles entenderem o papel deles hoje. Então, eu vou ensinar dentro da parte de República na Roma, vou ensinar a figura jurídica da ditadura, explicar como isso funcionava como um estado de exceção momentâneo, e vocês vão me trazer um trabalho comparando com a Ditadura Militar Brasileira. É o jeito que eu encontrei de não deixar o conteúdo morrer e ainda fazer eles pensarem a realidade atual. (Heron, 2024)

Essa manobra de Heron, de "puxar para a história" mesmo quando o currículo o empurra para disciplinas genéricas ou eletivas, é um ato de resistência. Ao conectar a "ditadura" romana com a brasileira, ele tenta costurar as rasuras deixadas pela reforma, devolvendo ao aluno a ferramenta da comparação histórica. Ele utiliza a fenda do sistema – as eletivas e itinerários – para realizar o que Walsh (2013) chama de pedagogias de reexistência.

Um ponto alto dessa resistência é o projeto sobre a história da própria escola e de seu patrono, Hernani Melo. Ao transformar uma disciplina de "Artes e Humanidades" em um laboratório de cinema e pesquisa sobre o historiador local de Penedo, Heron opera uma desobediência decolonial: ele retira o foco da "História Oficial" eurocêntrica e devolve ao aluno o direito de conhecer sua própria territorialidade e os intelectuais de sua terra.

Essa "saída a campo" para pesquisar a história local é o contrafluxo da interdição. Enquanto a reforma tenta transformar alunos e professores em espectadores passivos de "itinerários" vazios, a prática de Heron tenta transformá-los em pesquisadores. O impacto na formação do estudante, portanto, é uma luta constante contra a superficialidade. A dívida formativa é real – o "déficit" de conteúdos substantivos é assumido pelo professor –, mas a teimosia pedagógica em buscar a "base científica" e o "conteúdo substantivo" é o que ainda mantém uma fresta aberta para que esses jovens consigam ler a si mesmos dentro do tempo histórico.

O depoimento de Paulo revela como a colonialidade do saber, discutida por Aníbal Quijano (2005), se infiltra no senso comum. Para Quijano, o sistema tenta impor uma lógica em que apenas o conhecimento prático e quantificável (como o focado em Português e Matemática para exames) tem valor. Ao deixar a História de fora das avaliações nacionais, a gestão pública comunica que o passado e a reflexão crítica são "inúteis". Isso gera o que Paulo chama de preconceito: o aluno sente-se autorizado a desdenhar da História porque o sistema já a desconsiderou primeiro.

Contudo, a resposta do professor é um exemplo prático de reexistência. Ele não tenta convencer o aluno pela teoria abstrata, mas pelo pertencimento. Ao priorizar a história local de Sergipe e figuras como Tobias Barreto e João Ribeiro, Paulo retira a História do "lugar nenhum" e a coloca no bairro, na família e nos antepassados do estudante. São "grandes" figuras regionais que se projetam no cenário "nacional".

Diante de todo esse desmonte, a minha estratégia tem sido trazer a História para perto, para o chão deles. Eu venho tentando fazê-los pesquisar com os seus antepassados, com os moradores antigos do bairro, buscando as memórias que não estão nos livros oficiais que o Estado manda. Isso serve para eles verem o quão importante é a sua história local, como os seus ancestrais foram importantes para essa consecução de mundo que há hoje. Quando eles percebem que a história do avô ou da benzedeira da rua faz parte da grande História, o interesse muda. É uma forma de resistir: se eles querem apagar o passado geral, a gente fortalece a raiz aqui no território. (Paulo, 2025)

Essa estratégia de "olhar para os ancestrais" para não "regredir para a barbárie" é o que Walsh (2013) define como uma pedagogia que conecta o saber com a vida. Paulo utiliza a história de Aracaju e de Sergipe – palco de conflitos sociais tão intensos quanto os do Rio ou São Paulo – para mostrar que os discursos do presente têm raízes profundas. Ao fazer esse "elã" entre o local e o nacional, ele devolve ao estudante uma bússola: a percepção de que ele não é um sujeito solto no tempo, mas herdeiro de uma luta que precisa ser continuada para garantir a democracia.

O depoimento de Fábio revela que a Reforma do Ensino Médio opera uma espécie de desalojamento epistêmico. A colonialidade do saber manifesta-se justamente quando se tenta deslegitimar o conhecimento produzido historicamente nas universidades (as licenciaturas) em favor de conteúdos fluidos e sem "campo de pesquisa". Ao perguntar qual o referencial teórico do "Projeto de vida", Fábio aponta que a reforma não apenas reduziu a carga horária de História, mas tentou "descartar a formação original" do docente, transformando o intelectual em um monitor de atividades sem base científica.

Essa ausência de lastro acadêmico tem consequências drásticas para os/as estudantes. Sem a mediação de um professor que domina a metodologia de sua área, o aluno é privado do rigor necessário para construir o pensamento crítico. A interdição aqui é profunda: retira-se o "chão" científico do professor para que ele não consiga oferecer ao aluno as ferramentas de contestação. O resultado é um ensino que "sofre por falta de busca da qualidade", em que o conhecimento substantivo é trocado por temas motivacionais ou pragmáticos que não preparam o jovem para entender a complexidade do mundo.

A interdição do horizonte, portanto, é também uma interdição da própria carreira docente. Quando Fábio afirma que "não se tinha um campo de pesquisa" nessas novas disciplinas, ele expõe a tentativa de transformar a escola em um lugar de "achismos" e experiências sem reflexão. A resistência do professor, nesse contexto, é a defesa da ciência como direito do estudante. Manter o braço erguido pelo componente curricular é lutar para que o horizonte do aluno não seja limitado por siglas vazias, mas expandido pelo conhecimento do campo da história e historiografia que lhe permite saber quem ele é e para onde pode ir.

O depoimento do professor Fábio revela que a Reforma do Ensino Médio opera uma espécie de desalojamento epistêmico. A colonialidade do saber manifesta-se justamente quando se tenta deslegitimar o conhecimento produzido historicamente nas universidades – as licenciaturas – em favor de conteúdos fluidos e sem "campo de pesquisa". Ao questionar o

referencial teórico de componentes como o "Projeto de vida", Fábio aponta que a reforma não apenas reduziu a carga horária de História, mas tentou descartar a formação original do docente, transformando o intelectual em um monitor de atividades sem lastro científico.

Essa ausência de fundamentação acadêmica tem consequências drásticas para os/as estudantes. A interdição dos horizontes aqui é profunda: retira-se o "chão" científico do professor para que ele não consiga oferecer ao aluno as ferramentas de contestação. O resultado é um ensino que sofre por falta da qualidade, onde o conhecimento substantivo é trocado por temas pragmáticos que, na visão de Dermeval Saviani (2012), reforçam uma "educação de resultados" em detrimento do desenvolvimento humano integral.

Ao obrigar o/a professor/a de História a "se virar" em áreas sem metodologia acadêmica, a reforma promove o que António Nóvoa (2017) identifica como o esvaziamento da identidade profissional. O professor deixa de ser o mestre da ciência histórica para se tornar um executor de manuais de autoajuda ou habilidades socioemocionais. Para os alunos, a perda é o acesso ao que Álvaro Vieira Pinto (1960) chamaria de consciência crítica da realidade nacional, substituída por um horizonte estreito e focado apenas na funcionalidade do sujeito para o mercado.

A redução do componente de História no Ensino Médio não é apenas uma mudança de carga horária; é uma interdição do direito ao pensamento sistêmico. O que se observa nos relatos é a imposição de um currículo que opera por fragmentação, impedindo o estudante de construir uma visão de totalidade sobre a sociedade em que vive. Como aponta Marise Ramos (2011), a educação técnica e profissionalizante, quando desvinculada de uma base humanista sólida, reduz o jovem a uma peça funcional do mercado, subtraindo-lhe a capacidade de compreender as raízes das desigualdades que o cercam.

A análise do cotidiano docente revela que a Reforma não apenas alterou cargas horárias, mas consolidou o que os depoentes identificam como uma clivagem perversa entre os sistemas público e privado. Assim como observado no relato de Rosana (2024), a fala do professor Fernando (2024) é marcada por essa distinção nítida: ele denuncia que, enquanto a escola particular utiliza os itinerários formativos como um "reforço" para ampliar o domínio dos conteúdos tradicionais e garantir competitividade, na rede pública esses espaços são preenchidos por componentes que ele descreve como esvaziados de rigor científico. Embora o foco desta tese não resida no aprofundamento da comparação sistêmica entre as redes, é imperativo reconhecer que essa disparidade – atestada por ambos os professores – é o que

impulsiona a necessidade da infidelidade normativa. É sob o peso dessa dualidade educacional (Saviani, 2012) que o/a professor/a de História "peleja":

O que as escolas particulares fazem? Eles pegam a disciplina... Um professor de Biologia pega uma eletiva da área de Biologia. Ele junta uma aula de Biologia com as duas eletivas, e ele dá três horas de Biologia na semana. [...] O problema é que na pública a aula de História na Formação Geral Básica é só uma aula mesmo. (Fernando, 2024)

Dessa forma, a afirmação de que a Reforma opera como um mecanismo de exclusão não é uma generalização teórica, mas uma constatação empírica extraída das vozes de quem transita na escola. Para Fernando e Rosana, a gestão do tempo e do conteúdo torna-se uma manobra de salvamento para reduzir o abismo que a norma oficial, em sua aplicação desigual, acaba por aprofundar.

Essa interdição ganha contornos dramáticos na disciplina de "Projeto de vida". Ao ser descrita por Fernando como um "consultório psicológico" improvisado, percebe-se a substituição da Sociologia e da História pela psicologização das questões sociais. Em vez de o aluno aprender a ler as estruturas de poder e as lutas de classe, ele é convidado a "desabafar" sobre suas dores individuais. Sem a mediação da ciência, a angústia social é tratada como um problema pessoal, desarmando o potencial crítico da juventude.

[...] "Projeto de vida". É uma piada de mau gosto. Duas aulas semanais! [...] Virou um consultório psicológico. Eu fazia uma roda de conversa, e os alunos começaram a desabafar [...]. Eu fico feliz porque eu os ouvia, mas é uma coisa que não tem um sentido, sabe? (Fernando, 2024)

A estratégia de resistência – o "burlar" o sistema para dar aula de História dentro de uma eletiva – revela a luta do professor contra o que Jurjo Torres Santomé (2013) denomina injustiça curricular. Santomé argumenta que um currículo injusto é aquele que silencia a experiência e a história de grupos subalternizados. Ao fatiar o conhecimento em "escolhas" (Itinerário A ou B), a reforma retira do estudante o direito de ter uma formação integral. Se o aluno escolhe Exatas, sua janela para a história da África e das populações indígenas é fechada; se escolhe Humanas, seu horizonte científico é restringido.

A consequência final desse processo, como alertam os docentes da Bahia, Sergipe e Alagoas, é o aumento da desigualdade exponencial. O "Cisma do Oriente" pedagógico, onde cada turma recebe um fragmento diferente do passado, produz uma geração órfã de sua própria historicidade. Para Álvaro Vieira Pinto (1960), a privação da consciência histórica impede que o povo se reconheça como autor de sua própria realidade nacional. O horizonte

está interdito porque o caminho foi explodido em siglas mirabolantes, restando ao professor a tarefa hercúlea de tentar, nas frestas do sistema, manter vivo o fogo da consciência histórica contra o gelo da indiferença burocrática.

O depoimento do professor Rafael radicaliza a denúncia contra a interdição do saber. Ele aponta que o prejuízo para o estudante não reside apenas na ausência do dado histórico, mas na destruição do planejamento enquanto estrutura de pensamento. Para Álvaro Vieira Pinto (1960), a consciência histórica exige a compreensão da continuidade e das rupturas que formam a realidade nacional. Quando o currículo é "fatiado" e o aluno é lançado diretamente a temas pontuais sem entender a formação da Europa ou de Portugal, opera-se uma rasura na gênese do conhecimento:

[...] foi um desastre. Foi um desmonte [...] porque você destrói o currículo, o planejamento da disciplina de História. [...] Você não tinha como formar uma consciência histórica massiva, pertinente, dentro da mente do aluno. [...] a gente ia peneirando, fazendo essa seleção, mas de forma muito fatiada. (Rafael, 2025)

Essa "peneira" forçada pela carga horária de uma aula semanal obriga o docente a escolher "pormenores" em detrimento da totalidade. Rafael exemplifica essa manobra ao focar apenas na "democracia grega" ou no "direito romano". Embora essas sejam escolhas táticas para salvar o senso crítico, elas evidenciam o que Jurjo Torres Santomé (2013) identifica como o risco de um currículo minimalista para as classes populares: o aluno recebe o "tópico", mas perde a "tecnologia" da análise histórica profunda.

A interdição, portanto, manifesta-se no cansaço do aluno que enfrenta itinerários descritos por Rafael como "beirando a loucura", enquanto a disciplina que deveria lhe dar o eixo de compreensão do mundo é reduzida a um fragmento. Como defende Dermeval Saviani (2012), o papel da escola pública é garantir o acesso ao saber sistematizado. Ao transformar a História em uma sequência de recortes sem lastro cronológico, o Estado retira do jovem o direito de entender o "porquê" das coisas, restando-lhe apenas o "como" das competências genéricas. A dívida formativa, nesse cenário, é a produção de uma juventude que conhece temas, mas não domina a História; que possui informações, mas carece da estrutura intelectual para articular essas informações em um projeto de transformação social.

O depoimento da professora Márcia introduz uma categoria analítica importante para entender a percepção docente sobre a reforma: a remontagem. Para ela, o que o Estado chama de "Novo" Ensino Médio é, na verdade, uma peça de engenharia hegemônica que ignora as

identificações dos/as estudantes com as disciplinas humanísticas. Márcia descreve o impacto emocional e pedagógico da reforma como uma tentativa de "tirar a identidade de alguém e colocar outra goela abaixo" – o que Jurjo Torres Santomé (2013) identifica como uma forma de violência curricular que desconsidera a cultura e os anseios das comunidades subalternizadas.

Diferente de outros contextos em que a História foi "fatiada", o território quilombola em Sergipe operou uma resistência silenciosa, mantendo a carga horária da disciplina. Contudo, Márcia sinaliza que a luta não termina na manutenção das horas, mas na qualidade do que é ensinado. A interdição dos horizontes, neste caso, manifesta-se no desconhecimento institucional sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Quando a própria coordenação pedagógica desconhece siglas fundamentais do direito educacional brasileiro, percebe-se a profundidade da dívida formativa citada no início desta seção.

[...] essa reforma não foi boa. Eu costumo dizer que não foi uma reforma, não foi uma remontagem. [...] Foi como se você quisesse tirar a identidade de alguém e colocar outra goela abaixo. [...] Eu sinto uma grande lacuna em relação ao currículo. Nós não temos um currículo específico quilombola. (Márcia, 2025)

A interdição do horizonte para o aluno quilombola é a fragmentação de sua própria história dentro da escola. A ausência de um currículo específico obriga a professora a atuar como uma mediadora de inovações, trazendo do mestrado o referencial que o Estado deveria prover. Essa reexistência, pautada na partilha de saberes entre a academia e a comunidade, é o que mantém a escola viva enquanto projeto de pertencimento. Segundo Marise Ramos (2011), a formação integral só é possível quando o saber científico se une à realidade social do sujeito. Para Márcia, a História é o combustível dessa resistência: "a gente existe e resiste a todo tempo".

O depoimento de Ítalo revela que a interdição dos horizontes escolares opera por meio de uma saturação vazia. Ao inflar o currículo com até vinte disciplinas – muitas delas sem ementa clara ou "com nomes tão grandes que precisam ser apelidados" –, o Estado produz uma desorientação cognitiva no estudante. Para Santomé (2013), essa é uma forma de injustiça curricular que sobrecarrega o aluno com informações periféricas enquanto retira o tempo necessário para o domínio das ferramentas intelectuais de base.

A "Estação do saber" e o "Projeto de vida" aparecem aqui não como inovações, mas como instrumentos de um sucateamento planejado. Ítalo é enfático ao apontar que o problema

da educação brasileira nunca foi o “currículo antigo”, mas a carência de escolas climatizadas, laboratórios e salários dignos. Ao “fatiar” a História para dar lugar a dois tempos de “foteca da vida do estudante” (como ele define ironicamente o “Projeto de vida”), o Estado retira a “tecnologia” da consciência histórica e a substitui por um pragmatismo que não prepara para a vida, nem para o Enem.

[...] sucatearam a educação para poder dizer que estava sucateada. [...] Os meninos se perdem. Chegou a um ponto em que os estudantes não sabiam nem qual a disciplina que estávamos dando aula. [...] Você imagina História com uma aula e “Projeto de vida” com duas aulas! (Ítalo, 2025)

A crítica de Ítalo estende-se ao lugar de fala de quem elabora as políticas públicas. Ele denuncia o distanciamento entre o “professor universitário que dita regras” e o professor da Educação Básica que lida com o aluno do Raso da Catarina³⁹, que viaja três horas em estrada de chão para chegar à escola. Essa distância abissal reforça a dualidade educacional (Saviani, 2012): enquanto a elite formula e mantém seus privilégios, o aluno da zona rural é submetido a um experimento pedagógico arbitrário que o desfavorece na competição nacional pelo acesso à universidade.

A interdição, portanto, é geográfica, temporal e intelectual. O horizonte do aluno é barrado por uma estrutura que o cansa fisicamente e o esvazia mentalmente. A resistência, como Ítalo demonstra, está na simplificação tática (como chamar tudo de “Estudos Humanos”) e na insistência em manter as disciplinas da base como o único território onde a ciência e a avaliação rigorosa ainda sobrevivem ao caos. A interdição dos horizontes formativos, conforme revelada nos depoimentos desta subseção, não se limita ao cerceamento de conteúdos, mas opera na própria desarticulação da subjetividade dos jovens. Ao converter a escola pública em um labirinto de siglas e itinerários sem lastro científico, o Estado brasileiro contrai uma dívida histórica com uma geração que é privada da “tecnologia” da consciência histórica. O que emerge das salas de aula em Alagoas, Bahia e Sergipe é a percepção de que a reforma, sob o pretexto de oferecer escolha, entregou a fragmentação. O estudante, perdido em um emaranhado de até vinte componentes curriculares, vê-se diante de uma “remontagem” que rasura o seu direito de compreender as causas das desigualdades que atravessam o seu território.

³⁹ O Raso da Catarina é uma ecorregião de caatinga e um dos locais mais isolados e quentes do sertão baiano, próximo a Paulo Afonso e Glória.

Nesse cenário, a interdição do horizonte manifesta-se no contraste perverso entre a "pedagogia do desabafo" – materializada em componentes como o "Projeto de vida" – e a solidez do conhecimento que continua sendo preservado nas elites. A consciência histórica, fundamental para que o jovem não aceite a barbárie como destino inevitável, é fatiada em pílulas de cinquenta minutos, tornando a aprendizagem um exercício de acrobacia e o planejamento um ato de resistência solitária.

Contudo, se os horizontes parecem interditados pelas políticas oficiais, eles permanecem em disputa na prática pedagógica. A teimosia de levar o "Grito do Ipiranga" para as margens do São Francisco, de pesquisar o historiador local de Penedo ou de denunciar o "projeto Gabriela" no sertão baiano demonstra que a História se recusa a ser silenciada. A interdição encontra seu limite na autonomia docente e na legitimidade do alunado, que, ao boicotar o vazio, clama pelo sentido do saber. O que os nove mestres desta pesquisa nos ensinam é que a História não é um luxo curricular, mas a bússola sem a qual o jovem não consegue navegar para fora do presenteísmo cego. Onde o Estado impõe a rasura, a prática docente escreve a reexistência, garantindo que o amanhã não seja apenas um eco do passado esquecido, mas uma construção consciente e coletiva.

5.4 A peleja nas fendas: resistência pedagógica e a infidelidade normativa

Nesta subseção, a análise deixa de focar apenas no impacto emocional para cartografar a ação prática. A "peleja" pelo ensino de História no Novo Ensino Médio (NEM) não ocorre em campo aberto, mas nas frestas de um currículo saturado de siglas e esvaziado de sentido. O que emerge dos relatos colhidos não é um improviso, mas uma resistência pedagógica deliberada, fundamentada na consciência de que o saber histórico é um território de disputa inegociável. Para compreender o descompasso entre a prescrição (a reforma do NEM) e a performance (a aula de História que acontece apesar dela), recorremos ao pensamento de Licínio C. Lima (1992)⁴⁰. O autor argumenta que a escola não é uma mera executora de ordens superiores, mas uma organização complexa onde a norma oficial é frequentemente

⁴⁰ Licínio C. Lima, professor e investigador da Universidade do Minho, é uma das principais referências na Sociologia da educação e Administração escolar. Em sua obra fundamental, especificamente no subcapítulo que discute a "produção e reprodução de regras", Lima desconstrói a visão de que a escola seria uma estrutura puramente burocrática ou dócil às leis. Ele propõe uma crítica ao normativismo, alertando que a hiperinflação de regras e decretos – como os que sustentam a Reforma do Ensino Médio – não garante sua aplicação linear. Pelo contrário, a infidelidade normativa surge como uma estratégia de sobrevivência e autonomia dos atores escolares. Para Lima, ao "traírem" a letra fria da norma imposta, os professores de História podem estar sendo, na verdade, fiéis aos seus projetos pedagógicos e à função social do conhecimento, transformando a imposição burocrática em uma prática educativa situada e política.

confrontada pela prática cotidiana, gerando o que ele define como uma "infidelidade normativa".

Para fundamentar essa análise, recorreremos à distinção que Lima estabelece sobre o processo de produção normativa. Segundo o autor,

No quadro de uma administração centralizada do sistema de ensino, a produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, é realizada fora da escola. [...] A palavra "legislação" tem, nas escolas, um sentido largo que destaca sobretudo o carácter normativo e impositivo de determinadas orientações que lhe são impostas (Lima, 1992, p. 170).

Esse cenário de "legislação" em sentido lato descreve com precisão o fenômeno do Novo Ensino Médio (NEM), em que um emaranhado de portarias, resoluções e guias de implementação são despejados sobre as instituições de ensino. Para os professores de História, a norma não se apresenta apenas como uma lei estrita, mas como um conjunto impositivo de orientações que tentam moldar a prática docente de fora para dentro, muitas vezes desconsiderando a realidade local. Entretanto, Lima argumenta que a força dessa imposição encontra um limite na própria estrutura da comunicação escolar. Entre o que é concebido no gabinete ministerial e o que é executado em sala de aula, existe um "longo percurso e um complexo processo" em que a mensagem original sofre inevitáveis alterações de forma e conteúdo (Lima, 1992, p. 174).

Nesse sentido, a infidelidade normativa não deve ser lida como uma falha de comunicação ou um erro de percurso, mas como uma intervenção política e pedagógica dos atores. Licínio C. Lima, em sua análise sobre a produção e reprodução de regras, desconstrói o mito do normativismo – a crença de que basta emitir uma regra para que a realidade se altere automaticamente. Ao identificar que a "fixação textual" da norma é apenas o início de uma batalha por significados, o autor permite compreender que o/a professor/a de História, ao se deparar com um currículo esvaziado, atua como um intérprete crítico. Ele não apenas reproduz a regra; ele a produz novamente, subvertendo o sentido original da reforma para garantir que o saber histórico permaneça como um instrumento de consciência, transformando a imposição burocrática em uma prática educativa situada e resistente.

A resistência pedagógica manifesta-se, portanto, como essa infidelidade normativa necessária no plano local. Habitar o espaço escolar sob a égide do NEM exige uma postura de enfrentamento que permite ao docente interpretar a norma segundo as urgências de sua disciplina e de seus alunos, operando exatamente naquelas fases de alteração de conteúdo previstas por Lima. Trata-se da "tática" do cotidiano operada por quem se recusa a ser apenas

um executor de diretrizes burocráticas. Nesse cenário, o/a professor/a de História assume o papel de um intelectual de fronteira: aquele que habita o limite entre o sistema normativo e a realidade social, mediando o conhecimento científico e as urgências da vida. Como intelectual de fronteira, o docente não abandona o rigor, mas o utiliza para traduzir e confrontar as imposições curriculares, salvaguardando a função social da escola da voracidade de um projeto que prioriza competências genéricas em detrimento da reflexividade.

A resistência pedagógica, nesse contexto, revela o professor como um artesão do currículo. O artesanato aqui é concebido como a prática de "fazer-com" as sobras do sistema para recompor a unidade do pensamento crítico que a reforma tentou fragmentar. Inspirados em Michel de Certeau (1994), compreendemos essas ações como táticas – astúcias do "fazer" que o sujeito utiliza contra as estratégias de dominação do poder institucional. Uma das principais táticas desse artesanato é o entrelaçamento curricular. Ao habitar uma grade saturada de componentes com nomes fantasiosos e ementas fluidas, o professor opera um "disfarce do saber". A disciplina eletiva ou o itinerário formativo deixa de ser um receptáculo de conteúdos superficiais para se tornar um "cavalo de Troia" pedagógico: sob o rótulo oficial da norma, o docente entrega a análise das estruturas de poder, as lutas sociais e as desconstruções necessárias à formação da consciência histórica. É o pensamento político aguçado manobrando a burocracia para garantir que o conhecimento não seja sacrificado.

Outra face desse artesanato reside na inversão tática do tempo. Diante de um cronograma que prioriza trilhas esvaziadas em detrimento da Formação Geral Básica, o docente opera um "sequestro" do cronograma. Identificando o caos e o desrespeito dos materiais padronizados – muitas vezes alheios às realidades regionais –, o professor retoma a autoridade sobre o planejamento. Ele inverte as horas, utilizando o tempo dos itinerários para garantir que o aluno acesse os conceitos fundamentais que foram suprimidos. A fenda burocrática é, assim, utilizada contra si mesma por esse artesão que se recusa a ver o tempo de aprender ser desperdiçado.

Por fim, esse artesanato manifesta-se na recusa da simplificação. O professor resiste à tentativa de ser convertido em um mero "palestrante" de cinquenta minutos. Sua peleja consiste na manutenção do rigor metodológico e na desaceleração deliberada. Contra a lógica da rapidez e da "oficinalização" do ensino, o intelectual de fronteira insiste no texto, na análise documental e na profundidade reflexiva. É uma desobediência que honra a subjetividade e a história dos/as estudantes, provando que o ato de ensinar História permanece, em essência, um ato de resistência manual e intelectual. Ao amarrar esses fios,

percebemos que a Peleja nas Fendas é o que mantém a dignidade do ensino de História na escola pública. Onde o Estado impõe a rasura, o artesão do currículo escreve a reexistência. A infidelidade normativa não é um descaso com a lei, mas um compromisso ético maior com o sujeito que aprende. É a prova de que, enquanto houver um/a professor/a de História disposto a habitar a fenda e manusear o currículo com mãos de artesão, a reforma não conseguirá interditar completamente os horizontes de memória e de futuro da juventude.

Oh, boi!
 Vocês que fazem parte dessa massa
 Que passa nos projetos do futuro
 É duro tanto ter que caminhar
 E dar muito mais do que receber

 E ter que demonstrar sua coragem
 À margem do que possa parecer
 E ver que toda essa engrenagem
 Já sente a ferrugem lhe comer
 (Ramalho, 1999)

A prática do artesão do currículo ganha contornos de urgência quando confrontada com o projeto político que subjaz à reforma. Na narrativa do professor Ítalo, a percepção de que o Novo Ensino Médio não é apenas um rearranjo administrativo, mas um projeto de produção de uma massa alienada, é latente:

O projeto de cidadão que começou com Temer, que se efetivou com o Bolsonarismo, é um projeto de cidadão que não é cidadão, que é apenas uma massa não pensante. A ideia de Admirável Gado Novo do Zé Ramalho é realmente um gado que não pensa, que é manipulado e que fica subserviente ao mundo do trabalho e às doutrinas religiosas, especialmente a cristã. Então, ninguém quer formar pessoas pensantes. As pessoas queriam formar trabalhadores de massa cristãos que não resmungassem sobre nada e que não refletissem ou discutissem sobre nada. Era esse o projeto que estava muito claro para todos. (Ítalo, 2025)

Nesse cenário, o intelectual de fronteira identifica o autoritarismo curricular como uma ferramenta de manutenção de privilégios. Ítalo denuncia que a reforma chancela um modelo excludente que ignora as desigualdades brasileiras, operando o que ele chama de uma escola "tecnicista" que remonta a lógicas de um século atrás:

Quando você falou dessa competição entre estudantes da escola pública e privada, a gente já começa perdendo; os nossos estudantes já começam atrás. Se for um estudante indígena, ele já começa atrás. Se for um estudante negro, ele já começa duas vezes atrás. Existem outras intersecções que fazem com que os nossos estudantes comecem muito mais atrás do que os estudantes de escola particular. Além disso, a gente enfrenta esse

autoritarismo curricular. Realmente, é um projeto de governo que não visa a construção da cidadania e do pensamento crítico do cidadão. É uma escola muito tecnicista. Isso foi efetivado pelos governos porque aumentou-se também o número de escolas técnicas. Para mim, escolas técnicas são o reflexo do currículo de 1920 da chamada escola tecnicista, de formar pessoas para o modelo fordista-taylorista só. Não tem um debate. (Ítalo, 2025)

Essa percepção de que as Humanidades são tratadas como "algo que não serve para nada" empurra o docente para uma zona de tensão constante. O professor relata que, em certas instituições, a orientação era explicitamente para "não pegar no pé dos meninos" nas disciplinas de História e Geografia, pois o "mais importante é o curso técnico". Contra essa deslegitimação, o/a professor/a de História precisa atuar na vigilância ininterrupta, reconhecendo que direitos e espaços conquistados estão sob constante ameaça de retraimento:

Esses ciclos realmente são contínuos e nos fazem refletir de que o pobre professor trabalhador de História não pode ter um dia de sossego. Não tem uma paz. Porque quando a gente imagina que conquistamos algo, vem um congresso de um partido antidemocrático e contra a educação, e faz um projeto que aprova um projeto que proíbe determinadas discussões, que reduz a carga horária de uma disciplina, ou que quer excluir determinada disciplina. Portanto, não tem nada garantido. Essa é uma mensagem que está ficando cada vez mais clara: que não existe nada garantido, e que a gente precisa ficar sempre atento, porque se a gente não ficar atento, a elite lá de cima vem e interfere na educação pública brasileira. (Ítalo, 2025)

A "peleja" docente ganha um novo fôlego com o movimento de recomposição da carga horária, permitindo que o artesão do currículo abandone a tática do improviso em favor de um planejamento que privilegia a profundidade. Para o professor Rafael, o retorno das duas aulas semanais no primeiro ano do Ensino Médio não é apenas um ganho quantitativo, mas a possibilidade de restabelecer a História como ciência e campo de reflexão crítica, superando a fase em que o docente se sentia sufocado pela escassez de tempo:

Hoje, a gente já trabalha mais folgado, principalmente no primeiro ano, porque, em primeiro lugar, nós já temos duas aulas de História e duas aulas de Filosofia. Isso já dá para a gente fazer um planejamento mais organizado, um planejamento com mais conteúdo, com mais dinâmica. A gente já pode usar uma música, a gente já pode usar um filme, pois duas aulas dão para assistir um curta-metragem. Ajuda até, inclusive, um filme mais longo. Assim, já dá para você planejar melhor a sua aula. Já dá para você inserir mais conteúdo. Então, agora a gente já pode começar. Por exemplo, eu comecei, já influenciado pelo PROFHistória, eu já comecei a trabalhar não pela questão da pré-história ou da original... Já comecei a trabalhar um pouco sobre a Teoria da História, a importância de a gente estudar a História. Por que estudar História? Por que conhecer a Teoria da História? A História é apenas uma disciplina, ou é uma ciência? A História contribui no nosso cotidiano ou não contribui? (Rafael, 2025)

Nessa fala, Rafael assume nitidamente o papel de intelectual de fronteira. Ele utiliza a sua formação continuada PROFHistória para subverter a lógica do "conteúdo pelo conteúdo", priorizando a alfabetização histórica dos/as estudantes. O objetivo do artesão, aqui, é dar sentido ao que é ensinado, impedindo que o aluno se sinta alheio ao processo formativo. A resistência pedagógica manifesta-se no esforço de conectar a teoria da história ao senso crítico cotidiano, respondendo à pergunta fundamental do estudante sobre a utilidade do saber histórico:

Faz sentido para eles no dia a dia, porque eu não vou simplesmente chegar e jogar um monte de conteúdo que o aluno fica se perguntando: “Por quê que eu vou usar isso? Por quê que eu estou estudando isso? O que me interessa eu saber de criacionismo, de evolucionismo, de Teoria da História?”. Portanto, inicialmente, como eu trabalho o primeiro ano, estou mostrando a importância de estudar História. No que é que a gente vai utilizar essas informações. No que é que isso vai ajustar o nosso senso crítico? Como nós vamos utilizar isso no nosso dia a dia? (Rafael, 2025)

Entretanto, Rafael reconhece que essa "folga" é fruto de uma gangorra política constante. Ao ser questionado sobre a mobilização frente aos ciclos de retraimento da disciplina – que remontam à ditadura de 1964 e se repetem na reforma de 2017 –, o professor aponta para a necessidade do corpo coletivo. A resistência sai da individualidade da sala de aula e se organiza no circuito sindical e nos movimentos sociais, revelando que a manutenção da disciplina é uma tarefa de vigilância política permanente:

Então, a gente aqui dentro do coletivo da própria escola, não só o pessoal de História, mas o pessoal de Humanas em geral, a articulação é mais através do Sindicato de Professores, a APLB, e também dos movimentos sociais, dos coletivos. Nos coletivos a gente sempre faz abaixo-assinado, manifestos, encontros em prol dessa manutenção. (Rafael, 2025)

Por fim, o relato de Rafael encerra com uma provocação ética sobre o hiato entre a teoria acadêmica e a prática nas redes de ensino. Para o artesão que habita o território, o retorno da cronologia e dos livros didáticos adequados é uma vitória, mas a verdadeira decolonização do currículo – que passaria pela valorização do patrimônio e da história local – ainda é uma promessa interditada pela ausência de políticas públicas eficazes:

Eu acho assim que é positivo, muito positivo esse retorno da carga horária de História, esse retorno do currículo, essa articulação que está sendo feita agora para os novos livros didáticos, já retornando ao currículo próprio da História, dentro da cronologia certa, dentro dos períodos históricos certos. Contudo, eu ainda sinto muita falta da questão do envolvimento da história

local dentro desse itinerário formativo, da cultura local mesclada junto com a História, com a preservação do patrimônio, com a preservação do patrimônio material. Tudo isso fica muito restrito à academia. A gente vai escrever uma dissertação, uma tese muito bonita falando do patrimônio, da preservação do patrimônio, falando da questão da cultura imaterial. Só que, na prática, isso não acontece, inclusive porque não existe uma política pública de educação voltada para esses temas que são ligados à história, cultura local e regional. (Rafael, 2025)

A percepção de que a História habita um "não lugar" cíclico, como denunciado pelo professor Ítalo, revela que o magistério é um exercício de vigilância ininterrupta. Para o intelectual de fronteira, a consciência de que "não existe nada garantido" diante das elites que interferem na educação pública brasileira transforma a sala de aula em uma trincheira de resistência contra o que ele define como um projeto de "massa não pensante". Entretanto, é justamente nessa corda bamba entre o retraimento e a conquista que a resistência pedagógica se transmuta: se de um lado há a denúncia do desmonte, do outro surge a urgência de reorganizar o ofício assim que as fendas do sistema permitem um novo fôlego. Essa passagem da denúncia política para a reorganização da prática docente ganha materialidade no relato do professor Rafael. Se Ítalo expõe as engrenagens do "autoritarismo curricular", Rafael descreve o movimento de retomada do território pedagógico impulsionado pela recomposição da carga horária. Onde antes havia o sufocamento do tempo, agora o artesão do currículo vislumbra a possibilidade de restabelecer a densidade da ciência histórica:

Não, ela [a reforma da reforma] já chegou. Hoje, a gente já trabalha mais folgado, principalmente no primeiro ano, porque, em primeiro lugar, nós já temos duas aulas de História e duas aulas de Filosofia. Isso já dá para a gente fazer um planejamento mais organizado, um planejamento com mais conteúdo, com mais dinâmica. [...] Assim, já dá para você planejar melhor a sua aula. Já dá para você inserir mais conteúdo. (Rafael, 2025)

Nesse novo cenário de "folga" curricular, a resistência de Rafael deixa de ser apenas um anteparo contra o esvaziamento para se tornar uma proposição ativa. Influenciado pelo PROFHistória, ele subverte a lógica tradicional da acumulação de fatos para centrar sua prática na Teoria da História, questionando a própria natureza do saber que ensina:

Por exemplo, eu comecei, já influenciado pelo PROFHistória, eu já comecei a trabalhar não pela questão da pré-história ou da original... Já comecei a trabalhar um pouco sobre a Teoria da História, a importância de a gente estudar a História. Por que estudar História? Por que conhecer a Teoria da História? A História é apenas uma disciplina, ou é uma ciência? A História contribui no nosso cotidiano ou não contribui? (Rafael, 2025)

Essa transição demonstra que o/a professor/a de História, enquanto artesão, não apenas sobrevive às crises políticas descritas por Ítalo, mas aproveita cada "vinda do novo" para costurar novamente o sentido do seu fazer. A resistência, portanto, é um pêndulo: oscila entre o combate conjunto nos sindicatos e coletivos – como a APLB mencionada por Rafael – e o zelo artesanal em sala de aula, garantindo que o retorno da carga horária se converta em um efetivo ajuste do senso crítico dos/as estudantes.

Se a "peleja" docente nas redes estaduais de Alagoas e Bahia é marcada pela tentativa de reocupar o território após o desmonte, o relato da professora Márcia (2025) desvela uma configuração distinta de resistência. No Colégio Maria Firmino dos Reis, a manutenção da carga horária de História atua como um contrafluxo à reforma, mas Márcia adverte que a estrutura física das horas não impede a invasão subjetiva. Para a docente, o Novo Ensino Médio não se limitou a uma reorganização técnica; configurou-se como uma "remontagem" violenta, um processo de substituição identitária imposto "goela abaixo" pelas instâncias hegemônicas que, sob o pretexto de reformar, promoveram uma verdadeira desmontagem da autonomia pedagógica e da identidade estudantil.

Nesse cenário, a escola em território quilombola transborda sua função educativa para tornar-se um ponto de resistência explícita. Ao não permitir a alteração na grade horária da disciplina de História, a comunidade escolar pratica uma infidelidade normativa coletiva, protegendo o saber histórico como um pilar de sua existência política. Márcia é enfática ao sustentar que a trajetória quilombola é indissociável do ato de resistir: para ela, a existência desses sujeitos é, por definição, um exercício contínuo de oposição às forças que tentam desmantelar seus marcos civilizatórios.

No entanto, o papel da artesã do currículo assume aqui uma responsabilidade adicional: a de suprir as ausências de um Estado que, embora preserve as horas, negligencia a especificidade do conteúdo. A resistência pedagógica de Márcia manifesta-se precisamente no preenchimento das lacunas deixadas pela falta de um currículo específico e pelo profundo desconhecimento institucional sobre as diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer). A docente atua como uma mediadora intelectual indispensável, operando uma espécie de "alfabetização normativa" dentro da própria escola. Sua práxis introduz as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em um ambiente onde até a coordenação pedagógica demonstrava desconhecer as siglas e os direitos fundamentais que deveriam nortear a base da educação brasileira:

[...] eu sinto uma grande lacuna em relação ao currículo. Nós não temos um currículo específico quilombola. Isso deixa fragmentada a nossa educação,

de uma certa forma, a nossa educação quilombola. Por exemplo, vejo colegas, Guilherme, que vieram saber o que Erer - Educação das Relações Étnico-Raciais - comigo somente depois que comecei a estudar no mestrado. Eu trouxe várias formulações da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. E até uma pessoa que trabalhava na coordenação disse: 'O que é isso, professora? Erer, Erer...'. (Márcia, 2025)

A atuação de Márcia como intelectual de fronteira expande-se para além da sala de aula, tornando-se um polo de difusão de "inovações" e saberes para a comunidade e para os seus pares. A escola, ao acolher iniciativas como a Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEC)⁴¹ e o Neabi⁴², transforma-se em um território vivo de formação, onde a resistência individual da professora – que equilibra o mestrado, a docência e o ativismo – se funde ao movimento coletivo de afirmação identitária. O artesanato de Márcia consiste em converter o "pouco que aprende" em uma ferramenta de libertação para o quilombo, garantindo que a História não seja apenas uma disciplina mantida na grade, mas uma arma de reexistência.

Se a resistência pedagógica exige um "zelo artesanal", o cotidiano do professor Heron revela como a estrutura do Novo Ensino Médio opera para quebrar as ferramentas desse artesão através da fragmentação extrema do seu fazer. Para Heron, a reforma não apenas reduziu a História, mas forçou o docente a uma polivalência que ele identifica como um retrocesso histórico, assemelhando-se ao modelo de "Estudos Sociais" e "OSPB" do período ditatorial. A complexidade de gerir múltiplos planejamentos simultâneos retira do intelectual a sua centralidade acadêmica para transformá-lo em um instrutor genérico:

O problema do Novo Ensino Médio é porque antes eu tinha três planos de aula, né? Eu segui o plano do primeiro, plano do segundo, plano terceiro. Agora eu tenho plano do sétimo de História, plano do sétimo de Religião, eu tenho História no primeiro, eu tenho Cultura e identidade no segundo, Filosofia no terceiro e História de cinema. Tenho seis planos de aula para sair. [...] Não é mais só o professor de História. É uma coisa meio tipo os Estudos Sociais dos anos 80. (Heron, 2024)

⁴¹ A Licenciatura em Educação Escolar Quilombola é um curso de graduação voltado à formação de educadores para atuar em escolas situadas em territórios quilombolas e em redes de ensino que atendam a essas comunidades. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso promove uma educação diferenciada que valoriza a ancestralidade, os saberes tradicionais, a memória histórica e o direito à identidade étnico-racial. Sua estrutura geralmente segue a Pedagogia da Alternância, articulando o tempo-universidade e o tempo-comunidade para fortalecer o vínculo entre a prática pedagógica e a realidade sociocultural dos estudantes.

⁴² NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas): Instância acadêmica e administrativa que visa fomentar e articular atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas às temáticas das relações étnico-raciais. O Núcleo atua no cumprimento da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e tradicionais, além de políticas de promoção da equidade racial e combate ao racismo no ambiente escolar e universitário.

Essa proletarização intelectual atinge níveis alarmantes quando Heron descreve sua jornada de "sessenta horas em sala de aula" e quase oitocentos alunos, divididos entre História, trilhas formativas, eletivas e até formação profissional. Nesse cenário de atropelo, a resistência pedagógica encontra no PROFHistória um território de articulação e respiro, embora o docente reconheça que a própria formação continuada é mais uma "atribulação" em uma vida já marcada pelo peso da sobrevivência e dos compromissos familiares. Ao analisar o retorno nominal da disciplina com a "reforma da reforma", Heron assume uma postura de intelectual de fronteira que, embora veja positivamente o fortalecimento da Formação Geral Básica (FGB), critica a lógica utilitarista que se impregnou no Ensino Médio. Para ele, o projeto atual tenta substituir a perspectiva da "Academia" por uma pragmática que prepara o jovem para ser "motorista, coveiro ou comerciante", esvaziando a dimensão do pensamento crítico em favor de um treinamento para o mercado de trabalho informal:

E aí o Novo Ensino Médio, ele vem para trazer uma outra perspectiva também. O que você aprende aqui não precisa ser só para você ir para academia. Você também pode usar isso aqui para aplicar isso no seu dia a dia se você quiser ser motorista, se você quiser ser coveiro, se você quiser vender na feira... [...] Inclusive, deixa eu fazer um parêntese aqui, eu acho que "Projeto de vida" é a terceirização da educação familiar nas mãos do professor. (Heron, 2024)

A denúncia de Heron sobre o "Projeto de vida" é contundente: o que deveria ser um espaço de autodescoberta tornou-se, na prática, uma "vocação profissional" disfarçada de pedagogia, baseada em uma leitura rasa de conceitos psicanalíticos (Id, Ego, Superego) para moldar a conduta do estudante. Para o artesão que "habita a fenda", o diagnóstico é de uma deslegitimação sistêmica que atinge todas as Humanidades. A resistência de Heron, portanto, reside na lucidez de enxergar que, por trás das siglas e dos nomes atraentes das eletivas, opera-se um projeto que despoja o professor de sua professoralidade e o aluno de seu direito ao conhecimento científico universal.

A resistência pedagógica operada pelo artesão do currículo enfrenta, para além das reformas normativas, a barreira de uma estrutura física e organizacional que Paulo denomina como obsoleta. Para o professor Paulo, existe um hiato intransponível entre a velocidade da sociedade contemporânea e a lentidão burocrática da escola pública. Em seu relato, a "peleja" deixa de ser apenas epistemológica para se tornar logística: a luta contra o relógio, contra o *datashow* que não funciona e contra a falta de laboratórios de informática adequados. Neste cenário de escassez, a resistência manifesta-se no que Michel de Certeau (1994) chama de

"táticas de consumo": o professor precisa "se virar" com o que tem, criando estratégias para que o saber histórico não se perca no tempo técnico da montagem de equipamentos:

A gente ensina século XXI como se ensinasse no século XIX. [...] Quando diz que tem um laboratório de informática, são quinze computadores para a escola toda. [...] A aula são cinquenta minutos. A gente leva o *datashow*, chega lá, liga, desliga... Isso já come vinte, trinta minutos. Logo depois, vem a chamada. Uma aula de cinquenta minutos fica inviável. O ideal seria que estivesse tudo já bonitinho na sala de aula. (Paulo, 2025)

Diante dessa precariedade, Paulo atua como um intelectual de fronteira que compreende o perfil dos/as estudantes da atualidade – sujeitos "imperativos" que exigem linguagens rápidas e fragmentadas. Sua resistência pedagógica consiste em adaptar o rigor acadêmico à linguagem do tempo presente, utilizando documentários curtos e formulários prontos para otimizar o exíguo tempo de aula. Entretanto, o ponto mais revelador do seu artesanato é a política da barganha. Paulo admite que a relação pedagógica no Ensino Básico tornou-se uma negociação constante, em que a autoridade do saber é substituída por uma "acertividade" prática. Ele subverte a rigidez dos prazos e das obrigações formais em favor da entrega do trabalho, praticando uma ética da espera que reconhece as dificuldades da vida do estudante:

Hoje é tudo barganhado. [...] Se eles não forem pontuando, tudo é visto. [...] Eu aprendi a esperar. Se eles tiverem problemas, tudo bem. “Meu filho, quando você puder, você me entrega.” [...] Até o dia da prova, você me trazendo o conteúdo desse mês, referente a esse bimestre... Aí eu dou visto, pego o visto, tudo, e pronto. Sua pontuação e acabou. (Paulo, 2025)

Essa "barganha" não deve ser vista como um afrouxamento do ensino, mas como uma tática de manutenção do vínculo. Paulo entende que, em uma estrutura que não oferece suporte tecnológico e em um currículo que desvaloriza as Humanidades, a única forma de garantir que o aluno produza algo é através dessa flexibilidade humanizada. A resistência de Paulo é, portanto, a resistência do possível: ele mantém o ensino de História vivo através de pactos cotidianos, garantindo que, apesar do sucateamento da escola, o conhecimento ainda circule, mesmo que no ritmo lento de uma "infidelidade normativa" que prioriza o sujeito em detrimento do protocolo. A resistência pedagógica operada pelo artesão do currículo enfrenta um desafio que transborda a carga horária: o desalojamento epistêmico. Para o professor Fábio, um dos danos mais severos da reforma foi a imposição de disciplinas desprovidas de referencial teórico e metodologia acadêmica, o que ele interpreta como um descarte deliberado da formação original do professor. O docente deixa de ser o mestre de sua ciência

para se tornar um executor de temas sem campo de pesquisa definido, como ocorre no componente "Projeto de vida":

Qual é o referencial teórico do “Projeto de vida”? Qual é a metodologia, a formação em metodologia científica do professor de “Projeto de vida”? [...] Eram aulas sobre as quais não se tinha um campo de pesquisa, não se tinha referencial teórico, não se tinha uma metodologia acadêmica. Assim, é como se o Novo Ensino Médio simplesmente descartasse a formação original do professor, e dissesse assim: “Olha, agora a gente quer outra coisa, e se vire”. (Fábio, 2025)

Essa situação revela a face mais perversa da reforma: a deslegitimação da Licenciatura como garantia de qualidade. Fábio aponta que o ensino sofreu por uma "falta de busca da qualidade", uma vez que o sistema forçou o historiador a transitar por terrenos onde não havia o "lastro na academia". No entanto, esse projeto de desmobilização do cidadão crítico não é um acaso, mas um interesse político profundo. Fábio observa uma simbiose entre o retraimento da História e o avanço do revisionismo histórico não científico, em que os "donos do poder" tentam apresentar uma narrativa que atenda aos seus projetos ideológicos. A retomada da carga horária nominal e o retorno às áreas de formação original trazem, segundo o relato de Fábio, um clima de "mais tranquilidade" às escolas de Sergipe. A resistência, que antes era uma "peleja" constante para coordenar temáticas transversais e garantir a sobrevivência profissional, agora se estabiliza na segurança da lotação e na recuperação da condição docente:

O clima é de bem menos reclamações, mais tranquilidade, porque os professores voltaram ao seu campo do conhecimento, a atuar no seu campo de conhecimento, tendo até mais segurança de lotação na escola. Isso porque um dos problemas do Ensino Médio anterior era justamente também um medo de lotação, de ter carga horária na escola no primeiro semestre, e já não ter no segundo. (Fábio, 2025)

A fala de Fábio confirma que o intelectual de fronteira só consegue exercer seu artesanato plenamente quando o território da sua ciência é respeitado. A "reforma da reforma" é vista como um respiro necessário para uma categoria que vinha sendo precarizada por transtornos burocráticos e incertezas laborais. Quando antes se discutia "quem vai tratar disso ou daquilo" em reuniões exaustivas sobre materiais interdisciplinares, agora o professor volta a mobilizar sua própria bagagem acadêmica. A resistência pedagógica, portanto, ganha materialidade na volta do professor ao seu espaço de direito: o ensino de História pautado pelo rigor, pela ciência e pela segurança de saber o que se passa do cotidiano escolar.

Ao percorrermos os relatos de Ítalo, Rafael, Márcia, Heron, Paulo e Fábio, emerge a figura de um docente que é, simultaneamente, um combatente político e um artesão minucioso. A peleja nas fendas revelou que a resistência pedagógica nos lugares de atuações não foi silenciada; ela se adaptou através da infidelidade normativa. Onde o Estado impôs o "Gado Novo" (Ítalo) e a polivalência exaustiva (Heron), os professores responderam com a reocupação de territórios (Rafael), a blindagem identitária (Márcia), a barganha necessária (Paulo) e a reivindicação do lastro científico (Fábio). Este artesanato curricular, operado pelo intelectual de fronteira, é o que garante que a História permaneça como um direito e não como uma concessão temporária de governos. A mensagem final desta seção é clara: a reforma pode ter mudado as siglas e os tempos, mas o/a professor/a de História permanece sendo o núcleo central de onde partem os sentidos e a defesa da consciência histórica no Brasil.

A resistência pedagógica, enquanto esforço de um artesão do currículo, atinge seu limite dramático na fragmentação absoluta das trajetórias escolares. O relato do professor Fernando revela que o Novo Ensino Médio opera uma "piada de mau gosto" ao substituir a densidade histórica por componentes como o "Projeto de vida" – transformado, pela ausência de diretrizes científicas, em um "consultório psicológico" improvisado. Para Fernando, o impacto da redução da História a uma única aula semanal no primeiro e segundo anos é visível no esgotamento dos/as estudantes e na impossibilidade de continuidade do saber:

Sim, é visível. [...] Eles ficam extremamente cansados. [...] Tem uma [disciplina] que um colega meu do PROFHistória pegou, que é sobre "Cultura Afro-indígena". Aí é engraçado: essa disciplina tem duas aulas, e História tem uma. [...] O problema é que na pública a aula de História na Formação Geral Básica é só uma aula mesmo. [...] "Projeto de vida"... Duas aulas semanais! Virou um consultório psicológico. Eu fazia uma roda de conversa, e os alunos começaram a desabafar [...] Eu fico feliz porque eu os ouvia, mas é uma coisa que não tem um sentido, sabe? (Fernando, 2024)

Fernando identifica que a elite econômica já "burlou" o sistema, utilizando os itinerários para reforçar a base científica, enquanto a escola pública se perde em "nomes mirabolantes" e na desarticulação entre docentes. A proposta de resistência do artesão é, então, o uso da "História disfarçada": ocupar o tempo das eletivas com o rigor da ciência histórica para tentar dar aos alunos da rede estadual a chance de competir em pé de igualdade no Enem.

Ano que vem eu não faço questão de pegar uma eletiva dessa no segundo ou no primeiro ano porque, no papel, eu vou estar dando a tal da eletiva, mas eu

vou estar dando uma nova História. Tipo, a eletiva de África Brasileira Indígena ia casar muito bem com o Brasil Colônia, com o Brasil Império. Eu estaria dando aula de História do Brasil na carga horária da eletiva. (Fernando, 2024)

A desigualdade, que ele aponta ter aumentado "exponencialmente", é o resultado de uma reforma que retirou o conteúdo básico para oferecer uma escolha ilusória. O intelectual de fronteira, representado aqui pela lucidez de Fernando, compreende que sem a ampliação da carga horária básica, o ensino integral torna-se "vergonhoso" e a cidadania, um horizonte interdito.

Ao final desta cartografia da Resistência Pedagógica, as vozes de Ítalo, Rafael, Márcia, Heron, Paulo, Fábio, Fernando, Rosana e Wellington desenham um diagnóstico comum: o/a professor/a de História no Nordeste brasileiro não é um espectador passivo do desmonte. Ele é um artesão do currículo que, munido de sua formação e de um profundo senso ético, habita as fendas de um sistema que tenta silenciá-lo. Seja através da "barganha" de Paulo, do "sequestro do tempo" de Rosana, da "blindagem quilombola" de Márcia ou da "tática das eletivas" de Fernando, a infidelidade normativa revela-se não como um desvio, mas como a única forma de fidelidade possível ao compromisso com o pensamento crítico. Onde o Estado impõe a "remontagem" e o "cisma", o/a professor/a de História inscreveu a reexistência, provando que, enquanto houver um intelectual de fronteira manuseando as sobras do tempo escolar, o direito à História permanecerá sendo uma semente de resistência no chão da escola pública.

A resistência pedagógica operada pelo artesão do currículo atinge seu ponto mais crítico na gestão da escassez. No relato da professora Rosana, a "peleja" deixa de ser apenas uma tática de ocupação de espaços para se tornar um exercício ético de escolha sobre o que silenciar. Em Alagoas, a redução da carga horária no primeiro e segundo anos forçou uma seleção drástica de conteúdos, em que a docente precisa lutar para não cair no "limbo da superficialidade" enquanto lida com uma estrutura escolar que interrompe o fluxo pedagógico por faltas básicas, como água ou merenda:

Você tem pouquíssimo tempo, e a gente aproveita ele de uma maneira produtiva e efetiva. [...] Para finalizar, eu estou dizendo isso porque os primeiros e segundos anos, especificamente, só têm um encontro, uma aula de História. [...] Eu não faço mais perguntas da História Geral, porque eles não tiveram aulas sobre isso. [...] Eu sei que no primeiro ano não deu para finalizar o Império Romano, o processo de ruralização europeia. [...] A gente não teve condições de fazer isso. Não é só a História, entendeu? É a Geografia. (Rosana, 2024)

Essa interdição de horizontes descrita por Rosana revela o impacto na formação do pensamento crítico. Ao não conseguir aprofundar os contextos de desenvolvimentos imperiais desde o século XVI ou a formação dos reinos europeus, a docente denuncia a ineficácia estrutural de uma reforma que retira as ferramentas de análise da realidade. O artesão, aqui, trabalha sobre os escombros: Rosana tenta fazer conexões – como entre a crise de Roma e o feudalismo – em um esforço hercúleo para garantir que, apesar das lacunas, o estudante receba a crítica necessária para ler as desigualdades atuais.

A análise de Rosana coincide com a percepção de que a fragmentação curricular é uma estrutura "tão mal elaborada que fica na sua própria ineficácia". A resistência da professora manifesta-se no reconhecimento da dívida formativa que o Estado contrai com esses jovens, que são a primeira turma a concluir o ciclo do Novo Ensino Médio sem ter tido acesso a contextos fundamentais da história global e regional. Onde a reforma impõe o vazio, a prática de Rosana é a tentativa desesperada de salvar o sentido da História, mesmo sob o peso de uma exclusão que atinge tanto o saber quanto a dignidade material da escola.

A resistência pedagógica, diante do caos instaurado pela reforma, exigiu que o docente assumisse uma função que transborda a regência de classe: a de produtor de material didático em um cenário de vácuo institucional. O relato do professor Wellington revela que a fragmentação curricular não apenas desorganizou a carga horária, mas implodiu o tempo de planejamento. Com o aumento exponencial de turmas – chegando ao absurdo de doze planejamentos distintos e vinte e seis turmas por docente –, a escola viu-se mergulhada em um "atropelo" em que a disciplina rodava sem que houvesse, sequer, um plano definido:

A gente passou sessenta dias sem saber o que fazer em sala de aula, porque primeiro eu fui montar meu planejamento de História, que havia o manual. E os demais? Vou lhe dizer: quanta coisa de Wikipédia entrou dentro da sala de aula, porque não tinha de onde pegar. [...] O professor teve que desconectar do seu modo tradicional de forma muito abrupta. Ficou muito jogar por jogar: é o vídeo pelo vídeo, é um texto que eu não sei nem quem é o autor, nem como é que foi forjado. (Wellington, 2025)

Nesse território de incertezas, o intelectual de fronteira atua para salvar o rigor da ciência através de uma oficina de transposição didática. Wellington descreve como a ausência de manuais oficiais para componentes cruciais – como "História da Bahia indígena, africana e afro-brasileira" – obrigou os docentes a se articularem para forjar seu próprio material. Esse artesanato coletivo é a resposta à "Wikipedização" e ao uso acrítico de ferramentas como o

ChatGPT, que surgem como paliativos para um professor sobrecarregado e sem suporte da gestão:

Montei o material didático da disciplina com os colegas, e todo mundo começou a usar o mesmo conteúdo, porque não tem um livro oficial, um livro didático sobre História da Bahia. [...] O professor não tinha tempo. Eu dizia à coordenadora: “Senta com os professores, mulher! Tem que sentar para fazer um manual dessas disciplinas. De onde vai tirar o conteúdo?” (Wellington, 2025)

A análise de Wellington também toca na crise de identidade do estudante, que passa a questionar se o currículo esvaziado ainda é capaz de lhe garantir o acesso à universidade ou a uma formação de vida digna. Diante da incapacidade do Estado de oferecer caminhos sólidos, a resistência pedagógica assume, por vezes, a forma do boicote. Quando o trabalho de "montar tudo sozinho" torna-se humanamente impossível e a formação acadêmica é desprezada pelo sistema, o boicote surge como uma tática de preservação da saúde mental e ética do profissional: "E na hora da perda, na hora do trabalho de montar isso tudo, o que eu faço? Eu boicoto, pois será mais fácil" (Wellington, 2025).

Ao amarrar esses fios – desde a "peneira" de Rosana até o "boicote" de Wellington –, percebemos que a peleja nas fendas é um campo de forças onde o artesão do currículo luta para não ser esmagado pela burocracia. A infidelidade normativa e a produção autônoma de materiais são as marcas de uma categoria que, mesmo exausta, recusa-se a entregar uma educação "Wikipédia" aos seus jovens. No entanto, o cansaço desses relatos aponta que o artesanato individual chegou ao seu limite, tornando imperativa a transição para a estratégia coletiva que discutiremos a seguir.

Vimos que o/a professor/a de História, enquanto intelectual de fronteira, operou artesanias para manter o rigor científico no Ensino Médio. Contudo, como Wellington bem pontuou, a solidão desse trabalho é insustentável. O cenário descrito por Wellington revela o limite ético e físico do artesanato pedagógico. Quando o sistema impõe doze planejamentos simultâneos e o vácuo de materiais didáticos oficiais, a resistência do professor – que antes era propositiva, criando manuais e transpondo saberes da academia – corre o risco de converter-se em um "boicote" defensivo. Esse boicote, longe de ser uma negligência, é o sintoma final de uma categoria exausta que se recusa a validar a "Wikipedização" do ensino e o esvaziamento da ciência. Percebe-se, assim, que a peleja nas fendas, embora vital, não pode ser o destino final da professoralidade; o esforço solitário do artesão para salvar o currículo "no braço" tem um custo subjetivo que a reforma utiliza como ferramenta de desmobilização.

A análise da atuação docente frente às recentes reformas curriculares revela que a escola, longe de ser um receptáculo passivo de normas, constitui-se como uma instância auto-organizada através da infidelidade normativa (Lima, 1998). Como observado nesta pesquisa, tal fenômeno permite que o/a professor/a de História, ao ocupar as lacunas e novos itinerários, mantenha a fidelidade aos seus compromissos éticos e científicos, garantindo o Ensino de História e perspectivas decoloniais que a BNCC tentou interditar.

Entretanto, é imperativo estabelecer um contraponto crítico a essa autonomia de resistência. Se a infidelidade normativa é o mecanismo que possibilita a sobrevivência do rigor historiográfico nas brechas do sistema, ela também habita uma zona de risco epistemológico. Em um cenário de precarização do trabalho – marcado pelo 'professor do trecho' e pela abertura ao 'notório saber' –, a mesma porosidade normativa que permite a resistência pode servir de porta de entrada para desvios a-científicos.

O risco reside na transmutação da liberdade de cátedra em uma suposta 'liberdade de desinformar'. No vácuo deixado pela flexibilização curricular e pelo esvaziamento dos controles de qualidade epistemológica do Estado, emergem narrativas negacionistas e revisionismos mercadológicos, exemplificados por plataformas como o 'Brasil Paralelo'⁴³.

Portanto, a infidelidade normativa, para ser compreendida como um ato de resistência e emancipação, deve estar indissociavelmente ancorada na fidelidade epistemológica. A autonomia docente não é um salvo-conduto para o arbítrio individual, mas um exercício de responsabilidade científica. Conclui-se que o desafio do Ensino de História, neste século XXI, não é apenas sobreviver à engenharia de exclusão das reformas, mas também vigiar as fronteiras entre a autonomia pedagógica e a barbárie negacionista que se infiltra nas rachaduras de um sistema educacional desidratado.

Torna-se imperativo, portanto, que a resistência pedagógica transite da escala individual da sala de aula para a escala estratégica da articulação política. Se a "peleja" é o que mantém a aula viva hoje, o corpo coletivo é o que garantirá o direito à História amanhã. É nesse hiato entre o cansaço do docente e a necessidade de interromper os ciclos de retraimento que a atuação nos sindicatos, nos coletivos das Ciências Humanas e nas

⁴³ Empresa de mídia e produtora de conteúdo que se tornou um dos principais expoentes do revisionismo histórico e do negacionismo científico no Brasil contemporâneo. Operando sob uma lógica mercadológica e de ampla difusão digital, a plataforma utiliza estratégias de "documentarismo" para conferir uma aparência de autoridade acadêmica a narrativas que, via de regra, carecem de lastro documental, rigor metodológico e validação pelos pares. Suas produções frequentemente mobilizam anacronismos e teorias conspiratórias para sustentar projetos ideológicos de matriz neoconservadora, caracterizando o que a historiografia qualifica como o uso abusivo do passado para fins de desinformação e esvaziamento da consciência histórica crítica.

associações científicas ganha centralidade. A passagem para o campo da articulação política, que discutiremos a seguir, marca o momento em que o artesão descobre que sua ferramenta mais potente não é apenas o pincel ou o livro, mas a capacidade de organizar a luta coletiva para que a História deixe de habitar as fendas e retome seu lugar de direito na formação da juventude brasileira.

5.5 Corpo coletivo: articulação política e o engajamento no circuito da escola

Nesta subseção, a docência se reconhece como corpo político em sindicatos e associações, transformando a "peleja" individual em um movimento de defesa da disciplina História, do fazer docente, da professoralidade... Ao reconhecer que o esforço solitário do artesão do currículo – embora vital – possui um limite físico e emocional, a docência de História projeta-se para além das fendas curriculares. É no encontro com os pares e nas instâncias de representação de classe que a resistência pedagógica deixa de ser um gesto de enfrentamento individual para se constituir como um corpo político. Como bem observa Maurice Tardif (2002), o trabalho docente é inerentemente social; portanto, o fazer do/a professor/a de História não se encerra no domínio do conteúdo, mas se completa na sua capacidade de agir coletivamente sobre as condições que determinam o seu ofício.

A narrativa do professor Heron é uma possibilidade de leitura para compreender como a fragmentação do fazer docente impulsiona a necessidade dessa articulação. Ao descrever a "salada das Ciências Humanas" imposta pela reforma, Heron expõe a diluição do saber historiográfico em prol de uma polivalência que beira o insustentável, retirando do mestre a sua especificidade acadêmica:

Eu acho que sim, porque, por exemplo, Português e Matemática que entra no Pisa. Somente como Português e Matemática. Mas quem é da área de Humanas e de Natureza ficou diluído. Você torna de Humanas ou um professor de Ciências da Natureza. E aí isso tira o... a especificidade, né, de cada disciplina. [...] a gente fica diluído nessa sopa, nessa grande saladinha das Ciências Humanas e perde a nossa própria identidade de historiador e o conhecimento ele fica diluído. (Heron, 2024)

Essa diluição identitária, ou essa diluição da sua professoralidade obriga o professor a deslocar discussões fundamentais para as "eletivas", onde o rigor do método histórico corre o risco de ser substituído por um debate puramente de "atualidades", imobilizado no presente. Heron relata que, diante da pressão de um currículo homogêneo e da escassez de tempo na carga horária oficial, a História perde o seu cerne, tornando a resistência pedagógica uma

tarefa cada vez mais fragmentada. Mais grave ainda é a constatação de Heron sobre a falácia democrática da reforma. Em Alagoas, a prometida autonomia de escolha dos/as estudantes revelou-se um autoritarismo administrativo:

Você vê que o direito de escolher dos estudantes foi para a casa do caralho. Isso é falácia, completamente falaciosa, porque pelo menos é que aqui em Alagoas todas as escolas, todas elas... Elas não respeitaram o direito de escolha do Estudante. Elas organizaram os estudantes segundo a conveniência da matrícula da informação dos estudantes e dos professores. (Heron, 2024)

A percepção de que a "reforma da reforma" – ou a reforma do pleonismo – já nasce atravessando a escrita acadêmica e a prática escolar demonstra que a luta isolada é insuficiente. Quando Heron afirma que "a gente está em grupo, todo mundo conversa", ele sinaliza que a saída para a manutenção da dignidade docente não está no isolamento, mas na construção desse corpo coletivo que discute, em rede, o movimento de deslegitimação da profissão. A articulação política, portanto, manifesta-se como uma blindagem necessária contra a volatilidade de regimes jurídicos que se esvaíam por completo a cada ciclo político, garantindo que o direito à História seja defendido como um pilar da democracia brasileira.

A resistência contra a "salada das Ciências Humanas" e a falácia da escolha discente não se encerra na indignação individual de Heron; ela transborda para o que podemos identificar como a gênese do corpo coletivo: a articulação em rede. Ao afirmar que a sua percepção sobre o autoritarismo da reforma é corroborada pelos seus pares, o professor revela que o magistério habita espaços de diálogo que funcionam como termômetros da deslegitimação profissional: "[...] eu garanto que pelos contatos que eu tenho assim, a gente está em grupo, né? Todo mundo conversa. Os alunos não tiveram direito de escolher aqui não, nenhum dos três anos que operou o Novo Ensino Médio o modelo 2017 aqui não." (Heron, 2024).

A comunicação horizontal – o "estar em grupo" – é a ferramenta que permite ao docente transpor o isolamento da sala de aula e reconhecer que a precarização não é um erro local, mas um projeto sistêmico. Nesse sentido, os grupos de professores atuam como um espaço de vigilância epistemológica e política, onde a "peleja" individual começa a ser sistematizada em uma consciência de classe. É o início da organização de um corpo político que, embora ainda operando nas margens da institucionalidade, prepara o terreno para o enfrentamento coletivo contra a "NEM NEM" e em defesa da especificidade do saber histórico.

A articulação do corpo político docente nutre-se, fundamentalmente, da observação das fraturas causadas pela reforma no tecido social da escola. O professor Fernando revela que a "falsa autonomia" projetada pelo Novo Ensino Médio não apenas desorganizou o currículo, mas impôs uma segregação espacial e afetiva entre os/as estudantes, gerando o que ele define como uma "separação horrível" no cotidiano escolar:

No ano passado, foi uma confusão enorme nos terceiros anos, porque eram alunos que estudavam juntos no primeiro e segundo ano, e quando chegaram no terceiro, descobriram que iam estudar separado por conta dessa escolha. [...] A separação era horrível. Para fazer um trabalho, um seminário, um trabalho em grupo, era complicado, porque você via que tinha dois grupinhos. Até nisso afetou o Ensino Médio, na convivência deles com colegas que simplesmente se separaram. (Fernando, 2024)

Essa percepção da escola "fatiada" em grupos incomunicáveis é o que impulsiona o docente a buscar no horizonte legislativo e na articulação com os pares uma saída para o impasse. Ao analisar a "reforma da reforma" (ou a reforma do pleonasmo), Fernando manifesta o que podemos chamar de esperança como resistência. Sua expectativa pelo retorno nominal da disciplina de História e pelo aumento da carga horária básica é acompanhada por uma vigilância crítica sobre as idas e vindas do poder parlamentar, evidenciando que o professor atua como um observador atento dos processos que determinam sua prática:

Esperançoso. Eu espero que não possa piorar, porque não tem condição de continuar como está. [...] Apesar de a reforma não ter sido como eu gostaria... Eu acompanho alguns professores, e eles falaram que as mudanças feitas no Senado – tudo de bom que fizeram –, os deputados cortaram. Tiraram a obrigatoriedade que ia ser de espanhol, por exemplo. (Fernando, 2024)

A fala de Fernando reforça a ideia de que o esforço individual contra o esfarelamento pedagógico em sala de aula só encontra sentido quando conectada a uma consciência política maior. Ao acompanhar o movimento dos senadores e deputados e ao dialogar com outros profissionais sobre o que "cortaram" da lei, o docente demonstra que a professoralidade habita o circuito da política macroeducacional. Essa esperança inevitável, mesmo diante de um processo legislativo que impõe limites e retrocessos, é o que caracteriza o engajamento do corpo coletivo: a recusa em aceitar a complacência e o esforço contínuo para que a História deixe de ser uma disciplina em "eterno recomeço" e se firme como um direito inalienável. A resistência, para Fernando, reside em não permitir que a "confusão" e a "separação" se tornem

a norma definitiva, apostando na articulação coletiva para garantir que o retorno do nome da disciplina nos textos legais se converta em dignidade real no dia a dia da escola pública.

A articulação do corpo político docente, para além das instâncias sindicais formais, consolida-se em uma ética de sobrevivência partilhada. No relato da professora Rosana, a sala de aula é transfigurada em um "*front* de batalha", onde o/a professor/a de História atua como um sentinela que se recusa a abandonar o posto. Para Rosana, o engajamento coletivo nasce da compreensão de que a aula é, antes de tudo, uma escolha política, e que o "estar calejado" pelas sucessivas reformas não deve conduzir à paralisia, mas ao reforço das estratégias de resistência:

A gente sabe que essa é uma trincheira. É de reforçar essas estratégias, reforçar essas trincheiras de resistência, de que a nossa, a nossa aula, assim como toda a aula, é uma escolha política. [...] Enquanto for possível, o quanto tiver ali riscadinho no Referencial Curricular de Alagoas a expressão História para a minha profissão, eu vou trabalhar aquilo que a História me construiu e segue me construindo. (Rosana, 2024)

Essa postura de intelectual de fronteira assume contornos de uma insurgência ética: se a lei imposta pela reforma é injusta e visa à mortandade do pensamento crítico, o corpo político docente responde com o que Rosana denomina como "justiça de contexto". A articulação não se dá apenas pelo cumprimento do currículo oficial, mas pela disposição de "ludibriar" as normas esvaziadas em favor da dignidade do saber. O conforto para seguir nesse combate não advém de uma celebração ingênua das "reformas do pleonismo", mas da certeza de que há uma rede de solidariedade profissional que atravessa o país, unindo historiadores e colegas de outras áreas no mesmo propósito:

Eu não diria que eu fico feliz, não. É porque a gente não está em condições de celebrar, né, infelizmente, essas reformas, mas sim em saber que a gente não está sozinho, sabe? Enquanto professores de História de Norte a Sul, Leste, Oeste do país. E dos nossos lados também, colegas de outras áreas trabalhando dessa forma, é um motivo para seguir também. [...] Se eles venceram e o sinal está fechado para nós, então a gente pega um candeeiro, pega uma velinha. (Rosana, 2024)

A força desse corpo coletivo é também alimentada pelos encontros proporcionados pela formação continuada. Rosana destaca que o contato com o PROFHistória e com seus pares e orientadores não foi apenas uma contribuição acadêmica, mas um divisor de águas subjetivo. Ao mobilizar conceitos como decolonialidade, o sentir-pensar e o currículo oculto, a docente transforma a resistência em uma "estratégia de feitiço". Em uma metáfora potente

que une sua identidade religiosa à prática pedagógica, o ensino de História torna-se uma arma contra o estado de caos:

[...] puxando também para o lado da macumba, já que eu sou a 'professora macumbeira', né? São as nossas estratégias de feitiço, né? São exatamente, são os nossos feitiços, é a nossa arma contra esse estado de caos, de mortandade, né, que essas propostas curriculares oferecem para os nossos estudantes. (Rosana, 2024)

O/A professor/a de História, enquanto artesão e feitiçeiro do currículo, utiliza o "candeeiro" da ciência e do afeto para iluminar os horizontes interditados, provando que, mesmo com o "sinal fechado", o caminho se faz caminhando, coletivamente, contra a voracidade do esquecimento. A articulação do corpo político docente, que transborda as fendas da sala de aula para ocupar o circuito da escola e dos sindicatos, encontra seu fundamento teórico na categoria freireana de inédito-viável. Para Paulo Freire (1992), a resistência às estruturas que tentam imobilizar o sujeito não deve se esgotar no pessimismo paralisante, mas converter-se em uma "esperança crítica" que identifica, nas situações-limite impostas pela reforma, a possibilidade de uma ação transformadora.

A "esperança inevitável" mencionada por Fernando e a metáfora do "candeeiro" evocada por Rosana – para quem "se o sinal está fechado, a gente faz o nosso" – são a materialização do que Freire define como o movimento de busca pelo que ainda não é, mas que pode vir a ser. Como aponta o autor,

A esperança não é cruzarem os braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. [...] Por isso, a esperança, como necessidade ontológica, precisa da ancoragem na prática para tornar-se história (Freire, 1992, p. 11).

Nesta perspectiva, as reformas que deslegitimam a História e fragmentam a professoralidade e a docência são as situações-limite: obstáculos que parecem intransponíveis. Contudo, ao reconhecerem-se como corpo coletivo, os professores deixam de perceber esses limites como barreiras fatais e passam a vê-los como desafios que demandam o que Freire denomina como atos-limite: ações voltadas para a superação do dado real em favor de um amanhã necessário.

O inédito-viável surge, portanto, no momento em que esses docentes articulam a denúncia do projeto de "massa não pensante" ao anúncio de uma resistência pedagógica que não aguenta esperar. Ao tomarem o "candeeiro" da ciência histórica para iluminar as frestas do sistema, eles operam na fronteira da esperança crítica:

O inédito-viável é, na verdade, uma coisa que a gente sabe que precisa ser feita, mas que ainda não sabemos bem como, embora tenhamos a convicção de que é possível. É a superação da situação-limite que, de repente, se apresenta como algo que pode ser transformado pela nossa ação (Freire, 1992, p. 106).

Assim, a articulação política descrita pelos colaboradores não é uma fuga do trabalho pedagógico, mas a sua extensão coletiva. É a compreensão de que, se a elite "lá de cima" interfere na educação para produzir o silenciamento, o corpo político dos professores de História responde com a construção de espaços de diálogo e luta. A esperança, ancorada na prática e no encontro com os pares, torna-se a ferramenta de "feitiço" e "combate" que permite ao mestre manter-se firme no propósito de fazer da escola um lugar de emancipação, garantindo que o direito à História seja, enfim, um inédito que se faz viável.

O reconhecimento da docência como corpo político atinge sua maturidade quando o professor identifica que a precarização de sua disciplina não é um erro de gestão, mas um projeto de drenagem de recursos públicos por setores privados. O professor Fábio expande a análise da resistência ao denunciar o "atropelo" democrático que marcou a imposição da reforma de 2017 e ao apontar os interesses mercadológicos que orbitam o orçamento da educação:

Ele [o Novo Ensino Médio] atropelou toda uma discussão que vinha sendo feita no governo Dilma, toda uma consulta, todo um estudo. Ele atropela tudo isso, dá uma canetada, impõe. Além disso, a maneira como o projeto foi executado foi muito confusa, porque você faz com que o aluno possa escolher um determinado itinerário, mas o outro itinerário que ele não escolheu continuará na prova do Exame Nacional que levará ao Ensino Superior. Ou seja, ele vai fazer uma prova que vai cobrar conteúdos que ele não estudou, pois ele estava no outro itinerário. Portanto, essa falta de adaptação da própria prova do Enem ao Novo Ensino Médio, essa falta de conexão, deixava todo mundo bastante apreensivo. (Fábio, 2025)

Nesse cenário de desarticulação proposital, a resistência deixa de ser um desejo abstrato e torna-se um ato administrativo de defesa da escola pública. Fábio revela que o corpo político também se organiza nas instâncias de decisão local, como o Conselho Escolar, para barrar a entrada de conglomerados que veem na educação apenas uma oportunidade de lucro através do Fundeb:

A gente sabe que tem essas pressões, esses *lobbies* externos. [...] Não na qualidade da educação, mas sim no orçamento. Porque o orçamento da educação possui a educação pública. Então, querem drenar recursos através de suas parcerias. [...] Eu me lembro que o Estado colocava essas

possibilidades de parcerias, mas cabia muito aos conselhos escolares aderir ou não. E muitos conselhos, o conselho da minha escola, por exemplo, não aderiu a essas parcerias. Então, tinha muito disso. (Fábio, 2025)

A análise de Fábio dialoga diretamente com a esperança crítica freireana: ele não ignora os desafios e as pressões de figuras midiáticas e fundações que "simpatizam" com a causa apenas para capturar o fundo público. Ao comemorar a possibilidade de "voltar a atuar na sua área de formação" e garantir a lotação anual no colégio, Fábio celebra a vitória do professor sobre a rotatividade precária que a reforma estimulava. Para ele, o retorno à estabilidade técnica e do seu atuar em sala de aula é, por si só, um avanço conquistado na "unha" por quem vive o cotidiano da escola:

Está melhor do que a situação totalmente insegura, confusa, instável, sem perspectiva que nós nos encontrávamos até então. Claro que ainda há muito se fazer, ainda há muito a se discutir. [...] Mas foi uma mudança significativa para quem está no chão da sala de aula, para quem vinha vivendo toda aquela insegurança. Hoje, poder voltar a atuar na sua área de formação, estar lotado naquele colégio durante todo o ano letivo, podendo fazer o seu trabalho com as suas turmas, sem essa rotatividade que estava acontecendo, já foi um passo, foi um avanço. (Fábio, 2025)

Para o professor Rafael, a resistência pedagógica nas fendas não basta se não houver um esforço deliberado de "parar de falar para dentro". O intelectual de fronteira, nesta perspectiva, é aquele que rompe os muros da universidade e do movimento isolado para atuar na mobilização geral. Essa necessidade de "expandir a História" é uma resposta direta à fragilidade de uma base democrática que, após anos de avanços, viu-se "corroída" e sucumbindo diante da "porteira aberta" pela reforma e pelo reacionarismo. Essa urgência dialógica encontra eco na Pedagogia da Esperança de Paulo Freire (1992). Para Freire, a unidade na diversidade é a condição para que a esperança crítica se transforme em força histórica. Rafael identifica que a desmobilização foi o "grande defeito" que permitiu o avanço da pauta excludente, e que a reconstrução do inédito-viável passa pela superação desse isolamento: "A gente tem que parar de falar para dentro e começar a expandir essa História. Então, se você atua dentro da universidade, você tem que sair da universidade e atuar lá fora. [...] Está desmobilizado. E foi um grande defeito do governo foi permitir essa desmobilização." (Rafael, 2025)

A análise de Rafael conecta-se, por fim, à crítica curricular. Ele observa que a estrutura da BNCC e do Novo Ensino Médio, ao reservar apenas 25% para a história local, opera um apagamento das "geografias distintas" do país, impedindo que o estudante do

interior se veja no livro didático. A articulação política do corpo docente deve, portanto, lutar pela nacionalização de uma História que seja, de fato, continental e inclusiva. Ao concluir este ciclo de vozes, Rafael reafirma que a função do/a professor/a de História entre "vida e morte" da disciplina é trabalhar com o que se tem, mas com os olhos postos na transformação futura. O corpo político não é um dado estático, mas uma construção contínua de "junção desses movimentos" que recusa o fatiamento e aposta na unificação como a única arma capaz de impedir que a porteira se feche novamente pelos próximos vinte anos.

A consolidação do corpo coletivo docente enfrenta, por vezes, a barreira do que Licínio C. Lima (1998) caracteriza como uma administração centralizada, que opera através da produção externa de regras e normativos impositivos. Esses vetores de regulação, que emanam do Estado sob a forma de "legislação" em sentido lato, tentam impor uma ordem técnica e prescritiva sobre o cotidiano escolar, ignorando as especificidades dos atores locais. No relato do professor Paulo, a resistência em Aracaju foi sufocada por uma aceitação compulsória da norma e por um sindicato que, ao tornar-se "parcimonioso" e "agregado ao governo", privilegiou a pauta salarial em detrimento das condições reais de ensino e da integridade da disciplina:

Não, todo mundo aceitou porque era norma. Como tem ordem, a gente não pode muito contestar. O Sindicato já estava parcimonioso demais com isso. [...] Ficou só nessa queda de braço, requerendo aumento de salário e o resto nós deixamos marginalizado. Incluindo a educação especial, por exemplo, que os alunos ficam lá muitas vezes sem apoio nenhum. (Paulo, 2025)

Essa marginalização de temas pedagógicos centrais em favor da sobrevivência financeira revela o que Michel de Certeau (1994) descreve como a vitória das "estratégias" institucionais sobre a autonomia do sujeito. A escola, pressionada a elevar os índices do Ideb a qualquer custo, institui uma "monstruosidade" pedagógica: a aprovação automática que ignora a defasagem real – agravada pelo hiato da Covid-19 – e resulta em estudantes que atingem o Ensino Médio sem o domínio da leitura e da escrita. Para Paulo, a articulação política falhou ao permitir que o governo "catapultasse" alunos através das séries sem o devido processo de aprendizagem, transformando a inclusão em um simulacro e a avaliação em uma "barganha" de pontos para atingir metas governamentais:

Está acontecendo muito isso, porque a gente tem que aumentar o índice. O nosso Ideb é muito calculado no índice de aprovação, e que determina que ninguém pode reprovar ninguém. [...] Isso porque o governo catapultou, deu essa guinada de qualidade. Em dois anos, quem estava no quarto ano foi para

o sexto. Quem está no sexto foi para o oitavo. Com isso, perderam todo esse processo com a escola na aprendizagem. (Paulo, 2025)

O diagnóstico de Paulo funciona como um alerta para o intelectual de fronteira: a resistência individual ("o artesão na fenda") torna-se estéril se o corpo coletivo estiver cooptado pela lógica da eficácia estatística. Se não houver uma articulação que questione a finalidade da aprovação e a qualidade da inclusão, o/a professor/a de História acaba por validar, mesmo a contragosto, o projeto de "não cidadania" denunciado por Ítalo.

A fala de Paulo exige que a esperança freireana seja atravessada pela razão crítica de Licínio C. Lima: é preciso denunciar as "falsas urgências" dos índices para que o corpo político recupere sua função de guardião do saber. A luta coletiva, portanto, deve transbordar o contracheque e enfrentar o "salto" artificial das estatísticas, garantindo que a escola volte a ser o lugar do tempo da aprendizagem, e não apenas do tempo da burocracia estatal.

O reconhecimento da docência como um corpo político ganha contornos de enfrentamento territorial no relato da professora Márcia. Para ela, a articulação não é apenas uma reação burocrática às normas, mas uma escolha consciente pelo coletivo. Márcia interpreta as mudanças recentes – como a "reforma da reforma" de 2024 e a descontinuidade das escolas cívico-militares – como uma vitória da Educação Básica sobre posturas autoritárias que ela define como o "espírito de general" que tentava se sobrepor ao "chão da escola" no sertão sergipano:

Nós, que somos da Educação Básica, do chão da Educação Básica, principalmente num sertão desse – sertão de Sergipe –, onde a gente passa por tantas privações, onde a gente luta tanto por igualdade, a gente quer sempre o melhor para todos, independente de cor, de raça, de credo, de gênero, de religião. A gente milita sempre pelo coletivo. Portanto, foi assertiva a decisão de Lula [sobre as escolas militares]. (Márcia, 2025)

A postura de Márcia é a personificação da esperança crítica de Paulo Freire (1992). Ela não apenas "espera" por dias melhores; ela age para que a História e a Filosofia sejam ferramentas de reparação histórica. Ao relatar que pede redações sobre a Independência e trabalha pensadores como Platão e Sócrates para formar "líderes pensantes", Márcia subverte a monotonia do ensino integral e utiliza a interpretabilidade como arma contra o ensino "enfadonho" e mnemônico de outrora:

Eu sempre digo a eles que estou formando cidadãos críticos pensantes para atuar em uma sociedade que ainda está muito desigual. Eu costumo dizer a eles e a meus filhos que, se eu não posso dar uma sociedade justa para eles, eu tento dar pessoas justas para a sociedade. [...] A História em si, ela inspira

muito, principalmente se casando com a Filosofia. [...] Eu busco formar líderes pensantes. (Márcia, 2025)

Essa articulação coletiva da professora Márcia atinge sua potência máxima quando ela funde a sua trajetória acadêmica no PROFHistória com a sua identidade de mulher quilombola. A docência, para ela, é uma forma de revolucionar o território (Quilombos), transformando a relação de confiança com os alunos em uma barreira contra a depressão e a automutilação que assolam a juventude no pós-pandemia. Márcia não se vê como um indivíduo isolado, mas como um corpo-território que carrega consigo a Universidade Federal de Sergipe e a ancestralidade quilombola em cada espaço de fala:

A História está me fazendo revolucionar o meu quilombo... eu não me vejo fora da História. E a UFS vai estar comigo onde eu estiver. Eu sempre, quando eu vou apresentar trabalho em qualquer lugar, eu sempre digo: 'Eu, aqui, não sou professora. Eu sou território quilombola e Universidade Federal de Sergipe.' Ou seja, eu sou um coletivo de resistência e de existência. (Márcia, 2025)

Dessa forma, Márcia redefine o engajamento no circuito da escola: ser um corpo político é assumir-se como um elo de uma corrente que une a ciência histórica à sobrevivência da comunidade. Sua fala reafirma que o/a professor/a de História, ao se assumir como "coletivo de resistência", torna-se a prova viva de que o inédito-viável freireano é construído com afeto, interpretação e pé no chão do sertão. A constituição do corpo político docente, embora impulsionada pela necessidade de sobrevivência, enfrenta a arquitetura segregadora da BNCC.

O professor Wellington descreve como a implantação do Novo Ensino Médio gerou uma "teia de sofrimento" que, paradoxalmente, forçou o encontro entre professores de diferentes disciplinas que antes habitavam seus próprios "gabinetes". Entretanto, Wellington alerta que a organização por grandes áreas acabou por criar novos isolamentos, transformando a interdisciplinaridade em uma prática confinada a pequenos cercados epistemológicos, os quais ele ironicamente denomina como "quadrinhos":

O Novo Ensino Médio mobilizou todo mundo contra a reforma. [...] O professor de História saiu do seu próprio gabinete e foi ao encontro do professor de Geografia, do professor de Sociologia... ele permitiu isso porque o sofrimento se tornou coletivo. [...] Mas agora aumentamos o tamanho do muro. [...] Existe a possibilidade de interdisciplinaridade dentro do quadrinho. [...] Mas somente ali. [...] Quando é que o Muro de Berlim de fato vai ser quebrado? Ficamos só se avistando. (Wellington, 2025)

Essa segregação atinge o ápice na deslegitimação das Humanidades como ciência. Wellington relata episódios de exclusão em eventos escolares em que a área de Natureza reivindica para si o monopólio do fazer científico, relegando as Humanidades a "qualquer coisa". Essa diluição da identidade profissional – em que o docente se vê obrigado a ser "professor de qualquer coisa" para garantir o emprego – é comparada por ele à multisseriação, um retrocesso que desvaloriza a especialidade em favor de uma polivalência precária:

Humanas não é Ciências. Humanas é qualquer coisa. [...] No meu contracheque, eu sou professor. O diploma que eu mandei foi de História, mas no real, não sei. É do que vier. [...] ser professor é ser professor de qualquer coisa. Parece que acabamos no Ensino Médio reproduzindo a multisseriação. (Wellington, 2025)

A resistência desse corpo político, portanto, precisa enfrentar o que Wellington chama de "problema na Casa Grande" (a Universidade), denunciando o abismo entre a teoria acadêmica e a prática do chão da escola e/ou uma falta de continuidade entre o formador (a Universidade) e o formado (o professor). A luta coletiva, para além dos sindicatos, exige uma vigilância sobre a formação, para que o professor não seja apenas um reprodutor de modelos salvacionistas ou tecnicistas, mas um intelectual que "olha no olho" do aluno e do colega, quebrando os muros das áreas.

A fala de Wellington ressoa como um chamado à professoralidade: a união dos professores não deve servir apenas para partilhar angústias ou materiais improvisados, mas para derrubar definitivamente os muros que impedem a História de dialogar com o mundo. O corpo político, enfim, é aquele que se recusa a ficar "no quadradinho", buscando uma articulação que saia do gabinete, atravesse o muro e transforme a escola em um verdadeiro território de ciência e cidadania.

A articulação do corpo político docente manifesta-se, muitas vezes, em uma espécie de clandestinidade pedagógica necessária para preservar a integridade da formação dos/as estudantes. O professor Ítalo revela que, diante do "desmantelo" das Ciências Humanas na Bahia, a resposta da escola não foi a aceitação passiva, mas a reorganização interna para "quebrar o sistema". Essa resistência operou por meio de um currículo oculto, em que disciplinas com nomes subjetivos e esvaziados de conteúdo – como "Muito românticos" ou "Projeto de vida" – foram subvertidas pelos professores para servirem de suporte a conhecimentos fundamentais, como a Redação e a História crítica, visando o êxito no Enem:

O nosso plano de aula oficial é uma coisa, mas o currículo oculto dentro da escola é outra, porque a gente precisava se articular para que a gente não perdesse o foco no Enem. [...] A gente quebra o sistema quando a gente reorganiza internamente. [...] Não dava para você ficar ali dando uma aula de um assunto muito subjetivo... disciplina como "Projeto de vida" chegava ali na metade do ano e não tinha mais o que fazer. (Ítalo, 2025)

Ítalo identifica na reforma uma tentativa política de forçar o retrocesso para uma "História decorativa", pautada em datas, festejos e grandes nomes, esvaziando os debates transversais sobre relações de gênero e poder que vinham sendo intensificados. Ao recusar o uso de livros didáticos "acoplados" – que ele define como recursos públicos jogados fora por serem resumidos e eurocêntricos –, o corpo docente reafirmou sua autonomia intelectual. Para o intelectual de fronteira, a luta coletiva é a barreira contra o projeto de sucateamento que entende a educação como gasto e não como investimento:

Será que quem pensou nessa redução pensou justamente nessa perspectiva da gente voltar à História decorativa? [...] O livro é péssimo. [...] Eles não queriam que os debates transversais acontecessem, por exemplo, que a gente parasse para falar sobre o quanto a história das mulheres é uma história perversa. [...] A gente entendeu que eles não queriam que isso acontecesse. (Ítalo, 2025)

Mesmo reconhecendo que o "fracasso é inevitável" diante da estrutura macro de um currículo que confunde o estudante com um excesso de nomes e disciplinas sem nexo, Ítalo reafirma a necessidade da constante transformação. Sua fala encerra esta seção destacando que a articulação política não é apenas um movimento sindical, mas uma consciência histórica que se recusa a ser sutil ou espontânea. O corpo político dos professores de História é aquele que, ao identificar o propósito de dominação por trás da "canetada", reorganiza-se para garantir que a História continue sendo um "pé no saco" do sistema, mantendo viva a chama do pensamento crítico na escola pública.

Através das trajetórias e vozes de Ítalo, Rafael, Márcia, Heron, Paulo, Fábio, Fernando, Rosana e Wellington, esta subseção mapeou o território de uma profissão sob ataque, mas em plena contraofensiva. Vimos o artesão que habita as frestas do tempo; o feiticeiro que subverte a norma e o corpo coletivo, e que, entre sindicatos, grupos de WhatsApp e reuniões de Conselho, luta para quebrar os novos "Muros de Berlim" da BNCC. Ancorados na esperança crítica de Paulo Freire, na crítica em relação à norma de Licínio C. Lima e nas táticas de Michel de Certeau, entendemos que esses nove professores evidenciam que a História por eles ensinada não é um conteúdo morto ou decorativo. Ela é uma prática de liberdade que, mesmo sob o signo da precarização e do "pleonismo" das reformas, encontra

no compromisso ético de seus docentes o fôlego necessário para seguir revolucionando o presente e anunciando o inédito-viável.

O mergulho nas narrativas dos nove colaboradores revela que o "corpo coletivo" da docência em História efetuada em cada escola, cidade e estado é uma estrutura forjada na urgência. Se a Reforma do Ensino Médio de 2017 – e seus desdobramentos em 2024 – tentou isolar o professor em "quadrinhos" de áreas genéricas, a resposta encontrada no seu portão de entrada foi a busca pelo encontro. Como bem pontuou o professor Wellington, o sofrimento tornou-se coletivo e, ao ser partilhado, derrubou os gabinetes individuais para construir trincheiras comuns. Essa articulação política manifesta-se em múltiplas escalas. Vimos a vigilância institucional de Fábio ao barrar *lobbies* privados nos conselhos escolares; a autocrítica estratégica de Rafael contra o fatiamento das lutas sociais; e a subversão técnica de Ítalo, que utiliza o "currículo oculto" para proteger o direito do aluno de ingressar na universidade. O que une essas práticas é a recusa em aceitar a "História decorativa" e a "falsa autonomia" de escolha, denunciada com precisão por Heron e Fernando.

Ancorados na esperança crítica de Paulo Freire, esses docentes provam que a resistência não é um ato de ingenuidade, mas uma conquista de agência. Ao transformarem a sala de aula em um espaço de equidade estrutural, como faz a professora Márcia em seu território quilombola, ou ao operarem "feitiços" pedagógicos contra a mortandade do pensamento crítico, como propõe a professora Rosana, esses sujeitos reafirmam que o/a professor/a de História é o elo que impede o colapso do sentido. O corpo coletivo aqui descrito não é um bloco monolítico e sem falhas; ele conhece a paralisia sindical e a pressão dos índices estatísticos mencionadas pelo professor Paulo. No entanto, é justamente nessa consciência das próprias limitações que reside sua força.

Entre a "vida e a morte" da disciplina, o que prevalece é a imagem do candeeiro aceso no escuro de uma porteira que insiste em querer passar o gado. A articulação política desses professores garante que, enquanto houver um intelectual de fronteira disposto a "falar para fora" e a "quebrar o Muro de Berlim" das áreas, a História continuamente existirá como um direito, uma ciência e uma arma de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - FIAR O TEMPO, TECER A MEMÓRIA

Outono 2026

Maria Bethânia, em sua relação com o palco, costuma dizer que é preciso conhecê-lo, ter uma intimidade dupla e um respeito profundo pelo espaço em que se pisa para que o *show* aconteça. Essa relação não é unilateral: é o palco que precisa aceitar a intérprete, e a intérprete que precisa sentir as vibrações do tablado sob os pés descalços antes de soltar a primeira nota. Ao concluir este percurso de quatro anos, sinto que esta tese foi o meu palco. Foi nela que estabeleci minhas andanças e meus silêncios; foi nela que segui aperfeiçoando a pesquisa, que, tal como o espetáculo, exige entrega, paciência e a coragem de habitar a luz e a sombra.

Se, no início deste trabalho, apresentei o leme como símbolo dos deslocamentos e assumi a figura do Artesão para fiar memórias e rastros, agora, no descortinar das experiências e vivências, vejo que o espetáculo foi sendo construído no movimento constante entre o marinheiro que viaja por águas teóricas e o camponês que escuta o tempo da terra. Percorri léguas nas palavras sem que o pé saísse do terreiro das narrativas. Foi neste palco que me tornei pesquisador – um processo que, como o de um ator que se despe de si para encontrar a personagem, exigiu que eu me despisse de certezas acadêmicas cartesianas para encontrar outras percepções e histórias, também sensíveis, das salas de aula.

A intimidade dupla aqui se deu entre o eu-pesquisador e os professores e professoras, que, de forma gentil, aceitaram compor as linhas deste texto. O palco da tese não foi um espaço de exibição individual, mas um território de convivência. Para que este *show* acontecesse, precisei que a realidade dos meus pares me atravessasse. O respeito com a "madeira" que pisei – a escola pública, os currículos em disputa, as fendas curriculares – foi o que garantiu que a narrativa não se perdesse em devaneios, mas se mantivesse firme na artesanaria do real. Retomo agora, com a reverência de quem encerra um ato, os fios que compuseram esta colcha, divididos nos momentos que marcaram as estações desta escrita e que agora se fundem.

Na Introdução, intitulada "Novelos de histórias, barbantes de memórias e rastros de narradores", definimos os contornos éticos e políticos desta investigação. Mais do que delimitar um objeto, buscamos compreender o paradeiro do/a professor/a de História diante da imposição da Lei n. 13.415/2017. Naquele momento, estabelecemos que nossa bússola seria a decolonialidade e o nosso caminho, a pesquisa narrativa. Toda a artesanaria deste trabalho foi mobilizada para responder à nossa pergunta central: "Entre a vida e a morte da disciplina de História, onde está o/a professor/a de História no Ensino Médio?". Para desatar esse nó, traçamos como objetivo geral compreender o lugar ocupado por esse docente a partir das alterações nas diretrizes e bases da educação nacional. Esse fôlego investigativo desdobrou-se em três objetivos específicos: analisar a política curricular do Novo Ensino Médio; identificar a presença da História nesse currículo sob a ótica dos professores; refletir sobre as possibilidades de resistência e de ensino dentro da configuração estabelecida pela reforma.

Esta escolha não foi apenas metodológica; foi um compromisso com o direto à História. Ao tratar a narrativa como uma artesanaria – inspirados pela escuta de Walter Benjamin –, buscamos acessar as subjetividades e as insurgências que a frieza dos textos oficiais tentou reduzir a estatísticas de desempenho. O ato de narrar permitiu que o professor deixasse de ser um dado para tornar-se voz e memória. Aprendemos que o Ensino de História é um direito fundamental e que a decolonialidade é um dos possíveis caminhos para desaprender o cânone e reaprender o humano em sua pluralidade. Foi o momento de assumir que a ciência histórica, para fazer sentido, precisa estar enraizada nas sensibilidades e na diversidade dos corpos que habitam a escola.

Seguindo para a Seção 1 - "Tecituras e descaminhos", mergulhamos na revisão de literatura para compreender como a produção do conhecimento se dá em conexões. Esta etapa foi fundamental para desmascarar a lógica neoliberal que forjou a "caixa de Pandora" da Reforma do Ensino Médio. Através dos diálogos com autores que pensam a rede e a política, denunciemos o sequestro do discurso da "autonomia" e da "flexibilidade" por grupos e fundações privadas.

Vimos que o apagamento da disciplina de História não foi um erro de redação, mas um projeto de silenciamento deliberado, visando aprofundar as distâncias entre o ensino propedêutico das elites e a formação aligeirada e tecnicista destinada à classe trabalhadora. A revisão de literatura revelou que a "novidade" da reforma nada mais era do que a atualização de uma dualidade histórica que assombra a educação brasileira desde a ditadura militar. Ao

construir essa rede de saberes, compreendemos que o combate à reforma não se faz apenas no grito, mas na solidez teórica que revela o currículo como um território de disputa pelo controle do futuro e da memória nacional.

Seguimos para a Seção 2 - “Esquece que você é professor de História”. Nesta estação, as reflexões sobre educação e decolonialidade não foram tratadas como abstrações teóricas, mas como um ímpeto de sobrevivência para o corpo docente. O título, que ecoa o comando de apagamento da professoralidade sofrido por muitos professores no cotidiano da reforma, serviu de contraponto para reafirmarmos a importância de sermos, precisamente, historiadores.

Apostamos na decolonialidade como uma prática de enfrentamento às narrativas hegemônicas. Aprendemos que tornar-se decolonial é um processo contínuo de aprendizagem e desaprendizagem, um movimento que exige coragem para romper com a neutralidade cartesiana e habitar o que Ocaña e Maldonado-Torres definem como um saber localizado, enraizado nas biopraxias. Foi aqui que o conceito de corazonar ganhou centralidade: entendemos que o conhecimento histórico na escola não pode ser apenas logocêntrico; ele precisa passar pelo coração, integrando sentimentos e razão para desafiar a matriz colonial de poder.

Ao lançarmos o olhar sobre os caminhos percorridos nesta tese, reafirma-se que a decolonização do saber não se deu aqui como prescrição teórica ou mero ajuste metodológico, mas como uma dimensão encarnada no cotidiano dos/as professores/as de História colaboradores/as desta pesquisa. Reconhecer o sujeito corporificado dentro da produção do conhecimento exigiu observar como esses/as docentes, no chão da escola e frente às imposições assépticas do Novo Ensino Médio, tensionaram a lógica tecnocrata através de suas próprias vivências, saberes locais e memórias. Foi na reafirmação do tempo escolar da História, no uso do detalhe, da narrativa e da desobediência curricular velada que esses sujeitos reconfiguraram a relação entre ensino, método e realidade vivida. A tese demonstra, assim, que a decolonização do conhecimento histórico escolar não ocorre por decretos institucionais, mas pela emergência de sujeitos docentes que recusam o apagamento de suas subjetividades e tomam a sala de aula como espaço legítimo de produção de existência, política e resistência.

Nesta seção, compreendemos que o/a professor/a de História, diante da reforma, sobreviveu nas fendas curriculares, um território de fronteira onde a docência se torna um ato de amor e de resistência. Ao explorarmos o ensino a partir das sensibilidades e das questões

sensíveis, percebemos que a sala de aula é o palco onde se combate a "história única" denunciada por Adichie. O professor, dotado de seus saberes e experiências, não é apenas um mediador, mas um sujeito histórico que, ao se recusar a esquecer seu ofício, mantém viva a chama de uma educação que visa à emancipação dos corpos e ao destronamento dos cânones que insistem em silenciar as vozes do Sul Global.

Seguindo para a Seção 3 - "A História em disputa", o trabalho dedicou-se a um balanço histórico e jurídico necessário para compreender que a "tempestade" das reformas não é um fenômeno isolado, mas uma catástrofe que se acumula. Sob a perspectiva decolonial, realizamos o paralelo entre as leis n. 5.692/1971, 13.415/2017 e 14.945/2024, revelando como o currículo é, em sua essência, um território político onde se decide quem tem direito à memória.

A análise da lei de 1971, forjada na Ditadura Civil-Militar, nos permitiu identificar a raiz de um projeto que utilizava a História para o ufanismo e a segurança nacional, silenciando as dissonâncias sob o manto de uma identidade nacional homogênea. Ao saltarmos para a Reforma de 2017, percebemos que a colonialidade do saber se atualizou sob a roupagem neoliberal: se antes o silenciamento era pela censura, agora ele se dava pela diluição técnica e pela "interdição" da carga horária, transformando a disciplina em um fragmento dentro de áreas genéricas.

O advento da Lei n. 14.945/2024, a "reforma da reforma", trouxe novos elementos a este palco. Embora tenhamos reconhecido os avanços nominais, como o retorno da obrigatoriedade textual da disciplina e o aumento da carga horária da formação geral básica, nossa análise permaneceu cautelosa. Identificamos que a interdição da História crítica ainda é um risco real, pois as estruturas que sustentam a desigualdade educacional e a visão utilitarista do conhecimento não foram totalmente desmanteladas.

Nesta seção, o diálogo entre o nível estrutural das leis e o nível humano das subjetividades revelou o que chamamos de "encurtamento de vidas". Inspirados pela metáfora do "quarto de despejo" de Carolina Maria de Jesus, compreendemos que restringir o acesso ao conhecimento histórico é ceifar o horizonte da juventude trabalhadora, negando-lhe o "luxo" de imaginar outros futuros possíveis. Concluímos que a disputa por Clio e Mnemosine é uma constante na história brasileira e que as leis, ao tentarem "emoldurar heróis", acabam por deixar de fora "o país que não está no retrato" – aquele país retinto e plural que a Manguieira canta e que nós, nesta tese, insistimos em trazer para o centro da discussão.

A Seção 4 constituiu o cerne desta tese e o momento de maior intimidade com este palco. Foi o espaço onde a artesanaria se manifestou no encontro com as nove vozes⁴⁴ que, espalhadas pelo solo de Sergipe, Alagoas e Bahia, aceitaram dividir as dores e as cores de seu ofício. Se a nossa pergunta central indagava onde estava o/a professor/a de História entre a vida e a morte da disciplina, esta seção respondeu com a contundência da prática: o/a professor/a está na fenda, no entre a norma e prática, operando a resistência.

Nesta estação, as narrativas evidenciaram que a professoralidade de História no Novo Ensino Médio não se resume à execução de um currículo, mas a uma constante infidelidade normativa. Para que a História não morresse sob o peso da Lei n. 13.415/2017, esses sujeitos precisaram "matar" a letra da norma e ressuscitar o sentido humano da aula. Através das categorias de análise que forjamos – as "Pelejas", as "Fendas curriculares" e o "Corpo político" –, percebemos que a resistência não é um ato heroico isolado, mas uma tática cotidiana de reexistência.

O professor Heron (AL) personificou a resistência contra o que denominou a "salada" das áreas do conhecimento. Sua narrativa expôs a angústia de ver a especificidade do saber histórico ser diluída em nomenclaturas genéricas que esvaziam o rigor metodológico da disciplina. Ao defender a identidade do historiador, Heron demonstrou que o/a professor/a de História não é um "generalista" da cultura, mas um especialista cujas ferramentas de análise são fundamentais para que o estudante compreenda as estruturas da sociedade. Sua fala revelou que a primeira forma de resistência é a manutenção da integridade do saber, recusando o apagamento da nossa profissionalidade sob o pretexto de uma interdisciplinaridade vazia e tecnicista.

O professor Fernando (AL) trouxe para o palco da tese a materialidade da segregação imposta pela reforma. Sua percepção sobre a separação física e social de seus alunos, confinados em itinerários formativos que fragmentam o convívio escolar, revelou o caráter excludente dessa engenharia curricular. No entanto, Fernando manteve o que chamamos de esperança crítica, monitorando atentamente as brechas políticas no Senado e na Câmara como forma de manter o horizonte aberto. Sua trajetória ensina que o professor está no exercício

⁴⁴ Reconhece-se que a apreensão do ensino de História e da professoralidade em tempos de reforma não se encerra nas páginas desta tese. O olhar aqui lançado sobre os sujeitos docentes e suas narrativas abre pistas fundamentais que convocam investigações futuras. Nesse horizonte de continuidade, coloca-se como imperativo adentrar com maior fôlego as especificidades territoriais do Nordeste — em especial as redes de ensino de Sergipe, Alagoas e Bahia —, bem como adensar a articulação interseccional entre raça, gênero e as memórias das ocupações estudantis que forjaram a resistência às lógicas tecnocratas. Tais marcadores constituem a agenda de pesquisa a ser desdobrada em nível de pós-doutoramento, reafirmando o compromisso de manter a escola pública e seus sujeitos como centro produtor de conhecimento e de vida.

constante da vigilância, transformando o pessimismo da realidade em uma tática de ocupação dos espaços institucionais em defesa de um futuro menos desigual.

A professora Rosana (AL) manifestou a potência da decolonialidade através da imagem do "candeeiro" e do "feitiço" pedagógico. Sua prática de guerrilha poética mostrou que, onde a lei tentou produzir escuridão e silêncio, o/a professor/a de História pôde acender chamas de insurreição. Rosana subverteu o Referencial Curricular para iluminar as frestas, trazendo para a sala de aula as vozes das mulheres, dos negros e dos povos originários que a norma oficial insistiu em apagar. Para ela, ensinar História em tempos de reforma é um ato de encantamento e de luta, garantindo que a subjetividade dos/as estudantes não seja sequestrada pela frieza das competências e habilidades neoliberais.

O professor Fábio (BA) atuou como um sentinela vigilante sobre o financiamento e a gestão da escola pública. Sua fala denunciou a invasão de lógicas privadas e a tentativa de fundações e institutos de drenar o sentido público da educação para atender a interesses mercadológicos. Ao pautar sua resistência dentro dos conselhos escolares, Fábio demonstrou que o corpo político do professorado precisa estar atento à "madeira do palco", garantindo que a autonomia pedagógica não seja trocada por pacotes de formação terceirizados. Sua experiência revelou que o/a professor/a de História assumiu a postura combatente, evitando a transformação da escola em um balcão de negócios.

O professor Rafael (BA) trouxe uma autocrítica fundamental sobre a desarticulação das bases progressistas. Ele alertou contra o "fatiamento" das lutas sociais, em que cada grupo se fecha em sua pauta específica, enfraquecendo a unificação necessária para enfrentar o reacionarismo. Para Rafael, o/a professor/a de História deve sair do encastelamento dos gabinetes e atuar na interface com os movimentos sociais, unindo quilombolas, camponeses e feministas na defesa de um projeto comum de democracia. Sua narrativa reforçou que a resistência docente transborda a sala de aula e se concretiza na capacidade de organizar o coletivo para impedir que as conquistas históricas sejam sepultadas.

O professor Ítalo (BA) descreveu a estratégia da sabotagem positiva por meio do "currículo oculto". Diante de disciplinas esvaziadas e manuais didáticos eurocêntricos que chegavam às escolas, Ítalo e seus pares reorganizaram internamente os tempos e conteúdos para garantir que os/as estudantes não perdessem a oportunidade do acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade. Sua fala desvelou um professorado que ludibria a norma oficial para fazer justiça social, transformando tempos burocráticos (como o "Projeto de

vida”) em espaços reais de formação crítica. Ítalo provou que o/a professor/a de História é um estrategista que opera nas sombras do sistema para manter vivo o direito ao conhecimento.

O professor Paulo (SE) ofereceu uma análise sóbria e contundente sobre as "monstruosidades" das métricas estatísticas. Ele denunciou como a ditadura do Ideb e a política de aprovação automática geraram um esvaziamento da aprendizagem real, catapultando alunos para séries avançadas sem o domínio da leitura e da escrita. A fala de Paulo expôs a fragilidade de um sistema que prioriza números em detrimento de sujeitos, e sua resistência manifestou-se na denúncia da paralisia das instâncias sindicais e governamentais. Para ele, o/a professor/a de História deve ter sua posição garantida, recusando-se a ser cúmplice de um simulacro de educação que apenas mascara as desigualdades.

O professor Wellington (BA) criticou a arquitetura segregadora da reforma, que ergueu novos "Muros de Berlim" entre as áreas do conhecimento. Ele revelou que a organização por grandes áreas isolou os colegas de profissão e silenciou a potência científica das Humanidades perante as chamadas Ciências da Natureza. Ao denunciar o "problema na Casa Grande" – referindo-se à distância entre a formação acadêmica e o chão da escola –, Wellington defendeu a necessidade de derrubar os muros disciplinares e quebrar a lógica da multisseriação. Sua narrativa mostrou que o professor está no desejo de um encontro que transcenda os "quadrinhos" curriculares, buscando uma interdisciplinaridade real e orgânica.

A professora Márcia (SE) encerrou este ciclo reafirmando-se como um "corpo-território" de resistência e existência. Ao fundir sua trajetória na Universidade Federal de Sergipe com o pertencimento ao seu quilombo, Márcia demonstrou que a História não é um conteúdo externo, mas a própria vida em movimento. Sua prática pedagógica no sertão sergipano provou que a História revoluciona o território e que a ancestralidade quilombola dá o sentido final à ciência histórica. Para Márcia, ser professora de História é ser a síntese da academia com a luta popular, transformando a sala de aula em um espaço de cura subjetiva e de afirmação política para aqueles que a sociedade teima em marginalizar.

Essa síntese, operada pela professora Márcia e pelos demais artesãos aqui ouvidos, demonstra que o conhecimento histórico na escola não é um artefato inerte, mas uma força viva que se recusa a ser emoldurada pelas limitações de uma reforma tecnicista. É esse encontro entre a biopraxias localizadas e a teoria crítica que permite que a docência se desloque do plano da instrução para o plano da reexistência.

As reflexões aqui tecidas permitem responder à indagação que mobilizou esta tese: a disciplina de História, embora tensionada por reformas que visam ao seu esvaziamento, permanece preservada na ação dos sujeitos que a lecionam. O Novo Ensino Médio (2017), ao tentar instituir uma lógica de pragmatismo e aligeiramento, encontrou uma barreira na arteficialidade desses profissionais, que, munidos do rigor científico e da sensibilidade da experiência, recusaram o silenciamento de seus saberes.

Esta investigação conclui que a arteficialidade docente se constitui como um elemento de resistência fundamental para a manutenção da democracia na escola. Essa resistência não se dá apenas no plano do discurso, mas manifesta-se no que definimos como infidelidade normativa: a capacidade de o/a professor/a de História operar nas fendas das políticas oficiais, subvertendo a letra fria da lei para garantir a permanência de um conhecimento que seja emancipatório. Se a colonialidade do saber busca interditar as narrativas dissonantes, a escuta das trajetórias desses professores revelou que o currículo é, em última instância, o que se materializa no encontro entre os sujeitos, mediado por uma ética que se recusa a reduzir a História a um fragmento tecnicista.

A colcha de narrativas aqui reunida não se pretende um produto acabado, mas certo registro de um tempo de reexistência docente. Este trabalho não se encerra nestas páginas; ele se prolonga no cotidiano das salas de aula, quando os conhecimentos continuam a ser fiados e as subjetividades continuam a ser formadas, apesar das tentativas de interdição curricular. O processo de doutoramento aqui concluído confirma que o lugar do/a professor/a de História no Ensino Médio não é o de um naufrago à deriva, mas o de um navegante que mantém a infidelidade necessária às normas que ferem a formação humana, reafirmando o compromisso ético de oferecer aos/às estudantes as chaves para a leitura crítica do mundo. "O país que não está no retrato" deixa de ser uma ausência para se tornar o projeto diário daqueles que compreendem a História como ferramenta inegociável de cidadania e de justiça epistêmica.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação é a Base?:** 23 educadores discutem a BNCC. Organização de Fernando Cássio, Roberto Catelli Jr. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 4., 2014, Caicó, RN. **Anais [...]** Caicó, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Ceres/Grupo de Pesquisa História, Cultura e Poder, 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste. Curitiba: Juruá, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-60.

ALVES JÚNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTOS, Fábio Alves dos; OLIVEIRAS, Itamar Freitas de. História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de sínteses. **História Hoje**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 294-312, jan./jun. 2021.

ANDRÉ, Philipe Braga. “**Somos o país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo...**”: os discursos em defesa da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da Educação Básica. 2022. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: una Antropología comprometida con la vida**. Miradas “others” desde Abya-Yala para la decolonización del poder, el saber y el ser. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. Histórias vívidas: usos do passado recente entre jovens estudantes. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 83-105, jan./jun. 2018.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-234.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BEZERRA, Paula. Ricardo Paes de Barros, Economista. “não tem sentido o estado ser dono da escola”. **Istoé Dinheiro**, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011a. p. 11-27.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta: o que é educação popular?** São Paulo: Cortez, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei n. 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394/1996 e n. 11.494/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746/2016. Brasília, 22 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei n. 13.005/2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 6.840, de 27 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394/1996. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CAMPOS, Fábio Guimarães. **O lugar da Sociologia no Novo Ensino Médio**: os impactos da BNCC para o ensino, currículo e integração curricular. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020.

CARREIRA, Denise. Novo Ensino Médio: mais do mesmo ou uma nova forma de exclusão? In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

CASTRO, Eliziane Rocha; NUNES, João Batista Carvalho; NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; RABELO, Francny Sousa. A revisão de literatura em teses de doutorado: análise de condução e redação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 54, p. 27-47, 2020.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (orgs.). **Educação é a Base?: 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2012.

CATELLI JR., Roberto. O impacto da inclusão da EJA no Fundeb no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (orgs.). **A EJA em xeque**: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2011. p. 101-126.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. 1: **Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CIAVATTA, Maria. A história do presente e a escrita da história como uma opção teórica marxista para a pesquisa em trabalho e educação. **Revista Trabalho, Necessidade e Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-18, 2013.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO – MST 2005. São Paulo: ENFF, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores IFTM/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. **Ensino Médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas**. 11 jul. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagem da infância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

PARAÍSO, Marluçy Alves. Currículo e seus dizeres, fazeres e querer: vontade de potência de uma professora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1165-1187, 2013.

COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da. **Flexibilização do Ensino Médio no Brasil**: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante Henrique. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 357-376, maio/ago. 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa, PT: Editora ULISSEIA, 2004.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 443-461, maio/ago. 2022.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação do professor do Ensino Médio e a indissociabilidade entre o trabalho e a ciência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 1023-1041, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-48.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALVÃO, Emília Luenna Palhano. **Ensino de Sociologia**: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-186, 2014.

GATTI, Bernadete A. Potenciais riscos aos participantes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-41.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola. Entrevista - Vera Carnovale: A dor do outro como tema nas aulas de História. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 179-203, jan./jun. 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, jan./jun. 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Benedito. Temas sensíveis e o ensino de História: perspectivas teóricas e práticas. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 16-36, jan./jun. 2018.

GONZAGA, Luiz; CORDOVIL, Hervê. **A vida do viajante**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1953.

GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. **História pra ninar gente grande – Samba-enredo 2019 (Clipe oficial)**. [Vídeo]. YouTube, 2018.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei n. 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, 2020.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). 2. ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1992.

LUCINI, Marizete. Ensino de História e formação para a cidadania. In: CERRI, Luis Fernando (ed.). **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 153-174.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade sem terra no Assentamento Conquista na Fronteira**. 2007. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 55-87.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

MANGUEIRA (Escola de Samba). **História para ninar gente grande**. Compositores: Deivid Domênico, Márcio Bola, Mamá, Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Danilo Firmino. Rio de Janeiro, 2018. (Samba-enredo).

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas os mestres também se movem: o ofício do historiador/professor. In: GOMES, Angela de Castro (org.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 355-374.

MELO, Ellen Maianne Santos. **A Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio: disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão**. 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

MENDES, Sandra Regina. **Memória, reformas educacionais para o Ensino Médio e conhecimento histórico (1971-2017)**. 2024. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-167.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-36.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Observatório do ensino médio**. 2014.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, 1988.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedrozo. Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, Buenos Aires, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. **EaD em Foco - Revista Científica em Educação à Distância**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-40, 2019.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. **Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de Sociologia sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017)**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, Aracaju, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021.

PERBONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 377-397, maio/ago. 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar a formação e a autoformação: a professoralidade no caminho da subjetivação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 29, n. 117, p. 31-42, out./dez. 2000.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 463-481, maio/ago. 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; AZEVEDO, Alessandro Augusto de. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 295-313, maio/ago. 2022.

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. p. 107-130.

RAMALHO, Zé. Admirável Gado Novo. In: RAMALHO, Zé. **20 Super Sucessos: Zé Ramalho**. Rio de Janeiro: Polydisc, 1999. 1 faixa musical (4 min 53 s).

RAMIL, Kledir. **Androginismo**. São Paulo: Philips, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RÜSEN, Jörn. **História viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

SALMERON, Lucas da Silva. **Geografia e Ensino Médio: as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR**. 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; 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, jan./fev. 2007.

SANTOMÉ, 2024

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 419-442, maio/ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Marcos. A História vem a público. In: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-28.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe do Ensino Médio em três atos que se completam. In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da (orgs.). **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019. p. 41-54.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: IPA, 2016. p. 15-26.

SILVA, Mônica 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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que produz e reproduz as identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-9.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-16.

SOUZA, Beatriz Noia. **Estratégias e instrumentos de avaliação de efeitos de aulas fisicamente ativas**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio; AVELAR, Davi Miranda Lucena de. A reforma do Ensino Médio no Ceará. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 337-356, maio/ago. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**. Quito: Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

APÊNDICES

A. APÊNDICE A – Desenho da Tese



B. APÊNDICE B – QUADRO DE DESCRITORES DA REVISÃO DE LITERATURA

DESCRIPTOR 1 – “NOVO ENSINO MÉDIO”

(FILTROS: Ano: 2012-2022; Grande Área do Conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS; CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)

Número	NÍVEL	TÍTULO
1	Doutorado	O IDEÁRIO DEMOCRÁTICO E POPULAR NA EDUCAÇÃO: UM INVENTÁRIO CRÍTICO
2	Doutorado	“Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017”
3	Doutorado	A coexistência das perspectivas de gestão gerencialista e democrática no contexto do Novo Ensino Médio público do Distrito Federal.
4	Doutorado	A FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO
5	Doutorado	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS
6	Doutorado	GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA: A CARREIRA DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO'
7	Doutorado	INTERFACES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: políticas, formação e práticas docentes na sociedade contemporânea
8	Doutorado	NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
9	Doutorado	O “NOVO” ENSINO MÉDIO CONSUBSTANCIADO NA LEI 13.415/17 E NA BNCC: O PRENÚNCIO DE UMA TRAGÉDIA ANUNCIADA
10	Mestrado	A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente'

11	Mestrado	ENSINO E RECONHECIMENTO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
12	Mestrado	OS EMPRESÁRIOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)'
13	Mestrado	POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL
14	Mestrado	POLÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: Desdobramentos e Efeitos de um Projeto Piloto em uma Escola Estadual (RS)
15	Mestrado	PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE ‘NOVO ENSINO MÉDIO’ NA/PELA MÍDIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO Pouso Alegre, MG 2018'
16	Mestrado	A CATEGORIA TRABALHO NOS CADERNOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO
17	Mestrado	A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas
18	Mestrado	A INFLUÊNCIA CONSERVADORA E EMPRESARIAL NA PERPETUAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo
19	Mestrado	A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente
20	Mestrado	A sociologia no ensino médio: editais do PNLD 2018 e 2021
21	Mestrado	A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do Novo Ensino Médio'
22	Mestrado	Análise da concepção de inovação expressa nos documentos oficiais que fundamentam o Novo Ensino Médio
23	Mestrado	Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul'

24	Mestrado	Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro
25	Mestrado	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O QUE OCORRE NO NOVO ENSINO MÉDIO , APÓS A LEI Nº 13.415/2017?
26	Mestrado	ENSINO DE SOCIOLOGIA: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96.
27	Mestrado	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)
28	Mestrado	ESCOLA NO CAMPO E TRABALHO: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA – SÃO CARLOS/SP
29	Mestrado	GEOGRAFIA E ENSINO MÉDIO: AS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO-PR
30	Mestrado	NOVO ENSINO MÉDIO OU ENSINO MÉDIO LÍQUIDO? ENTRE A MODERNIDADE LÍQUIDA E A FLEXIBILIDADE DA SOLIDEZ'
31	Mestrado	Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?
32	Mestrado	O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: PROCESSOS CURRICULARES EM MOVIMENTO NO NTE 09 – AMARGOSA
33	Mestrado	O lugar da Sociologia no novo Ensino Médio: os impactos da BNCC para o ensino, currículo e integração curricular
34	Mestrado	O Novo Ensino Médio Catarinense Segundo a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)
35	Mestrado	O NOVO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS: OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARANGOLA'
36	Mestrado	O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MATO GROSSO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O PROTAGONISMO JUVENIL

37	Mestrado	O NOVO ENSINO MÉDIO: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo
38	Mestrado	OS EMPRESÁRIOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)
39	Mestrado	OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O PROJETO DO CAPITAL PARA A JUVENTUDE TRABALHADORA
40	Mestrado	PROMETEU ACORRENTADO: O FETICHE DO NOVO ENSINO MÉDIO E A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO
41	Mestrado	REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS
42	Mestrado	REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: Parcerias Público-Privadas na oferta da Educação Técnica e Profissional.
43	Mestrado	THEODOR ADORNO E EMANCIPAÇÃO: Uma crítica educativa-filosófica ao modelo do novo ensino médio brasileiro.
44	Mestrado	TRADUÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO'

DESCRIPTOR 2 – “13.415/2017”

(FILTROS: Ano: 2012-2022; Grande Área do Conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS; CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)

Numeração	Nível	Título
1	Doutorado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N.º 13.415/2017) NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL'

2	Doutorado	NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
3	Doutorado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N.º 13.415/2017) NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL'
4	Doutorado	A relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil e sua materialização na reforma do Ensino Médio através da lei nº 13.415/2017
5	Doutorado	A Tríplice Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017
6	Doutorado	ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDE: IDENTIDADES E PERSPECTIVAS A PARTIR DOS ESTUDANTES DO IFG CÂMPUS GOIÂNIA'
7	Doutorado	NEOLIBERALISMO E FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA LEI 13.415/2017'
8	Doutorado	O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS: OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL, NACIONAL E LOCAL
9	Doutorado	Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017“
10	Doutorado	REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017: INSTRUÇÃO PERMITIDA/EDUCAÇÃO NEGADA
11	Doutorado	Reforma do ensino médio sob a lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?
12	Doutorado	Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica
13	Mestrado	CURRÍCULO DA NUDEZ: RELAÇÕES DE PODER-SABER NA PRODUÇÃO DE SEXUALIDADE E GÊNERO NAS PRÁTICAS CIBERCULTURAIS DE NUDE SELFIE
14	Mestrado	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)'

15	Mestrado	LEI Nº 13.415/2017: IMPLICACOES NO ENSINO MEDIO INTEGRADO NA REDE DE ENSINO PUBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO
16	Mestrado	O Ensino Médio Integrado no Centro Estadual de Educação Profissional (Ceep) Professora Lourdinha Guerra: Concepções e Condições de Funcionamento
17	Mestrado	POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM CENA: DISCURSOS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)'
18	Mestrado	VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS E PERNAMBUCO: LIMITES DA LEI 13.415/2017
19	Mestrado	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE REFUNCIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização'
20	Mestrado	A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2016/2017
21	Mestrado	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?'
22	Mestrado	A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM NATAL/RN: um estudo sobre a experiência da Escola de Saúde da UFRN'
23	Mestrado	A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSELHO DE ESCOLA EM TRÊS UNIDADES DE ENSINO DE VITÓRIA-ES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES'
24	Mestrado	A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO EXTREMO SUL DO PAÍS: UM ESTUDO DE CASO
25	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO Estudo crítico da lei nº 13.415/2017
26	Mestrado	A REGULAMENTAÇÃO E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017 NO ESTADO DO PARÁ
27	Mestrado	AS INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE DOURADOS-MS'

28	Mestrado	As intencionalidades da educação integral na reforma do ensino médio: contradições, limites e resistências
29	Mestrado	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA NO SÉCULO XXI E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2016 - 2019)'
30	Mestrado	DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO/NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO, AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS
31	Mestrado	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)
32	Mestrado	GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA E AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO
33	Mestrado	LEI Nº 13.415/2017: IMPLICACOES NO ENSINO MEDIO INTEGRADO NA REDE DE ENSINO PUBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO
34	Mestrado	MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: EXPANSÃO, SIGNIFICADOS E TENDÊNCIAS
35	Mestrado	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (1996 – 2016): NOVA CONFIGURAÇÃO DA VELHA DUALIDADE
36	Mestrado	O papel o executivo federal no processo de elaboração das leis relativas á reforma da educação básica
37	Mestrado	O PROEJA NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE PASSADO, PRESENTE E O FUTURO?
38	Mestrado	O PROGRAMA MULHERES MIL: UMA AVALIAÇÃO NO IFPE-CAMPUS CARUARU
39	Mestrado	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA MATERIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE TAQUARUSSU – MS'

40	Mestrado	Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores'
41	Mestrado	POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM CENA: DISCURSOS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)
42	Mestrado	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO DE MULHERES E AS AÇÕES DO PROGRAMA MULHER E CIÊNCIA NO BRASIL: DOS ESPAÇOS DOMÉSTICOS AOS ACADÊMICOS
43	Mestrado	PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS DISPUTAS ENVOLVIDAS NA CONFIGURAÇÃO FINAL DA LEI Nº 13.415/2017 NO CONGRESSO NACIONAL
44	Mestrado	REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS'
45	Mestrado	REFORMA DO ENSINO MÉDIO, PROJETO PEDAGÓGICO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA E A CRISE DO MUNDO DO TRABALHO BRASILEIRO: DELINEAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA CLASSE TRABALHADORA
46	Mestrado	TESSITURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO'

DESCRITOR 3 – “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”

(FILTROS: Ano: 2012-2022; Grande Área do Conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS; CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)

NUMERO	NÍVEL	TÍTULO
--------	-------	--------

1	Doutorado	A relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil e sua materialização na reforma do Ensino Médio através da lei nº 13.415/2017'
2	Doutorado	A Tríplice Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017'
3	Doutorado	EFEITOS DOS DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO (ACCOUNTABILITY) SOBRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO'
4	Doutorado	NEOLIBERALISMO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: SENTIDOS, CONTEXTOS E LIMITES DA POLÍTICA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL – PFEMTI (2016-2022)'
5	Doutorado	“SOMOS O PAÍS EM QUE MAIS SE ESTUDA GEOGRAFIA EM TODO O MUNDO...”: OS DISCURSOS EM DEFESA DA LEGITIMIDADE DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
6	Doutorado	A EDUCAÇÃO INTEGRADA E A PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO'
7	Doutorado	A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019): REFORMAS, ORIENTAÇÕES E INTENÇÕES
8	Doutorado	A QUE SERVE O SINAES? UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR'
9	Doutorado	A REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA HAITIANOS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES EM QUE ELE SE EFETIVA EM UM MUNICÍPIO PARANAENSE'
10	Doutorado	A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores
11	Doutorado	A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano'

12	Doutorado	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: DISPUTAS, ESTRATÉGIAS, CONCEPÇÕES E PROJETOS
13	Doutorado	Avaliação da gestão em escolas da rede estadual de ensino profissional em Fortaleza-CE e os efeitos da Lei n. 13.415 para a reforma do ensino médio'
14	Doutorado	EFEITOS DOS DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO (ACCOUNTABILITY) SOBRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO'
15	Doutorado	ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDE: IDENTIDADES E PERSPECTIVAS A PARTIR DOS ESTUDANTES DO IFG CÂMPUS GOIÂNIA'
16	Doutorado	ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI Nº 5.692, DE 1971, ATÉ A LEI Nº 13.415, DE 2017
17	Doutorado	ESCOLAS OCUPADAS NO PARANÁ: JUVENTUDES NA RESISTÊNCIA POLÍTICA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016)'
18	Doutorado	O PROCAMPO E O DIREITO À UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL'
19	Doutorado	OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E O DISCURSO DE DESNATURALIZAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIAL
20	Mestrado	A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA'
21	Mestrado	#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola'

22	Mestrado	A Análise da Reforma Brasileira do Ensino Médio de 2017 à luz da Escola Unitária de Gramsci'
23	Mestrado	A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM NATAL/RN: um estudo sobre a experiência da Escola de Saúde da UFRN'
24	Mestrado	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: À LUZ DA BIOLOGIA
25	Mestrado	A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: Análise do Currículo Sedu-Senai em Anchieta-ES
26	Mestrado	A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSELHO DE ESCOLA EM TRÊS UNIDADES DE ENSINO DE VITÓRIA-ES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES'
27	Mestrado	ESCOLA-DE-FERRO: UM TREM (DES)GOVERNADO PELA “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”
28	Mestrado	FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IMPACTOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO FILOSÓFICA DOS LICENCIADOS'
29	Mestrado	O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: “EDUCAÇÃO É A BASE”
30	Mestrado	O papel o executivo federal no processo de elaboração das leis relativas á reforma da educação básica
31	Mestrado	O USO DAS FONTES E DAS FALAS NO WEBJORNALISMO COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO COM O LEITOR NOS CONTRATOS DE COMUNICAÇÃO: um estudo dos sites de notícias Caros Amigos e Veja sobre a Reforma do Ensino Médio'
32	Mestrado	PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS DISPUTAS ENVOLVIDAS NA CONFIGURAÇÃO FINAL DA LEI Nº 13.415/2017 NO CONGRESSO NACIONAL

33	Mestrado	REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL.
34	Mestrado	REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: Parcerias Público-Privadas na oferta da Educação Técnica e Profissional. '
35	Mestrado	TRABALHO DOCENTE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO AMAPAENSE (2016-2019)'
36	Mestrado	A Análise da Reforma Brasileira do Ensino Médio de 2017 à luz da Escola Unitária de Gramsci'
37	Mestrado	A Articulação de Políticas e Atores para a Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Mato Grosso'
38	Mestrado	A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO SESI/SENAI DO ESPÍRITO SANTO: CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E BNCC
39	Mestrado	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO (2015 – 2018)'
40	Mestrado	A CÉLERE TRAMITAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A OPOSIÇÃO PARLAMENTAR (PT, PC do B, PSOL): RESISTÊNCIA, ANTES, À FORMA DO QUE AO CONTEÚDO
41	Mestrado	A COMISSÃO MISTA NO PROCESSO DECISÓRIO DA MEDIDA PROVISÓRIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MPV Nº 746/ 2016)
42	Mestrado	A EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM TEMPOS DE ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO'
43	Mestrado	A INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO'

44	Mestrado	A INTENSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.
45	Mestrado	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ACRE E A ATUAÇÃO DE INSTITUTOS LIGADOS AO SETOR EMPRESARIAL
46	Mestrado	A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER'
47	Mestrado	A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O MARANHÃO: uma (re) visão nas diretrizes e estratégias para a reestruturação do ensino médio.
48	Mestrado	A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio
49	Mestrado	A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DA BAHIA DIANTE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO'
50	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) COMO POLÍTICA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA'
51	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA (DE) FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA
52	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS NOVAS NECESSIDADES DO CAPITAL
53	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MEDIO: analise critica acerca da elaboracao e implementacao da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhao
54	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS (RE)VELADORES'
55	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 À LEI Nº 13.415/1

56	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais
57	Mestrado	A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: UMA ANÁLISE DO PROCESSO LEGISLATIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017.'
58	Mestrado	ANÁLISE DA LEI Nº 13.415/17 ENQUANTO RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE COMUNITÁRIA: A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL E A TEORIA DO PRINCÍPIO DA SUBSIDIARIEDADE'
59	Mestrado	AS DISPUTAS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC
60	Mestrado	AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS SECUNDARISTAS NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO (2015-2017): PROCESSO DE ENFRENTAMENTO A IMPOSIÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EC 95 DO GOVERNO DE MICHEL TEMER'
61	Mestrado	CURRÍCULO DA NUDEZ: RELAÇÕES DE PODER-SABER NA PRODUÇÃO DE SEXUALIDADE E GÊNERO NAS PRÁTICAS CIBERCULTURAIS DE NUDE
62	Mestrado	DA LUTA PELA POLITECNIA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PARA ONDE CAMINHA A FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO?'
63	Mestrado	DO DIREITO À MERENDA ESCOLAR AO DISCURSO DO DIREITO: Uma Análise Discursiva do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE'
64	Mestrado	ENSINO DE SOCIOLOGIA: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96.
65	Mestrado	ENSINO MÉDIO: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão.

66	Mestrado	MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: EXPANSÃO, SIGNIFICADOS E TENDÊNCIAS '
67	Mestrado	O DISCURSO DE RESISTÊNCIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)
68	Mestrado	O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio
69	Mestrado	O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE O GOVERNO DE SANTA CATARINA E O INSTITUTO AYRTON SENNA'
70	Mestrado	O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral'
71	Mestrado	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: POLITECNIA OU POLIVALÊNCIA?
72	Mestrado	O PROJETO DE VIDA E O CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES'
73	Mestrado	O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS — EJA NOS DOCUMENTOS APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO
74	Mestrado	OS SENTIDOS DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE E FRAGMENTAÇÃO
75	Mestrado	PELO SERTÃO, NAS VEREDAS DA ESCRITA: HISTÓRIA, LITERATURA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO'
76	Mestrado	POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM CENA: DISCURSOS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)'
77	Mestrado	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO

78	Mestrado	Reforma do Ensino Médio: A experiência de uma escola piloto no Sul do estado do Rio Grande do Sul'
79	Mestrado	REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, FORMATIVOS, LEGAIS E PERSPECTIVAS
80	Mestrado	REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO DO “CURRÍCULO ATRATIVO AOS JOVENS” AOS INTERESSES DO CAPITAL EM CRISE'
81	Mestrado	Reforma do Ensino Médio: O debate da audiência pública - região Sul'
82	Mestrado	Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja (1998-2011)'
83	Mestrado	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES (2016- 2018)'
84	Mestrado	TRABALHO DOCENTE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO AMAPAENSE (2016-2019)
85	Mestrado	Vozes da Resistência: Juventudes, Reforma do Ensino Médio e as Ocupações Secundaristas em Montes Claros – MG (2016)
86	Mestrado	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO DE 2017 NOS MOLDES DO SISTEMA NEOLIBERAL'

DESCRITOR 4 – “CONTRARREFORMA AND “ENSINO MÉDIO”

(FILTROS: Ano: 2012-2022; Grande Área do Conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS; CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)

NÚMERO	NÍVEL	TÍTULO
1	Doutorado	Escola sem partido e o ataque à liberdade de ensino: a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na educação'

2	Doutorado	MODERNIZAÇÃO-RESTAURADORA E TRANSFORMISMO NA POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO [INTEGRAL] EM PERNAMBUCO: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente'
3	Mestrado	Pobreza e Educação: Repercussões do Programa Bolsa Família na Trajetória Escolar de Famílias Beneficiárias em Manari/PE'
4	Mestrado	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO: o enfoque das competências na formação do trabalhador'
5	Mestrado	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ESTADO BRASILEIRO NEOLIBERAL
6	Mestrado	A CONTRARREFORMA NO ENSINO MÉDIO – A LEI Nº 13.415 E OS IMPACTOS DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA CIDADE DE IGUATU – CE'
7	Mestrado	A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O NÍVEL MÉDIO NOS DISCURSOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1971-2017)'
8	Mestrado	A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL E OS REBATIMENTOS NO ESTADO DO CEARÁ: DAS INTENÇÕES ÀS REALIZAÇÕES'
9	Mestrado	CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: AÇÕES DO EMPRESARIADO BRASILEIRO PARA UMA EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA'
10	Mestrado	CRÍTICA À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415)'
11	Mestrado	O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: Uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das escolas de referência em ensino médio.
12	Mestrado	Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores'
13	Mestrado	Pobreza e Educação: Repercussões do Programa Bolsa Família na Trajetória Escolar de Famílias Beneficiárias em Manari/PE'
14	Mestrado	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CEARÁ E A RESISTÊNCIA DO MOVIMENTO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE'
15	Mestrado	Teoria e prática da gestão democrática na escola pública: um estudo com egressos de um curso de pós-graduação lato sensu da universidade estadual do Ceará'

16	Mestrado	TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: A QUESTÃO EDUCACIONAL EM TELA'
----	----------	---

C. APENCIDE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO/A PARTICIPANTE DA PESQUISA

O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE VEREDAS E DESCAMINHOS: Professores/as à deriva nas políticas educacionais brasileiras

Descrição: O objetivo deste estudo é compreender o lugar do/a professor/a de História no Novo Ensino Médio, estabelecido a partir da Lei nº 13.415/2017, que altera as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Isso será analisado na perspectiva de professores/as em formação continuada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História do Núcleo da Universidade Federal de Sergipe.

1. Informações Pessoais

Nome completo:

E-mail:

Idade:

Gênero:

Raça/etnia:

Estado civil:

Estado:

Cidade:

2. Formação Acadêmica

Grau acadêmico mais alto alcançado:

Área de formação:

Instituição de ensino onde concluiu sua formação:

3. Experiência Profissional

Tempo de experiência como professor(a) de História:

Nível de ensino atual (por exemplo, ensino médio, ensino fundamental, ensino superior):

Nome da instituição de ensino atual (se aplicável):

Tipo de contrato de trabalho (por exemplo, efetivo, temporário, terceirizado):

4. Envolvimento com a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM)

Você já teve a oportunidade de lecionar no contexto do Novo Ensino Médio (NEM)?

Se sim, por quantos anos ou em que período?

Como você se sentiu em relação às mudanças introduzidas pela Reforma do NEM em relação à disciplina de História?

5. Envolvimento em Atividades de Pesquisa e Educação

Você já participou de projetos de pesquisa ou grupos de estudo relacionados ao ensino de História?

Você já apresentou trabalhos acadêmicos em eventos relacionados ao ensino de História?

Você já publicou artigos ou trabalhos acadêmicos em periódicos ou outras mídias?

6. Perspectiva sobre a Disciplina de História

Qual é a importância da disciplina de História na formação dos estudantes, na sua opinião?

Quais estratégias você tem utilizado para manter a importância da História na formação dos estudantes, mesmo com a exclusão da disciplina na Reforma do NEM?

Como você acredita que a História pode ser ensinada de forma mais inclusiva e diversa?

7. Considerações Finais

Existe alguma informação adicional que você gostaria de compartilhar conosco, relacionada à sua experiência como professor(a) de História e à Reforma do NEM?

Agradecemos antecipadamente por sua participação e colaboração neste estudo. Suas respostas são fundamentais para nossa pesquisa.

D. APENDICE D – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE VEREDAS E DESCAMINHOS: Professores/as à deriva nas políticas educacionais brasileiras

Descrição: O objetivo deste estudo é compreender o lugar do/a professor/a de História no Novo Ensino Médio, estabelecido a partir da Lei nº 13.415/2017, que altera as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Isso será analisado na perspectiva de professores/as em formação continuada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História do Núcleo da Universidade Federal de Sergipe.

1. Para começar, poderia compartilhar um pouco sobre sua trajetória como professor(a) de História e como você chegou até o Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História?
2. Como você tem se sentido em relação à exclusão da disciplina de História na Reforma do Novo Ensino Médio?
3. Quais são as principais consequências que você enxerga para a formação dos estudantes sem a disciplina de História no currículo?
4. Como você tem adaptado o seu planejamento de aulas para lidar com a redução da carga horária da disciplina de História?
5. Quais estratégias você tem utilizado para manter a importância da História na formação dos estudantes, mesmo com a exclusão da disciplina na Reforma do Novo Ensino Médio?
6. Você tem se articulado com outros professores de História e movimentos sociais para lutar pela manutenção da disciplina no currículo do Ensino Médio?

E. APÊNDICE E – DIÁLOGO COM O PROFESSOR HERON

Guilherme: Bom, então, para a gente começar. Pode falar um pouco da sua trajetória como professor de história, como você decidiu fazer história, o que te motivou para levar para essa profissão?

Professor Heron: Então eu decidi fazer história porque eu queria entender um pouco melhor do mundo, né? E queria, eu acho que quem faz a história está muito mais preocupado com o futuro que o passado. Mas a melhor maneira da gente influenciar no futuro é compreendendo o presente e só tem uma maneira de entender o presente que é estudando no passado. E aí eu pensei exatamente isso que eu vou estudar o passado para entender melhor, como é, e dessa maneira tentar fazer um futuro mais decente, né? E eu demorei muito para ser professor de História, porque eu entrei na universidade na Espanha em 2003. E aí eu voltei de lá em 2013, fiquei dando aula de espanhol ainda um bom tempo lá em João Pessoa. Então eu só me tornei professor de história mesmo em 2019, quando eu passei no concurso aqui para Penedo em Alagoas. E aí eu tô aqui há cinco anos e meio, dou aula no fundamental, no Médio, já dei aula na EJA também. O ProfHistória foi um sonho assim, porque quando, quando eu me aceitei aqui em Penedo, a minha esposa estava fazendo mestrado na Bahia não tinha como fazer mestrado porque eu ficava sozinho com a nossa filha aqui, mas eu descobri o ProfHistória naquela época. E aí veio a pandemia. E aí não deu. Depois a minha esposa mudou o campo dela, veio a plataforma Brasil, ela ia ter que mudar todo projeto dela, acabou desistindo no passado e eu falei agora eu vou fazer ProfHistória porque eu quero. Eu quero melhorar, eu quero me superar. É uma coisa ansiosa, né? Mas eu quero me superar. Eu quero aprender mais. E tem uma questão muito específica, individual, né? E a minha formação em história foi toda na Espanha, quando eu re validei o meu diploma aqui, eu só fiz a carga de pedagogia da licenciatura. Então, eu nunca tive, nunca tive história do Brasil, informação acadêmica.

Guilherme: Você fez história na Espanha, graduação?

Professor Heron: Eu fiz a graduação toda lá de 2003 a 2013.

Guilherme: Nossa. Esses conteúdos, História do Brasil um, Brasil dois, Brasil três. Você não fez nada. Porque totalmente...

Professor Heron: Focado na Europa.

Guilherme: Uma perspectiva colonizadora?

Professor Heron: Com certeza. Então, para mim, está sendo um grande baque, que eu procurei, que eu queria, porque quando eu comecei a dar aula eu senti essa dificuldade da história do Brasil. Apesar de eu ter tido essa informação própria, a característica do ensino acadêmico espanhol que é muito tradicionalista. Os meus professores eram muito conservadores, a maioria era franquistas declaradamente. A minha formação pessoal é diferente, então a minha experiência pessoal lá era muito diferente. Eu ia para as ocupações, a gente ocupava a casa... A minha primeira experiência como professor foi dando aula de espanhol para grupos imigrantes e fazendo inclusão social e cidadã com eles, explicando como é que consegue trabalho? Como é que tira carteira de trabalho? Como é que faz visto de trabalho? Então eu atendia muita gente da África do Norte, muitos momentos, muito ciganos da Europa do Leste, eu atendia muita gente do oriente próximo, ali, Turquia, Líbano. Geórgia, Armênia.

Guilherme: Na universidade?

Professor Heron: Era a maioria dos meus alunos eram, não, por fora. A universidade foi só o cacete. Eu recebi muitos convites de professores meus a desistir e voltar para o Brasil, porque aquele lugar não era para mim.

Guilherme: Qual Universidade, Professor?

Professor Heron: Universidade de Valladolid.

Guilherme: No ProfHistória, você também vê essa continuidade dessa discussão também, né, dessa história aí que você não viu, talvez ou não?

Professor Heron: Eu confesso que eu entrei no ProfHistória. Apesar de eu saber que era o profissionalizante de ensino de história. Eu não tinha noção, né? Porque a minha experiência acadêmica no Brasil foi de dois anos de revalidação na área de educação da licenciatura de história lá na UFPB em João Pessoa, que foi didática da educação e organização, políticas públicas educacionais, nada de história. Aí estágio um, dois e três, e pronto. ProfHistória era para eu me superar mesmo e para eu consertar essa lacuna na minha formação enquanto professor estava aqui no Brasil, né? E para eu me debater mesmo assim, na minha epistemologia todinha mesmo. Que apesar de eu lutar contra a epistemologia acadêmica Espanhola, que é tradicionalista, conservadora, racista, a minha formação pessoal, não é essa, mas eu tenho que reconhecer que a minha formação acadêmica foi essa. E aí o Brasil foi um

choque para mim, a UFPB já foi um choque para mim e o ProfHistória. Eu estava disposto a isso, justamente para poder superar essa. Essa lacuna e essa.

Guilherme: Então assim... Eu já vou entrando no próximo ponto, porque quando você começa a trabalhar então aqui no Brasil, aí em Alagoas, em 2019, você já entra no contexto do novo ensino médio, 2019?

Professor Heron: 2022.

Guilherme: Quando você entra. Você ainda tem, você entra no estado e você tem a sua carga horária de história para lá, ok? Como que é isso, esse movimento?

Professor Heron: Quando eu entrei em 2019, ainda era no formato antigo, né? Eu tinha duas horas de história por cada turma.

Guilherme: Primeiro ano, segundo e terceiro?

Professor Heron: E só história. É isso mesmo. Dava duas horas de História primeiro, duas no segundo, duas horas no terceiro por semana. Quando eu fui, a pandemia veio do ensino remoto, aí ficou uma doideira, né? Tudo muito confuso. A gente dava laboratórios, dava. Muito confuso, mudou durante um ano e meio, foi loucura. E aí em 2022, o primeiro ano, né, do ensino médio aqui em Alagoas, foi que entrou no novo ensino médio. E aí aqui em Alagoas tem no primeiro ano só tem eletiva. Eles ainda não escolhem o percurso que eles vão seguir. Aí em 2023, segundo ano já entrou as trilhas formativas. Aqui tinham cinco. Quatro trilhas que era linguagens, matemática, humanas e natureza, voltadas nessa área, e uma área técnica profissionalizante. E esse ano foi implementado o terceiro ano no ensino médio, terceiro ano. Já é dessa primeira turma de 2022. Mas o que, que acontece? Toda a estrutura do ensino médio aqui em Alagoas já foi modificada porque o novo Ensino Médio já é o defunto no ensino médio, né?

Guilherme: Sim. Porque dia 9 de julho agora, foi aprovado, só não foi sancionado ainda a reforma da reforma. Mas assim, vocês ainda estão na implementação do de 2017, né?

Professor Heron: Na verdade. É uma geração de três anos, uma geração que cursou o novo ensino médio aqui em Alagoas que é perdida, porque em nenhum momento a gente teve um ano em que por exemplo, o currículo permaneceu igual em nenhuma das séries, né? Porque quando foi no primeiro ano, beleza, era a primeira experiência de novo ensino médio. Aí

quando foi 2022, aí 2023, o segundo ano começou. Eu lembro que aqui em Alagoas ele começou com 20 dias de atraso, exatamente, porque ainda não conseguiam adaptar o currículo de Alagoas a questão das trilhas formativas. E aí quando foi na metade do ano, foi decretado o fim do da continuidade do novo ensino médio.

Guilherme: Do ano passado, exatamente, porque estava naquele movimento de pedir o fim, a revogação... Na pausa vocês continuaram? Vocês voltaram? Vocês fizeram o quê?

Professor Heron: Esse ano, já sabendo que o ensino médio, mudou o currículo todo de novo.

Guilherme: Com base em qual currículo? Do novo do novo ensino médio? Do anterior a reforma?

Professor Heron: Eles tentaram aqui em Alagoas, o que foi feito foi uma coisa meio, um monstro híbrido. A carga horária do velho ensino médio, a nova estrutura do novo ensino médio. Então, por exemplo, esse ano no terceiro ano, eles não podem ter nem filosofia, nem geografia, nem sociologia. Mas eles têm duas horas de aprofundamento de ciências humanas em sociologia, duas horas de aprofundamento de ciências humanas. Duas horas de aprofundamento de ciências humanas em filosofia e duas horas de aprofundamento de ciências humanas em Geografia, além de duas horas de história disciplina.

Guilherme: Isso. O segundo ano?

Professor Heron: No terceiro...

Guilherme: Terceiro você dá aula de história?

Professor Heron: No terceiro ano tem um professor de história efetivo. Que estava antes de mim nessa escola, e ele está dando aula de história no terceiro. Aula de história no sétimo. E nos primeiros, no segundo ano, eu dou trilha formativa.

Guilherme: Você está dando isso porque não tem a disciplina de História para dar. Mas quem dá é o professor?

Professor Heron: Estou dando a cultura e identidade. É outra pessoa.

Guilherme: Mas por devido a redução? É por conta que reduziu a disciplina de História, é isso? Por isso que você tá dando essa outra?

Professor Heron: Não. De história no primeiro ano continua sendo de uma hora e eles têm eletivas. No segundo ano é uma hora de história. E trilha formativa. E no terceiro ano tem duas horas de história. E duas horas de aprofundamento em ciências humanas para cada uma das outras três disciplinas de humanas que a filosofia, geografia e sociologia. E eu estou dando aí no primeiro, dá história. No segundo, dou cultura e identidade.

Guilherme: Entendi, entendi. Então, tipo, você como professor de história no ensino médio, tem uma disciplina, você dá uma carga horária de história no primeiro ano. Nos outros, você não dá a história, você dá outras disciplinas, mas que são das ciências humanas.

Professor Heron: Exatamente, é isso aí!

Guilherme: Bom, mas então nesse novo currículo aí que construíram. Com base no antigo anterior na reforma, a reforma tem uma redução nos três anos, certo.

Professor Heron: No primeiro e no segundo.

Guilherme: E como que você enxerga para a formação do estudante, essa redução da disciplina de História no currículo?

Professor Heron: É porque eu acho que se queriam fazer assim, o PNE ele já de 2015 já previa que o, por exemplo, que as escolas estaduais seriam o ensino médio e as municipais são de Ensino Fundamental e que progressivamente as escolas estaduais seriam integrais. Então se legalmente ia aumentar o tempo de ensino... né? de tempo do Estudante dentro da escola, não haveria necessidade de cortar o tempo das disciplinas, só verei a necessidade de acrescentar. E aí sim a gente teria um acréscimo, talvez de conhecimento, de saber, de práticas para os estudantes. Mas cortar para tirar eu acho...

Guilherme: Porque assim...

Professor Heron: Que é peneira.

Guilherme: Essa questão da formação geral básica, né? Que no caso seria para aumentar, foi até o que, o que reduziu, né? Neste formato. E aí nesse, nessa questão, você então ter diminuído a carga horária de história. Como que você faz com planejamento, o que que você elenca? Porque, aquilo que você vai ensinar e aquilo que você vai tirar, diminuiu a carga

horária, obviamente, vou ter que tirar conteúdos, como que você faz esse movimento de escolha?

Professor Heron: Nada é uma acrobacia. Por exemplo, primeiro ano? Primeiro ano normalmente pega a Grécia e Roma. E aí, como eu só tenho 10 aulas disponíveis no bimestre para o primeiro ano. Mas eu não consigo dar todas essas 10 aulas, porque tem conselho, tem jogos internos, tem quermesse junina. Tem não sei o quê, né? Então no final você acaba dando 7, 8 aulas, só no bimestre. Então, e dessas sete aulas, você não dá uma hora de aula, você dá 40 minutos, 30, felizmente, né? Vamos dizer assim. Então a redução é drástica. Então, por exemplo, Grécia, o que que é mais importante do conteúdo de Grécia antiga, eu acho que a questão da Cidadania, né? Porque, normalmente, se você pegar os Enem, você vai ver que eles ensinam mais nesse quesito de cidadania, é? A situação das mulheres na Grécia, situação dos escravos na Grécia antiga, então eu trago para o tema da Cidadania. Aí eu faço umas aulas sobre cidadania na Grécia antiga. E depois eu trago para a realidade, né? Aí eu puxei por exemplo dei falei sobre cidadania em Atenas, cidadania em Esparta, aí eu peguei o livro do José Murilo de Carvalho, *Cidadania do Brasil: o longo caminho*. A gente explorou como foi criada a cidadania no Brasil? E aí eu fiz as avaliações, isso tudo em seis aulas.

Professor Heron: Aí por exemplo, aí agora vem, passou Grécia, agora vem Roma, obviamente. E aí Roma. O que que me parece mais importante enquanto estudar Roma Antiga? Organização do Estado. Como passa por três formas de estado, né? Monarquia, república, império. E aí o que que eu posso destacar nisso aí? Organização jurídica do estado que influencia um documental até hoje. E aí uma menina me falou mas a gente queria estudar ditadura militar no Brasil. Eu falei: ah, então tá, então eu falei o seguinte: a ditadura militar, ela tinha uma característica diferente no império na Roma antiga, ela era uma condição jurídica que defendia o povo. Então, eu vou ensinar dentro do que da parte de república na Roma, vou ensinar a figura jurídica da ditadura, da tirania dentro do império romano e vocês vão me trazer um trabalho comparando com a Ditadura Militar Brasileira. Eu tenho oito aulas para fazer isso, no máximo.

Guilherme: Assim, como que consegue organizar isso? O Professor, e nessas disciplinas além da história no primeiro ano, no segundo, você dá outros componentes curriculares que você falou na cultura e identidade?

Professor Heron: Tô dando até a religião. Tô dando religião no sétimo ano. Tô adorando.

Guilherme: Do ensino médio, que não é história, você acaba trazendo uma importância, uma relevância para disciplina de História, puxando assim mais para o lado da história. Como que você, como que você faz?

Professor Heron: Eu sempre puxo para o lado da história, eu... A minha, pela minha própria formação acadêmica, né? Formação acadêmica que é tradicionalista, conservadora, eu acabo sempre puxando do lado de história, eu acabo sempre puxando para os conteúdos substantivos de história. Eu sempre busco o lado da história.

Guilherme: Sim, sim.

Professor Heron: Eu tenho a base de conhecimentos de filosofia, talvez alguns de sociologia. Talvez seja melhor Geografia, mas eu sempre puxo com a história.

Guilherme: Então, porque essas disciplinas que você dá uma de Cultura, como que é a identidade?

Professor Heron: No segundo ano e aprofundamento de filosofia...

Guilherme: Agora, mas vamos ver se você quiser falar, pode falar, se não, por que na rede você não está dando essas disciplinas e tem outro professor dando no ensino médio de história?

Professor Heron: Porque ele anterior na casa. Ah, eu esqueci. Eu também estou dando história em cinema. É uma eletiva do terceiro ano. Eletiva do terceiro bimestre.

Professor Heron: Aí eu tenho a eletiva no terceiro ano que chama Artes e Humanidades. E aí tinha um professor que estava lecionando, antes e ele era de Filosofia e ele estava puxando para a filosofia, ele dava aula de filosofia. E aí eu entrei e falei: ó, não vou dar aula de filosofia porque não tem formação para isso. Então, como é Artes e humanidades, eu vou usar o cinema, porque é uma expressão artística e a gente vai fazer a História. A escola se chama Escola Estadual Professora Hernani Melo. E ninguém sabia por que que a escola se chamava assim, quem foi? Aí eu falei: então a gente vai fazer a história em formato de filme.

Guilherme: Que bacana!.

Professor Heron: Eu sei disso, mas eu não fui abrir no jogo para eles logo, né? Ele foi um Historiador daqui de Penedo, foi o cara. O último cara que escreveu o livro de história de Penedo, aqui de Penedo.

Guilherme: Da história tipo história oficial de Penedo.

Professor Heron: Ele vai para mim.

Guilherme: Que massa, mas aí você já começaram a produzir já essa, esse vídeo?

Professor Heron: Eu só tive tempo de dividir os grupos e a gente traçou a cronologia da pesquisa e agora eu vou traçar os parâmetros da pesquisa. E a partir de Agosto, a gente vai sair a campo.

Guilherme: Bom, já estamos encaminhando para o final...Você tem tempo ainda? Bom, um ponto aqui. Você tem se articulado com outros professores ou professores de histórias e movimentos sociais para lutar pela manutenção da disciplina de História no currículo no ensino médio?

Professor Heron: Na verdade, não. Aí eu tenho que ser sincero, né? Na verdade. Se eu não tivesse no ProfHistória, eu até teria tempo de fazer isso, mas estando no ProfHistória fica pequena.

Guilherme: Mas que até o ProfHistória também é uma forma, né? Dessa resistência.

Professor Heron: De articulação.

Guilherme: Essa resistência porque a gente...

Professor Heron: Mas a gente acaba. O problema assim, o problema é que nós somos todos professores, e é um perfil profissionalizante, então nós, alguém são pessoas que saíram da Universidade, passou três, quatro, cinco anos, começou a trabalhar, já tem filho, já está casado, né? A maioria lá é casada. Tem filhos a maioria tem a minha idade, 40 anos, um pouquinho menos, um pouquinho mais. E todo mundo é muito atribulado para lidar com... Porque o problema do novo ensino médio é porque antes eu tinha três planos de aula. Né? Eu segui o plano do primeiro, plano do segundo, plano terceiro. Agora eu tenho plano do sétimo de história, plano do sétimo de religião, eu tenho história no primeiro, eu tenho cultura

identidade no segundo, filosofia no terceiro e história de cinema. Tenho seis planos de aula para sair.

Guilherme: Ou seja, você não é mais só o professor de história?

Professor Heron: Não. É uma coisa meio tipo os estudos sociais dos anos 80. É.

Guilherme: OSPB não é OSPB, eu acho que é algo muito próximo disso.

Professor Heron: Estudos sociais, programas de saúde. Eu fiz. O meu fundamental até a quinta série ainda foi assim. Na sexta série já entrou OSPB, já saiu o estudo sociais, programas de saúde e OSPB, mas a minha até a minha quinta série foi? Foi o modelo antigo.

Professor Heron: E bem agora porque eu estou com uma matrícula quando eu estava com as duas que eu estava na outra escola, eu estava com 60 horas em sala de aula, 786 alunos. Fundamental e EJA. Aí eu dava aula de história, eu dava aula de trilha formativa, eu dava aula de eletiva, e eu dava aula de humanidades na EJA e dava aula de formação profissional.

Guilherme: Gente, mas essa na EJA era do médio, no ensino médio, hoje é fundamental. Mas e essa humanidade já era advindo da reforma?

Professor Heron: Na verdade é um plano piloto que tem aqui em Alagoas. Essa escola, ela é um, ela tem um plano experimental de EJA que foi implementado nessa escola, está sendo levado a cabo ainda e se der certo, que eu acho que vai dar tempo. Vai ser implementado no estado todo.

Guilherme: Entendi. Bom com essa aprovação do projeto que a gente comentou agora da reforma da reforma dia 09, que altera novamente as diretrizes. Como que você percebe as mudanças propostas em relação à inclusão das ciências humanas e sociais aplicadas no currículo obrigatório que já eram, né? Só que na verdade agora por exemplo história, ela volta a aparecer nominalmente, coisa que não estava na de 2017, né? Como que você vê esse retorno do nome da disciplina?

Professor Heron: Eu confesso que eu não li a proposta, não me aprofundei, sei que foi aprovada. Eu sei que diminui a carga de itinerário informativo e aumenta a FGB.

Professor Heron: Eu vejo positivamente. Eu acho que a FGB ela não devia diminuir. Formação geral básica, ela não deveria ter diminuído em nenhum momento. O que aconteceu

foi uma dissociação das disciplinas em formatos assim de problemas diárias, né? E aí isso não soma porque é uma coisa dissociativa e quando a gente pega assim agora. Sim a gente tem a FGB, uma carga horária de disciplinas mesmo e o itinerário informativo ele vem para somar. Uma coisa é certa, o velho ensino médio, ele tinha uma proposta para a formação. Apesar de nunca, nunca ter alcançado esse objetivo. Eu vejo assim que o velho ensino médio. Ele tinha uma proposta e o aluno apesar de nunca chegar a alcançar esse objetivo, realmente ele tinha uma proposta de mandar o aluno para academia para a Universidade, para o ensino superior. Os conteúdos, a proposta, os objetivos era Academia na minha concepção. E aí o ensino médio. Um novo ensino médio ele vem para trazer uma outra perspectiva também. O que você aprende aqui não precisa ser só para você ir para academia. Você também pode usar isso aqui para aplicar isso no seu dia a dia se você quiser ser motorista, se você quiser ser coveiro, se você quiser vender na feira, se você quiser ser comerciante. Seja lá o que for. Você tem não possibilidades de vida, de projeto de vida? Inclusive, deixa eu fazer um parêntese aqui, eu acho que projeto de vida é a terceirização da educação familiar nas mãos do professor.

Guilherme: Jogaram na gente.

Professor Heron: E aí as formas ele tem que vir para somar para dar uma outra perspectiva de que é o ensino. O aprendizado que você tem aqui ela não é só para você virar advogado, médico, coveiro, você pode se tornar uma pessoa melhor. Seja lá com o que você quiser fazer aprendendo que você aprende aqui na escola.

Guilherme: Sim. Exatamente, é. E não ficar essa coisa essa dicotomia, né? Entre o que você falou itinerário e as disciplinas básicas da formação geral básica.

Professor Heron: É porque a entrada do novo ensino médio os itinerários informativos, as eletivas, a insistência no mundo do trabalho, o Mundo do Trabalho, Mundo do Trabalho, o projeto de vida, repete isso várias vezes. Isso se vê muito no projeto de vida, porque o projeto de vida se você viu a proposta original, ele tem uma pegada muito da pedagogia. Ele fala do *id*, né, ser inicial, ele fala do *ego*. Que aí é quando você começa a superar suas querências os seus prazeres e começa a conviver com a diversidade e do *super ego*, que é quando você dentro de tudo do que você gosta do que você não gosta. Aí você fala eu gosto disso então, beleza, super ego é fazendo o que eu gosto. Como é que eu posso? Como ele, como, como interfere no mundo fazendo o que eu, como eu posso interferir no mundo fazendo o que eu gosto? E aí é a pegada primeiro, segundo e terceiro ano. Primeiro ano: Id, quem eu sou, do

que eu gosto. Segundo ano: O que eu não gosto. Beleza. Terceiro ano: Beleza. Seria isso o projeto de vida, mas aí se resume toda a vocação profissional.

Guilherme: É sim. Tem isso, mas é assim, Professor, acho que a gente vê, né? Não sei se você vê assim, mas eu vejo. Um cenário totalmente de deslegitimação da disciplina e da profissão, do professor de história essa, essas reformas.

Professor Heron: Eu acho que todas as disciplinas que não seja Português e Matemática assim.

Guilherme: É, né?

Professor Heron: Eu acho que sim, porque por exemplo português e matemática que entra no Pisa. Somente como português e matemática. Mas quem é da área de humanas e de natureza ficou diluído. Você torna de humanas ou um professor de Ciências da Natureza. E aí isso tira o, a especificidade, né, de cada disciplina. Eu não sei trabalhar com filosofia, apesar de estar na aula de filosofia. Me ajuda a compreender melhor a história. Mas eu não tenho condições. A coordenadora hoje falou: pô, vamos organizar um aulão de filosofia. Eu falei: velho, não. Não vou dar um aulão de filosofia, não tenho condição de não.

Guilherme: É porque a gente formou para uma dessas disciplinas das ciências humanas, porque a ciências humanas não é disciplina, é a grande área, né? E aí...

Professor Heron: Exatamente. Mas eu não tenho assim, aí a gente tem um suporte da filosofia, da sociologia, da geografia. Claro que tem. Mas eu não tenho condição de ensinar isso porque eu não meu conhecimento é periférico dentro dessas disciplinas. E aí a gente fica diluído nessa sopa, nessa grande salada das ciências humanas e perde a nossa própria identidade de historiador e o conhecimento ele fica diluído. Eu acho que o aluno também vê isso assim, né? Tipo, dou aula de cultura e identidade a gente trabalha com esses conceitos em História. Eles são da...

Guilherme: História, exatamente.

Professor Heron: Antropologia, eu os vejo como especificamente na antropologia. E mexe com história, mexe. Mexe com sociologia.

Guilherme: Alguns temas sensíveis, né, de história, que é a discussão sobre a violência, violência de gênero, racismo, uma sinalização étnica, a questão da homofobia, são temas que a gente discute na disciplina de História, né? E aí a minha questão para você assim, de que maneira você pode abordar tais temáticas? Quais estratégias pedagógicas que você tem utilizado para facilitar essas discussões de maneiras respeitosa, inclusive nessas outras disciplinas que você tem atuado?

Professor Heron: Rapaz, eu acho mais fácil levar essas discussões dentro dessas disciplinas do itinerário informativo, por exemplo, cultura e identidade. Como teve debate recente da escravização da maconha, né? Aí eu trouxe o debate sobre. Cultura. O que pode ser uma cultura positiva e uma cultura negativa? Né? E aí, eu falei, o que que é a cultura? São João, carnaval, é a festa do Bom Jesus dos Navegantes aqui em Penedo, manifestação cultural, artístico, cultural, beleza. Está certo, mas não existem outros tipos de cultura que não sejam assim tão legais. A galera: como assim? Vamos lá, vamos jogar pesado. Cultura das Armas. Aí alguém foi falando, foi falando de tráfico, ele chegou no assunto tomar conta. Aí eu lembro que eu tinha achado lá na... Eu trabalhava na biblioteca aqui, e tinha um livro de 1946, plantas medicinais brasileiras, que falava da cultura da maconha, que era uma cultura dos negros que foi trazida, que era uma cultura especificamente Negra, e a gente foi problematizar esse texto.

Guilherme: Mas, ou seja, você promoveu essa discussão numa disciplina eletiva. E aí você acha então que talvez essas discussões desses temas sensíveis sejam mais fáceis de serem construídos nessa disciplina do que ela disciplina de História? Nessas eletivas, né, sobretudo essa que você está dando, né? Que é o quê? Cultura e identidade.

Professor Heron: Sim. Dentro da sala de aula, os evangélicos... Os temas sensíveis. Os temas sensíveis que você citou, né? Homofobia, sobre racismo, questão de gênero e tal, eu os vejo mais fáceis de discutir nessas disciplinas, não que eu não discuta história, mas eles não são o cerne da minha questão. Sei lá, voltando para Grécia, né? Eu não vou, e quando eu falo de cidadania e eu falo por exemplo a situação da mulher e a situação do escravo na Grécia antiga, mas eu não falo sobre direito das mulheres. Eu poderia, sei lá, trazer *Mulheres de Atenas* do Chico Buarque, falar sobre as mulheres antigas. Eu poderia trazer, por exemplo, o tema dos meninos que iam para as academias militares em Esparta e homossexualidade era um tema recorrente dentro das academias militares espartanas. Poderia tratar por esse lado, mas não é, eu não vou por esse lado, porque como são temas sensíveis, normalmente, eles

geram tanto debate em cima do tema em si que a gente acaba esquecendo do viés histórico dele.

Guilherme: Entendi...

Professor Heron: Eu... Não, eu talvez seja uma falha minha mesmo, e eu não consigo conduzir a aula de outra forma que... O tema seja lidado de forma historicamente.

Guilherme: Com a questão, sobretudo, do presente, então o tema ele sai, ele desloca do passado, histórico, e vem para o presente, fica, imobiliza só o presente na sala de aula, daí.

Professor Heron: Claro, é sexta-feira. Como já aconteceu de falar de tema de mulheres na Grécia antiga, isso já aconteceu.

Guilherme: Entendi, entendi. Não, é isso mesmo.

Professor Heron: E aí acaba caindo: ah, porque minha prima bateu nela. A lei de proteção. Total, beleza. Mas acabo não consegui... Talvez seja uma falha minha, mas eu não consigo conduzir a aula, voltando dentro do viés histórico, e acaba se tornando um tema de atualidade. Por isso, por isso que eu acho mais fácil tratar desses temas historicamente dentro do das disciplinas eletivas e de trilha. Porque aí eu isolo o tema como o assunto não é exatamente história, né? Por exemplo, a cultura e identidade e aí eu falo por exemplo. Dá um exemplo aqui eu comecei agora. O tema e trato ele historicamente agora se eu tô falando, eu tenho um currículo a seguir aqui, a gente tem um currículo em Alagoas, é o referencial.

Guilherme: Ah, entendi. Entendi. Você trabalha os sistemas é porque aí você já tem um pouco tempo destinado com a discussão da história por causa da nova configuração do curricular.

Professor Heron: Contemporâneo. Se eu começo a enveredar por esses temas sensíveis, fica difícil eu cumprir com esse currículo dentro da carga horária prevista.

Guilherme: E aí você pode trabalhar isso.

Professor Heron: Dentro do currículo de história, mas nas disciplinas atrativas eu isolo e trato historicamente, eu acho mais fácil.

Guilherme: O Professor, você que cria eletiva, você pode criar um tema da eletiva ou já tem aí em Alagoas o currículo, um modelo pronto, um tema?

Professor Heron: Ele se torna o centro da questão. Um currículo homogêneo, nem um ano... O primeiro ano os alunos propunham, a gente recebia as propostas deles. Aí fazíamos uma votação e o professor tinha que fazer a programação didática e tudo. O planejamento de aula e tudo. No segundo ano a Seduc estabeleceu um catálogo de 102 disciplinas eletivas que os alunos poderiam escolher. Disponibilizaram 14, aí era o professor que escolhia às 14. Ou seja, a fala de que é um modelo a reforma traz uma maior participação dos estudantes e do professor também...

Professor Heron: Esse ano eles disponibilizaram só 14, eu acho. E aí o professor que escolhia. Você vê que o direito de escolher dos estudantes foi para casa do c*****. Isso é falácia, completamente falaciosa, porque pelo menos é que aqui em Alagoas todas as escolas, todas elas. Elas não respeitaram o direito de escolha do Estudante. Elas organizaram os estudantes segundo a conveniência da matrícula da informação dos estudantes e dos professores. E nenhum momento aluno nenhum escolheu que ia estudar aqui em Alagoas, pode ter alguma escola lá em Maceió, capital, que tem acontecido isso dentro do CEPA que é o núcleo. Várias escolas estaduais. Mas na maioria das escolas do estado eu garanto que pelos contatos que eu tenho assim, a gente está em grupo, né? Todo mundo conversa. Os alunos não tiveram direito de escolher aqui não, nenhum dos três anos que operou o novo ensino médio o modelo 2017 aqui não. Inclusive, inclusive...

Guilherme: A sua escola não é integral?

Professor Heron: Era ano passado, né? Eram cinco itinerários formativos no segundo ano: matemática, linguagens, natureza, humanas e o técnico profissionalizante. Somente as escolas integrais de 9 horas ofereceram parcialmente técnico profissionalizante.

Guilherme: Entendi. Então nesse caso, desse processo seletivo que você começou, é nessa integral nova que você está agora, né? E como que a reforma da reforma impacta suas expectativas e planos para a prática pedagógica e quais são os principais desafios que você antever na implementação dessas novas diretrizes na sua escola? Ou seja, como que a reforma da reforma que vai chegar na sua escola?

Professor Heron: As outras todas escolheram a reforma da reforma...

Guilherme: A reforma do Pleonismo, né? Porque a reforma da reforma. Eu já coloquei na tese já, eu falei a reforma do Pleonismo.

Professor Heron: Pode colocar a reforma da reforma.

Guilherme: É como que você vê a implementação dela? Como que você não teve isso, né, na sua escola? Sim, então. Pois é, talvez você...

Professor Heron: Em termos epistemológico, o bicho acho que vai melhorar, vai diminuir, vai melhorar e muito, né? Porque assim. Eu tenho seis planos de aula a seguir agora, né? Então com certeza eu vou ter quatro ou três planos de aula de história, talvez e um de eletiva um de informação. Talvez eu tenha a história.

Guilherme: Se você quiser deixar uma mensagem reflexiva, alguma coisa assim que você a respeito dessa, dessas disputas da educação, fique à vontade, tá?

Professor Heron: Assim eu estou achando que vai dificultar para a gente que está escrevendo dissertação nesse momento, né? A gente começa a escrever um trabalho acadêmico. Com base no regime jurídico, social na educação que começou juridicamente em 2017, mas só começou a ser implementado em 2018, 2019.

Guilherme: Por isso que assim, o foco da tese era... eu cheguei na problematização pela reforma de 2017, só que mediante a essas idas e vindas, eu verei...

Professor Heron: 2017, 2018, né? Em algumas partes do país... aqui em 2022. E aí a gente começa a escrever com base nisso, de repente vai tudo para casa do c*****, aí vem outra p*****, e a gente vai acabar escrevendo a nossa tese da nossa dissertação já no novo regime jurídico. E a gente tem que contemplar esse negócio na nossa escrita.

Guilherme: Então....o foco da minha tese são os professores de história, que eu vou chegar neles por meio da reforma, mas a reforma é uma questão, mas o foco são vocês, tipo assim. Que que vocês estão fazendo mediante a esse movimento de deslegitimação mesmo, de perda de direitos... é isso.

Professor Heron: Você começou esse ano?

Guilherme: Não, tem dois anos. Eu vou qualificar. Já comecei. Eu comecei em 2022. Tem dois anos já.

Professor Heron: Dois. Já tem dois anos, então tem mais três anos para frente, né? Mais dois e o negócio a reforma do Pleonasma vai ser implementada a partir do próximo ano.

Guilherme: No próximo, olha para você ver então, quantos atravessamentos tem a escrita.

Professor Heron: Talvez você tenha que repetir a sua entrevista.

Guilherme: Talvez... Exatamente. É isso. Agradeço pela sua participação, me ajudou muito e sobretudo ajudar a pensar também a partir desses lugares que eu não estou habitando, né? Que é por exemplo aí Alagoas; e pensar como que aí está sendo discutido isso. Eu vou conversar com outras pessoas de outros estados. Então, isso é muito, muito importante para mim, para a reforma, né? Para luta... eu acho... da manutenção da disciplina, para a tese. Obrigado, até mais.

Professor Heron: Até.

F. APÊNDICE F – DIÁLOGO COM O PROFESSOR FERNANDO

Diálogo com o Professor Fernando

Guilherme: Pronto, agora sim. Bom, Professor, eu tenho um roteiro de diálogos que eu preparei para a gente, e aí ele tem uns sete pontos. E aí a gente vai ver como vai desenrolando isso. O primeiro ponto aqui é se você poderia compartilhar um pouco sobre a sua trajetória de Professor de História? Qual foi a sua motivação para escolher essa profissão, escolher licenciatura em História? Se você puder relatar um pouquinho.

Professor Fernando: Eu vou aprender a gostar de História no Ensino Médio, com uma professora do segundo ano e depois no terceiro ano também, com professor. Eles dois, eu sempre quando encontro eles eu falo... Vocês são culpados! Aí eles ficam superfelizes. sabe da dificuldade, tal, mas eles ficam superfelizes quando eu falo isso. De vez em quando encontro com eles ainda e ainda estão nessa mesma profissão, que parece que você não se aposenta nunca. E aí, eu por conta disso, eu já tinha decidido: "Não, quero ser professor de História". Mas só que, como aqui não tinha faculdade, eu acabei fazendo minha primeira vestibular para Pedagogia, porque eu percebi que era o mais próximo da profissão.

Professor Fernando: Mas no primeiro estágio que eu fiz dentro da sala de aula de Fundamental: "Não, quero estudar. Não quero mudar, mudar, sem condições! De aluno gritando, de um dia... não." Aí foi que passaram anos, que até chegar o curso. Chegar, na verdade, o campus. Então, me envolvi com aquilo lá. E aí foi quando eu digo: "Agora eu vou conseguir sim realizar meu sonho, fazer o curso." E aí, eu vou na terceira turma de lá do curso.

Guilherme: Ah, que bacana. Então, qual que é o nome da sua cidade mesmo? Paulo Afonso?

Professor Fernando: É.

Guilherme: É verdade. E aí tem um campus da UNEB também?

Professor Fernando: Exatamente. Foi lá onde eu fiz Pedagogia e tranquei.

Guilherme: Eu estou terminando agora, a especialização de gênero, que é aí...

Professor Fernando: Isso, é... Tem o campus da UNEB. Ele é muito antigo aqui. Tem 25 anos, eu acho, mais. Eu me formei em 2015.

Guilherme: Isso. Formou que ano?

Professor Fernando: Isso, em 2015. E aí...

Guilherme: 2015, entendi.

Professor Fernando: Já no segundo semestre, porque eu entrei, abriu uma vaga para... Aqui no estado tinha um sistema chamado DIEL, que era uma espécie de um estágio onde eles pagavam uma bolsa, para o aluno que tivesse na graduação pudesse entrar nesse estágio. Mas até então, nem sabia como funcionava direito. Imaginava que era um estágio, como um estágio na faculdade. Você está na sala de aula e está auxiliando o Professor, tal. Aí, quando eu cheguei lá na escola, a diretora me apresentou, me deu os horários de: "Olha, você vai substituir a professora tal por três meses." Abriu a porta e me botou dentro de uma porta com 50 alunos, fundamental no quinto ano.

Professor Fernando: O primeiro desafio já foi... o curto desafio. Porque eu não sabia que era assim. Eu imaginava que realmente era um estágio, igual era os estágios da faculdade, mas na verdade eu estava substituindo de fato a professora. Estava de licença e eu, no segundo período da faculdade ainda, sem ter noção nenhuma de dar aula, porque tem um detalhe. O campus sertão, ele veio numa reformulação. Como é que foi? Era do REUNI, que os primeiros períodos eram chamados de Tronco Inicial, Tronco Intermediário. E aí você não via a disciplina do curso de fato. Você via disciplinas comuns para todos os cursos. Tipo, a gente tinha no primeiro período disciplina que o pessoal de Engenharia Civil também fazia, e a gente tinha que fazer, enfim. Eu fiquei sabendo que mudaram lá... Reformularam, graças a Deus, mas era horrível. Então, no primeiro período era Inicial, que era uma disciplina comum para todos os cursos, e no segundo período da área de Didática, da área da Educação, mas nada de História de fato. História eu só comecei a ver no terceiro período. E aí, para mim, ainda foi um baque maior... Porque eu nem tinha... estava estudando ainda. Tipo, não tinha visto na História Antiga sequer e estava dando aula de História Antiga para 50 alunos do quinto ano, não? Sexto ano? Que antigamente...

Guilherme: Não tinha visto as disciplinas historiográficas ainda?

Professor Fernando: Isso, exatamente. E eu não tinha noção nenhuma ainda sobre isso. Aí, tive que correr atrás. Então, assim, foi um baque enorme. Nesse erro DIEL, porque você substitui uma professora que ganhava um salário cheio e você recebia R\$ 500 por mês.

Guilherme: Uma precarização, na verdade?

Professor Fernando: Era, foi...

Guilherme: A precarização do trabalho?

Professor Fernando: Tanto absurdo que depois de muito tempo o estado parou com isso. Agora não existe mais DIEL. Não tem Renda, que é um Professor que você faz o concurso temporário, mas pelo menos você ganha como Professor. O DIEL, realmente, era uma bolsa. Você ganhava fazendo um professor...

Guilherme: Própria... deveria ser, que na concepção de fato era para ser estágio, na concepção. Mas o que ocorria na prática era longe disso?

Professor Fernando: É, muito longe disso. Tipo, eu só vim conhecer a professora quando ela voltou, da licença dela, e ela me perguntou o que é que tinha dado, tal. Aí eu passei para ela, mas tipo, não tive contato nenhuma com a professora. Era eu sozinho realmente, sala de aula, fazendo a função de Professor de classe, tudo isso, mas recebendo como estagiário.

Guilherme: E isso é assim... Porque a gente está iniciando, na graduação, tal, e aí já te coloca na sala de aula, mas também tem um impacto na formação até da pessoa pode vir a desistir.

Professor Fernando: Com certeza.

Guilherme: Assim, porque não está preparado para...

Professor Fernando: Foi complicado.

Professor Fernando: Aí, com o tempo, na faculdade, acabei... Porque no início eu trabalhava; quando eu comecei a faculdade, eu trabalhava na lotérica, e era muito, muito puxado. Mas até então, fazer 6 horas corrido porque o curso lá era à noite. Mas aí depois o patrão disse que não, que ia ter que ficar 8 horas, é de 44, com o intervalo do almoço. Então, ia sair da lotérica 6 horas para pegar o carro 6:30. Era impossível. Foi aí que eu desisti do trabalho e fiquei nesse estágio. E depois fui fazendo parte de bolsa lá. Aí foi quando eu me... É tanto eu falo

sempre com meus alunos. Foi uma das melhores escolhas que eu fiz na minha vida, foi ter desistido do emprego e ter ficado só com uma bolsa, porque aí eu comecei a dedicar de fato, porque a maioria dos meus colegas lá faziam... trabalhava, faziam o curso à noite, e ele não rendia em nada, é muito puxado. Tem alguns professores que entendem, mas tem outros que estão nem aí.

Guilherme: É.

Professor Fernando: Eu já tive Professor inclusive no curso de Pedagogia que ele falava: "Vocês trabalham, problema de vocês. Eu estou aqui na aula e se ver..."

Guilherme: Muito puxado mesmo para quem, para a gente que estuda à noite, sobretudo das licenciaturas, porque elas estão neste horário. São cursos noturnos. E aí tem todo esse histórico, porque quem que vai fazer, em geral... gente vai fazer graduação, tal, fazer as licenciaturas...E tem muito a ver com a classe econômica, com tudo e com os sonhos também. essa perspectiva. E na própria História, o que que te motivou assim a decidir a fazer a formação continuada, ir para o mestrado?

Professor Fernando: Aí no caso do PROFHISTÓRIA, eu já tinha um plano antes da pandemia. Porque eu estava, eu passei no concurso do estado e aí fui para uma cidade que é vizinha a Sergipe. Coronel João Sá. Ela fica na divisa. É a última cidade da Bahia, divisa com Sergipe. E aí tinha os professores lá que foram fazer o Prof. O Prof. Geografia. Ele me incentivou. E aí eu disse: "É, porque como era perto." Eu digo: "Agora tá fácil de Aracaju, que eu estou morando aqui vizinho praticamente na divisa." Mas aí chegou à pandemia, eu acabei não fazendo a seleção. E aí quando passou a pandemia, consegui transferência para cá, para uma cidade aqui do lado de Paulo Afonso, que é onde eu estou trabalhando agora, em Glória. E aí tinha um amigo meu da época da faculdade, Adal, que me incentivou. Ele: "Professor, vale a pena." E ele fez o período... Ele pegou exatamente o período todo remoto. Ele falou que era muito bom. Falamos dos professores. E ele me incentivou bastante. E aí eu, eu percebo, isso é o acadêmico que eu não tenho condição mais, não. Não tenho cabeça mais. Eu acho muito puxado. E o estado, aí, ele não libera a gente para mestrado. Então, vou tentar o PROFHISTÓRIA. E também porque é algo que eu quero na sala de aula. Nunca pensei na história acadêmica, doutorado. E aí, quando ele falou, dessa vez eu vou fazer a seleção. Aí fiz a seleção do ano passado. Passei. Consegui conciliar os horários. Porque aqui no estado, a

gente é obrigatório ter um dia só de planejamento. Ele é um dia fixo. E a Ciências Humanas é na terça-feira.

Professor Fernando: Aí tem Ciências Humanas na terça, Linguagens na quarta e Exatas...

Guilherme: Que bacana!

Professor Fernando: ...e Natureza na quinta. Mas aí eu falei com o diretor... Ele: "Não, tudo bem. Você faz o seu planejamento na quinta-feira junto com o pessoal da Natureza. Pode. A gente consegue conciliar os horários." E aí eu tive que trabalhar três turnos em um dos dias, certamente, por conta disso. Porque a terça-feira que eu era obrigado...estava na escola, eu consegui remanejar para a quinta.

Professor Fernando: Aí, eu fiz o primeiro período. Gostei bastante. Estava conversando com esse amigo meu esse final de semana, de Geografia, que ele disse: "É, e aí, como é que tá o mestrado?" É outra coisa, né? O mundo abre a cabeça da gente assim demais. E eu tive a honra. Eu até falo... Eu tive a honra de ser aluno de Sheila de Teoria na graduação, e agora...

Professor Fernando: Isso, mais ou menos isso aí. Foi quando foi... Foi bom que eu fiz esse comparativo, de como era as aulas de Teoria na graduação e como é as aulas de Teoria no mestrado. Que as aulas são bem mais embasadas. Achei muito massa isso. E a outra felicidade, por coincidência, foi pegar um orientador agora que foi meu professor também, Vieira. E ele foi inclusive da minha banca. Participou da minha banca, não foi meu orientador de Teixeira, mas passou da minha. E agora... Vieira, ele entrou agora. Ele entrou agora. Ele era da... Agora ele realmente foi transferido. Ele realmente agora é Professor da UNESP mesmo. Trabalha na linha de ditadura. E meu tema.

Guilherme: Voltando ao assunto da proximidade. Tem um movimento ao contrário nas escolas, deixar o Fundamental 1 com o município, certo? Então, até o quinto ano..."Você inicia a questão sobre a municipalização do Fundamental 1, e do sexto ano até o Médio com o estado. Não sabia. Então, assim, quem que está fazendo essa mudança?

Professor Fernando: Eu voltei para Paulo Afonso, que é onde eu sou natural, e estou trabalhando na cidade vizinha, que é Glória, que é 10 km daqui. É pertinho, vai e volta tranquilamente.

Guilherme: Entendi. O estado apenas para o Ensino Médio? Não tem mais o Fundamental 2?

Professor Fernando: É só médio lá. É. O estado agora ele não tem mais fundamental. Fundamental é só do município. É, nenhum dos que tinha ele foi tirando até completar e ficar só médio.

Guilherme: Você trabalha em qual dessas modalidades? E com essa reforma do Ensino Médio de 2017... Então tinha... Você chegou de pegar um primeiro currículo do Ensino Médio que é o antigo, entre aspas, e pegou a reforma...

Professor Fernando: É não tem, não tem mais não...algumas escolas indígenas, que o estado também é que financia. Aí, sim, tem fundamental. Inclusive lá na cidade que eu estou, tem uma escola indígena, que aí pega o Fundamental 1 até o Médio.

Professor Fernando: mas tirando essas escolas, o que a gente chama normal, o base, é só médio mesmo. Aí entra EJA, entra profissionalizante e o Integral, que é o que mais está sendo espalhado pelo estado. É, tanto regular, pego uma turma de Integral também, e pego a EJA, à noite. Só não tem Técnico lá. A escola não tem Técnico, mas essas outras modalidades todas tem, tanto profissional, tanto EJA como integral.

Professor Fernando: Pronto. Lá na escola que eu trabalhava, antes, lá em Coronel João Sá, ela foi a Escola Piloto. O estado estava dando incentivo para as escolas que aderisse o Novo Ensino Médio. Ele dava um valor a mais. E lá a gente foi Escola Piloto.

Guilherme: Vocês na Bahia em 2018 ou depois da pandemia?

Professor Fernando: A gente, no caso, recebeu o Ensino Médio antes das outras escolas receber. Todas as Escolas Piloto receberam antes. Aí começava com o primeiro ano. Aí depois fica primeiro, segundo. Aí depois primeiro, segundo, terceiro, até implementar todo em todas as turmas. Então, começou assim.

Guilherme: E você fala dessas disciplinas que eles só davam a ementa. Nesse caso, você...

Professor Fernando: uma encruzilhada, né?! porque eles jogaram uma bomba de milhões de disciplina...

Guilherme: A sua carga horária é apenas do Médio, porque só tem o Médio. Você passou para o Médio. Essas esferas eram que, era tinha a História ainda, ou não tinha, mas tiraram o conteúdo??

Professor Fernando: ...nenhum tipo de nem conteúdo tinha.

Guilherme: ...a disciplina História?

Professor Fernando: Nem material, principalmente. E aí, é isso. Você pegava uma ementa que tinha umas quatro linhas. Era ementa da disciplina, e pronto. E aí a gente tinha que engolir ela abaixo, não tinha o que fazer. Em 2019, no ano mesmo... Isso, no ano mesmo que eu entrei nessa escola, que eu passei no concurso. O chamado de 2019 já foi já com essa implementação do Novo Ensino Médio, começando com o primeiro ano. Aí em 2020 deu aquela parada por causa da pandemia, e em 2022, já é implementação completa. Diminuiu a carga horária...

Professor Fernando: ...segundo ano, uma aula semanal, em que antes era duas. É por isso que meus alunos, quando eu dou meu primeiro dia de aula para eles, que não conhecem, primeiro e segundos anos, eu deixo... Eles até ficam se assustado e rindo ao mesmo tempo. "Gente, é o seguinte: Eu sou Professor de vocês de História. Não sei se vocês sabem que a desgraça do Novo Ensino Médio, agora, aí eles fizeram com que a gente perdesse uma aula. Então, eu tenho... E no segundo ano mesmo, eu tenho uma escolha para fazer. Vocês tinham que estudar História do Mundo, Mundial, História do Brasil" A escolha que eu faço é sempre por História do Brasil, porque a gente só...

Guilherme: ...Tem uma manobra curricular, dentro da sala de aula, para dar o mínimo ali, e cabe dentro de uma aula.

Professor Fernando: ...tem uma aula semanal. Então, assim, é uma bagunça. A aula de 45 minutos, que na verdade se torna 40, porque por troca de professor. Então, você tem 40 minutos para ter que ensinar Brasil Colônia e História Mundial. Não tem como.

Guilherme: O restante da sua carga horária, que antes era de outra aula, o que você faz com ela? Você continua nessa turma e dá um outro componente curricular?

Professor Fernando: Eu sempre tento conectar, sabe? A vinda da Família Real em 1808 aconteceu por conta de Napoleão. Napoleão entrou no poder depois da Revolução Francesa. Aí, eu sempre destaco essas conexões.

Guilherme: Na mesma escola?

Professor Fernando: Então, por escolha minha – eu sou o titular da disciplina, sou o mais antigo, concursado – eu optei por ficar só com História. Eu disse: "Não, eu só quero ensinar História." Mas para completar a minha carga horária, eu tive que pegar mais turmas. Então, agora eu estou com 17 turmas na mesma escola. Eu sou o único professor que não tem nenhuma outra disciplina, é só História, porque os outros tiveram que pegar outra...

Guilherme: E para planejar prova? Porque são 17 turmas... A reforma do Ensino Médio não modificou essa carga, então?

Professor Fernando: Os outros fizeram a escolha de ficar com menos turmas e pegar mais disciplinas. Eu preferi a escolha de ficar só com História.

Guilherme: Então você consegue manter o seu cronograma de conteúdo?

Professor Fernando: Mas acabei pegando mais turmas. E agora inventaram um diário digital que só fez piorar nossas vidas. É impressionante. Pego turmas do primeiro, do segundo e do terceiro. E o terceiro ano é onde sempre gostei de ensinar, é minha área: História Contemporânea, História do Brasil República. Sempre foi o que eu mais gostei de estudar e também de ensinar. A carga horária continua de duas horas semanais por turma.

Guilherme: Nossa. E o que você acha em relação a essa redução, para esses alunos do primeiro e do segundo? Quais são os impactos que você vê, já trabalhando com o Novo Ensino Médio, desta disciplina ser oferecida só uma vez semanalmente? Você sente alguma modificação neles?

Professor Fernando: Sim, é visível. Eu já sabendo que por conta de uma aula só não conseguiria abarcar todos os assuntos necessários, eu já penso no próximo ano. Porque eles serão meus alunos do terceiro. Então, eu vou poder, no terceiro ano, conseguir o que eu não consegui no segundo. Eu já faço esse planejamento. É, os primeiros serão segundos, que também é uma aula só. O problema continua. É visível que só no terceiro ano que melhora, principalmente quando você percebe que eles não conseguem acompanhar. Eles ficam extremamente cansados.

Guilherme: E tem alguma específica dessas disciplinas eletivas com um desses nomes mirabolantes que entrou no lugar da História, ou não? Tipo assim, 'Cultura e alguma coisa'...

Professor Fernando: É tanto nome lá que eu até converso com a coordenadora: "Eu não gosto nem de saber quais são essas outras disciplinas eletivas." Porque até eu fico cansado só de ouvir. Tem Professor da Eletiva 1, Eletiva 2. É uma coisa sem noção nenhuma.

Guilherme: E quem dá? O professor de História que dá? Professor Fernando: Aí tem os Itinerários Formativos... É tanto nome que nem eu consigo compreender como é que funciona isso. Sei que para os alunos, é muito puxado, porque eles acabam tendo mais disciplinas, mais Professor cobrando trabalho, tudo isso aí pesa. Tem uma que um colega meu do PROFHISTÓRIA pegou, que é sobre Cultura Afro Indígena. Aí é engraçado: essa disciplina tem duas aulas, e História tem uma. Normalmente, um professor da área que ensina. Eu estava até conversando com o vice-diretor sobre o ano que vem a gente mudar um pouco essa estratégia, porque o que as escolas particulares fazem: eles pegam a disciplina... Um professor de Biologia pega uma eletiva da área de Biologia. Ele junta uma aula de Biologia com as duas eletivas, e ele dá três horas de Biologia na semana. Nesse sentido, ano que vem eu não faço questão de pegar uma eletiva dessa no segundo ou no primeiro ano, porque, no papel, eu vou estar dando a tal da eletiva, mas eu vou estar dando uma nova História. Tipo, a eletiva de África Brasileira Indígena ia casar muito bem com o Brasil Colônia, com o Brasil Império. Eu estaria dando aula de História do Brasil na carga horária da eletiva.

Guilherme: Entendi. E aí, ele só vai ter uma aula de História oficial

Professor Fernando: Exatamente, que é a estratégia que as escolas particulares estão fazendo, e a gente ainda não conseguiu aplicar. Alguns professores já fazem isso. O Professor de Matemática que pega uma disciplina lá, chama 'Além dos Números', por exemplo. Mas, mesmo assim, ainda é um problema. Porque tem a bendita escolha: se você quer área de Humanas, você vai com a turma. Se você quer os itinerários formativistas. Estar na turma B, por exemplo, que a turma dele é de Ciência da Natureza. Essa disciplina eletiva só vai estar na turma A.

Guilherme: O que a gente fica espantado é um componente novo ter mais carga horária do que História, certo? Da área de Ciências Humanas, obviamente diminuiu. Matemática e Português não tanto, mas esse novo componente Eletiva tem uma carga horária maior do que História.

Professor Fernando: Isso. É no segundo ano que eles fazem a escolha do itinerário. De um lado, uma turma A é de Humanas e Linguagem; a turma B é de Exatas e Natureza. Se o aluno escolhe humanas, ele vai ter essa de Afroindígena Eletiva com 2 aulas. Agora, se ele escolher Natureza, não tem. O problema é que na pública a aula de História na Formação Geral Básica é só uma aula mesmo. E aí, quando chega no terceiro ano que ele tem duas horas de História, o conteúdo vai estar totalmente diferente. Essa luta que fizeram agora, tentando fazer a reforma da reforma do Novo Ensino Médio, era exatamente para aumentar a carga horária básica, porque eles estão perdendo. Os alunos perderam exatamente essas disciplinas. Perderam uma aula de Química, Biologia, Física, História, Geografia. Até Matemática e Português perderam uma aula. E aí, eles colocaram, tipo, tem uma disciplina que eu já ensinei: é Projeto de Vida. É uma piada de mau gosto. Duas aulas semanais! Eu dei no primeiro ano. Virou um consultório psicológico. Eu fazia uma roda de conversa, e os alunos começaram a desabafar: 'Meu pai não aceita. Minha mãe não me aceita.' Eu fico feliz porque eu os ouvia, mas é uma coisa que não tem um sentido, sabe? Eu não sabia nem o que responder. Eram duas horas semanais, tanto no primeiro quanto no segundo.

Guilherme: As escolas particulares conseguem burlar esse sistema de forma mais eficaz, porque um professor fica com uma aula que ele vai dar esta outra, que é eletiva, e vai conseguir manter o planejamento e o conteúdo.

Professor Fernando: É, exatamente. Por coincidência, hoje eu estava vendo uma postagem do sindicato mostrando o resultado do Novo Ensino Médio: A desigualdade aumentou exponencialmente entre os alunos de escola pública que fazem Enem e as escolas particulares, porque estão perdendo conteúdo. Isso é fato. Estão perdendo de muito. E o ensino integral da rede pública, na Bahia, é vergonhoso.

Guilherme: Ou seja, é tudo fragmentado, certo? O aluno pode chegar no fim do ano, cada um sabendo uma parte. É isso mesmo.

Professor Fernando: O ideal é quando vira uma espécie de reforço. Eles têm as aulas básicas pela manhã e as eletivas à tarde, que reforçam o que assistiram com o mesmo Professor. Essa ideia de ter aulas com Professor diferente nunca dá certo. Tipo, no primeiro ano, lá na escola, está tendo quatro professores de História diferente. Quatro! Porque eu tenho três turmas, e há mais professores para o primeiro B, o BV e o primeiro C. Eu já estou em Roma, e a amiga ainda está no Egito. É complicado!

Guilherme: Nossa. O Cisma do Oriente. Não. E quando teve o ano passado, em junho, que eu acho que deu uma congelada nesse Novo Ensino Médio de 2017? Agora eu fico confuso com esse projeto de lei que foi aprovado semana passada. Falta só o Lula assinar, certo?

Professor Fernando: No ano passado, continuou o mesmo, só que esse ano não teve tantas mudanças, e os alunos não precisaram escolher os itinerários tão cedo Mas o ano passado foi...

Guilherme: É por conta dessa própria estrutura que ele dá essa escolha, que, na verdade, é uma falsa autonomia que ele projeta para a escola.

Professor Fernando: Exatamente. Continuou com o itinerário de Humanas, de Linguagem, e os alunos em sala separada. No ano passado, foi uma confusão enorme nos terceiros anos, porque eram alunos que estudavam juntos no primeiro e segundo ano, e quando chegaram no terceiro, descobriram que iam estudar separado por conta dessa escolha.

Professor Fernando: A separação era horrível. Para fazer um trabalho, um seminário, um trabalho em grupo, era complicado, porque você via que tinha dois grupinhos. Até nisso afetou o Ensino Médio, na convivência deles com colegas que simplesmente se separaram. Aí, pronto, vivem em dois grupos.

Guilherme: Eu estava conversando com outro professor sexta-feira, e eu tinha chamado essa reforma da reforma de pleonismo, porque agora virou reto. Para eu conseguir distinguir, mentalmente, o que é o antigo, o da reforma e agora esse outro... Mas, como você percebe essa nova proposta? Que agora a gente volta a ter novamente, na forma textual da lei, a palavra História como uma disciplina obrigatória, além desse aumento da carga horária. Alguma expectativa?

Professor Fernando: Esperançoso. Eu espero que não possa piorar, porque não tem condição de continuar como está. Então, aumentando a carga horária, eu tenho esperança de que melhore. Se puder voltar a ter duas aulas semanais para o segundo e primeiro ano, seria maravilhoso. Apesar de a reforma não ter sido como eu gostaria... Eu acompanho alguns professores, e eles falaram que as mudanças feitas no Senado — tudo de bom que fizeram — os Deputados cortaram. Tiraram a obrigatoriedade que ia ser de espanhol, por exemplo.

Guilherme: Porque agora teremos essa confusão. Começar de novo uma implementação, um novo modelo? Parece que a gente sempre está começando. E a gente na História, eu fico brincando, a pergunta principal é: Onde está o professor de História? Entre vida e morte da disciplina? Porque pega lá na ditadura, a gente vira Estudos Sociais, aí depois volta a História, aí depois sai a História. O que faz com o Professor que estudou, que fez faculdade?

Guilherme: Você tem se articulado com colegas professores, de estudo, participado de manifestação em prol desta nova lei? Antes a gente estava na questão de revogar, mas revogar não foi. Você tem se organizado ou uma coisa mais individual?

Professor Fernando: Tem algumas coisas que poderiam ter sido melhor, e não foi, graças aos deputados. Mas, ainda assim, ainda estou esperando que melhore, que realmente do jeito que estava, estava complicado.

Guilherme: É esse sentimento que fica, Professor: uma esperança inevitável de que as mudanças tragam melhorias, especialmente para a carga horária de História, mas com a clareza de que o processo legislativo sempre impõe limites. Agradeço imensamente por compartilhar sua experiência em sala de aula e sua análise sobre a reforma. Foi essencial entender como a política educacional se manifesta no dia a dia do professor e dos alunos do Ensino Médio.

G. APÊNDICE G – DIÁLOGO COM A PROFESSORA ROSANA

Guilherme: Para iniciarmos, você poderia compartilhar o que te motivou a ir para a licenciatura em História, a ser professora? Como que você chegou nesse lugar que você está hoje?

Professora Rosana: Essa é uma pergunta que assim, eu não falo cotidianamente, mas que é uma constante, sabe? Em alguns momentos bem críticos – que eu avalio como críticos – que eu sempre busco estar voltando a ela: Sabe, por que é que eu escolhi história, né? Por que é que eu escolhi a sala de aula? É porque para mim tem uma magia, sabe? Tem um encantamento que para mim faz muito sentido, é muito significativo. E aí, especificamente, a virada aconteceu desde 2008. Isso porque foi em 2008, quando eu cursava a oitava série/nono ano – o atual nono ano dos anos finais do Fundamental 2 – que, em uma aula de história sobre República Velha, sobre coronelismo, o professor ministrou: ele estava descrevendo exatamente a realidade que eu estava inserida. Ou seja, foi no momento em que eu me percebi enquanto uma pessoa que faz parte de uma realidade que foi falada ali na sala de aula. Sabe? Então, eu lembro perfeitamente disso. Lembro do Professor Cláudio Luiz falando sobre as práticas coronelistas, do quanto foram prejudiciais para a gente, mas que, infelizmente, a gente ainda estava inserida. E aí, eu lembro, foi assim, foi uma virada. Poxa, é isso. É exatamente isso que a gente não pode aceitar: esses abusos, essas pessoas que se dizem poderosas e tals. E aí, eu falei, eu quero fazer história. Eu quero ser professora de história. Eu quero entender sobre essa realidade que a gente vive, e eu quero ajudar outras pessoas, assim como eu fui ajudada. E eu faço isso periodicamente, principalmente em momentos de... eu não diria de crise, sabe? Mas sim de questionamentos. Por exemplo, em situações de alta demanda burocrática desnecessária. E hoje eu configuro como desnecessária, depois de 10 anos – são quase 10 anos – em sala de aula. Nesse sentido, eu percebo que, infelizmente, muito do que nos é exigido burocraticamente fica nesse âmbito, literalmente estamental, burocrático, e que não tem uma eficiência que deveria e poderia ter dentro do nosso espaço de trabalho. Contudo, infelizmente, está no combo. E aí, eu respiro e penso: é o meu trabalho, não é? Só isso

Guilherme: A burocracia, ela faz parte, mas...

Professora Rosana: Exatamente. O que me fez escolher, até a gente usa como meme: "Não percebe que eu escolhi isso por livre e espontânea vontade?". E aí eu lembro que tem, por

exemplo, na escola que eu estou trabalhando, um estudante. Ontem, na aula de Arte, a professora estava explicando... uma professora maravilhosa... Ela estava explicando alguma coisa lá sobre pintura indígena, significados das pinturas étnicas, especificamente indígenas. Eis que um estudante novato na escola, do segundo ano, ele falou que era "coisa de macumba" e tals. E aí, quando ele usou essa expressão, toda a turma olhou para ele. E aí, os próprios colegas disseram: "Vamos chamar Rosana aqui para resolver esse BO, né?" E aí, eu fui lá, a professora de Arte me chamou, e nós falamos sobre religiões de matriz africana, sobre a africanidade, as brasilidades, e assim... E eu já estava com a garganta já estava um pouco castigada, né, do dia, mas aí eu esqueci. Eu tomei um golinho de água, esqueci, e quando eu saí da sala, aí eu pensei: "É isso. Foi por isso que eu escolhi História. Exatamente!". É isso, entendeu? Eu acho que eu já deixei, há alguns anos – apesar de ter pouco tempo de sala de aula –, mas eu deixei isso, eu deixei esse pensamento. Por exemplo, que alguns colegas ainda têm, sobretudo da gente de humanas: essa ideia estruturalista de revolução, essa revolução marxista ortodoxa. Não, eu não parto dessa ideia. Eu li há algum tempo o que é uma fala do professor Sodré, quando ele estava falando sobre a questão da capoeira. Me tocou muito, quando ele falou do campo individual. E aí, quando ele falou dessa concepção individual, ele falou também dessa questão de que, às vezes, não é nem o outro, é a gente mesmo. Sabe essa ideia? Poxa, aí, às vezes, isso vem, né? Sobretudo quando chega numa turma que a turma está agitada depois de um intervalo, e que a aula – por exemplo, eu tenho uma aula de História e depois é de Educação Física – eles só querem que a aula acabe para ir para a Educação Física, entende? E aí, pedem para não passar muita questão ou: "Não anote, vamos trocar de roupa para Educação Física" e tal. Nesses contextos, eu falo: "Poxa, entender esses contextos..." Aí, nesse momento, eu percebo que a História, as concepções que a História – enquanto essa concepção mesmo de compreensão da realidade – me diz, é de que ali eu não posso fazer muita coisa. Eu não vou transformar os meninos. Eu podia ser, sei lá, ser uma fada, enfim... Aí eu disse: "Poxa, eu entendo. A História me faz entender isso. Portanto, eu vou fazer o que é possível: começar um conceito, fazer uma revisão, porque o objetivo deles, hoje, não é aprender nada que a História possa trazer." É isso.

Guilherme: É para a aula de Educação Física, e está tudo bem, porque assim, são jovens.

Professora Rosana: Pois é, em determinados momentos, eu também queria estar na Educação Física! Essa percepção... aí é justamente um dos pontos, né? E aí, principalmente agora nesse primeiro semestre, eles fizeram...Uma vez que estava chovendo de manhã, aí eu pensei o

seguinte. Eu falei: "Rapaz, eu estou indo para a escola para trabalhar, né? Para dar aula, mas eu queria ir para a escola para fazer outro tipo de trabalho. Eu queria assistir aula!" Portanto, eu acho que eu tenho que ir para a Universidade fazer alguma coisa aí para voltar. É isso, sabe? E uma das... como é que eu posso dizer... eu não diria de frustração, porque acho que durante mesmo o processo, eu consegui fazer outras leituras, sabe? Afinal, a minha relação com a UFS, ela é uma relação afetiva no sentido de que eu nasci aqui em Alagoas, mas eu me construí enquanto ser humano lá em Sergipe. E aí, o meu imaginário – inclusive o meu Ensino Médio, o meu Fundamental, meu Ensino Médio – foi lá, sabe? E eu fiz aquele processo seletivo seriado, né? Que é o PSS para a UFS, e eu fiz para História. E aí, eu queria estudar na UFS. Só que calhou de... o PSS era em dezembro, e eu fiz o vestibular da UNEAL, que foi o meu primeiro vestibular aqui, em julho. E o resultado saiu em agosto, e as aulas começaram em setembro aqui da UNEAL, porque não era para começar na metade do ano. O que aconteceu foi que eu estava no Ensino Médio ainda quando eu aprovei na UNEAL, sabe? Aí, o que acontece: eu aprovei na UNEAL em agosto – eu fiz a prova em julho, o resultado saiu em agosto (até foi ironia ou não, no dia 19 de agosto, né, que a gente comemora o Dia do Historiador). E aí, a gente tinha que fazer a matrícula em setembro. Aconteceu que tinha que fazer as matrículas até o dia do meu aniversário em setembro, que é dia 22, e dia 25 de setembro, na outra segunda, começavam as aulas. Exatamente. E aí, o que acontece, teve alguém que também estava na mesma situação que eu que entrou com um mandado de segurança. E aí, a universidade acatou. Além disso, também tem uma questão financeira. Como aqui em Alagoas eu tive o suporte da minha família – no caso, o meu núcleo familiar pai e mãe estavam em Sergipe, mas todo o resto da família estava aqui – por uma questão financeira, eu fui fazer a matrícula, levei material e tals. E aí, eu levei uma declaração de que eu ia concluir o curso, porque tinha que ter 75% de frequência, e eu só tinha 50% de Ensino Médio do terceiro ano. Aí, eu tive que pensar em fazer mais um bimestre. Aí eu cursei aqui em Alagoas e apresentei. Aí eles fizeram uma avaliação corrida comigo, e no começo de dezembro, eu concluí com as notas que eram necessárias para seguir na graduação. Quando eu fui aprovada de fato, porque eu estava cursando, mas eu precisava desse documento. Na segunda, tinha uma prova que era de Introdução aos Estudos Históricos. Aí, então, na segunda eu teria essa prova de Introdução aos Estudos Históricos, que seria minha primeira prova da graduação, porém, no domingo que antecedia essa prova, era o dia do terceiro PSS da UFS. Visto que eu fiz o 1º e o 2º, eu tive que escolher: passar o final de semana estudando para a prova da UNEAL e não fui fazer o PSS da UFS. E aí, o que

acontece, perdi de estudar na UFS. Aí fiquei aqui na UNEAL, enfim. Fui extensionista de iniciação científica e tudo mais, só que eu tinha vontade de ir para a UFS. Eu queria estudar na UFS. Aí foi quando calhou do Mestrado do ProfHistória. Que eu fui... Eu tentei duas vezes. A primeira eu esqueci do dia da prova em 2018. Eu paguei a inscrição, estava estudando, esqueci o dia da prova, simplesmente. Trabalhava em colégio particular, enfim. Acabei esquecendo. Quando lembrei, já foi só o resultado que alguém falou. Dessa forma, em 2020, eu fiz e fui aprovada. Aí foi justamente quando veio a pandemia, sabe? Consequentemente, meu curso foi completamente online, e eu só tive uma aula que foi a aula inicial presencial. E aí, que foi em março, final... foi metade de março. Aí no segundo dia, na segunda semana, era algum feriado que ia ter, e depois decretou pandemia, aí foi virtual. Aí, o que acontece? Vou ter que me organizar. No entanto, eu entendi que foi por conta do contexto EAD online que eu tive condições de concluir o curso. Entende? E aí, eu vou te dizer por que: eu trabalhava na Educação Básica, mas eu trabalhava em colégio particular, e para não perder estudantes durante a pandemia, eles reduziram a mensalidade, e consequentemente, os salários. Entende? Aí, o que acontece? Aí eu já tinha pedido, ou seja, eu já tinha pedido... como assim, que eu recebi a aprovação que foi para fazer a matrícula e tals... aí eu já vi quais eram os dias de aula. E aí, eu já tive que reduzir a minha carga horária, porque eu trabalhava os cinco dias, aí eu tive que reduzir a carga horária de segunda e terça. Então, eu já tive o salário reduzido, entende? Com a pandemia, reduziu ainda mais.

E aí, eu lembro perfeitamente que, assim, dia de segunda e terça eram os dias que eu acordava e, por exemplo, na segunda de manhã, já era aula com Marizete, que era Tópicos de Ensino de História, disciplinas Educação, era Tópicos de Ensino de História e Educação e Multiculturalidade, e assim... E era um acalanto, porque ela, justamente por conta da pandemia, ela botou gente de Brasília. Botou o Paulino, enfim, e aí a gente conseguiu ter essa... esse momento, sabe? Essa riqueza que era, entre aspas, online. Apesar de a gente passar duas horas e meia, três horas sentados, valeu a pena, sabe? E assim, eu consegui entender isso durante o processo que aí deu uma espécie de acalanto, né? No sentido de que talvez se fosse presencial, eu não teria aproveitado essa presença. Exatamente isso.

Guilherme: Atualmente você não está na particular? Você passou no concurso?

Professora Rosana: Sim, exatamente. Sou professora do Estado. Tenho um cargo. Portanto, sou professora de História aqui em Alagoas. Aí teve um concurso em 2021, já final... na verdade, começo da flexibilização da pandemia. Aí teve o concurso. Eu lembro que o concurso foi em outubro/novembro de 2021, e eu fiz. Aí obtive a aprovação e ingressei em 2022.

Guilherme: Aí você começou em um cenário que já tinha sido aprovado a reforma lá em 2017. Ou seja, no cenário de exclusão mesmo da História. Como que você avaliou e como que foi esse início seu nesse cenário no qual que a História nem no corpo da Lei estava, porque a gente sumiu?!

Professora Rosana: Eu, eu ingressei... vou assim usar duas palavras como expressões para a professora em mim, sabe? Do que, aqui, no Estado, onde eu infelizmente ainda estou inserida. São duas palavras: a primeira, que eu, enquanto professora de História, considero no primeiro momento, é algo completamente desrespeitoso, e o segundo é algo caótico. A realidade da educação pública aqui, infelizmente, assim configurou. O primeiro é a primeira compreensão: desrespeito total à nossa disciplina e, na verdade, à nossa área do conhecimento, né? Ciências Humanas. E o segundo é de caótico. Portanto, foi algo assim extremamente desrespeitoso e caótico. Por quê? É você ver algo que a gente configura como encantado, como necessário, fundamental nesses espaços de sala de aula... É algo extremamente desrespeitoso e caótico, sabe? E assim, eu falo isso como um primeiro cenário, porque eu, como estudante de colégio público, né, já percebia que a gente tinha algumas diferenças latentes em relação ao contexto particular, né, privado. Aí, eu atestei isso enquanto professora na rede privada, mas voltar para a escola pública como professora e dentro desse cenário de Novo Ensino Médio, é assim, é um nível de desrespeito que a gente tem relacionado à questão curricular que é absurdo, sabe? Isso é um absurdo no sentido de que, este ano, a gente tem – pelo menos aqui em Alagoas, e em Pernambuco também – as primeiras turmas oficiais de encerramento de ciclo do Novo Ensino Médio.

Guilherme: Ele começou antes da pandemia? Foi, né?

Professora Rosana: Isso, exatamente, começou em 2020, né? Mas como obrigatório mesmo, porque antes foi todo o processo de implementação, entende? No entanto, as mudanças curriculares vieram em 2021. Aí tem que ser. Não tem mais. As escolas não podem mais se eximir dessa obrigatoriedade curricular. E aí, o que acontece? A comparação é drástica, no

sentido de que: nas escolas particulares, por exemplo, na questão curricular, há um cumprimento mínimo de itinerários formativos. E eu falo isso porque eu sei desse contexto, né? A gente compartilha com alguns colegas. Para você ter ideia, a maior parte das escolas de xxxxxx, dos colégios particulares de xxxxxx, possuem – mantiveram, na verdade – a carga horária da Formação Geral Básica em todas as áreas do conhecimento e adicionaram itinerários formativos. E veja, três itinerários formativos, um por área do conhecimento, que é o mínimo obrigatório que o Recal, né, que é o Referencial Curricular aqui de Alagoas, determina. Então, veja: o colégio particular ele adiciona os itinerários normativos e mantém a carga horária da Formação Geral Básica. Já a gente do Estado retira a Formação Geral Básica e adiciona os itinerários formativos – como também são chamados as trilhas, itinerários são divididos em trilhas do conhecimento. E assim, é a ponto de um aluno chegar no terceiro ano e a gente não ter conseguido trabalhar com eles 50% dos conteúdos que são considerados básicos de compreensão de formação colonial, conceitos de colonização, enfim, questões básicas como as guerras, as grandes guerras, as rupturas históricas. É bem complicado, bem complicado.

Guilherme: No caso, eles ficam com uma aula, duas, uma aula de história?

Professora Rosana: Uma aula, uma aula de História aqui, é... aqui em Alagoas, o currículo é organizado da seguinte forma: Nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, é uma aula de História, uma aula de Geografia, duas de Língua Portuguesa, duas de Matemática, uma de Química, uma de Física, uma de Biologia, uma de Língua Inglesa – inclusive o Espanhol não é nem mais utilizado. Aí, o que acontece? São adicionadas as trilhas, os itinerários formativos. E aí, cada itinerário formativo vem com duas aulas. Aí, veja, retira carga horária da Educação Geral Básica. Por exemplo, na nossa atual situação, na segunda série, nas áreas de Ciências Humanas, nós temos três itinerários formativos, que se chamam: “Alagoas em Cores”, “Meu Nordeste” e “Alagoas e Caminhos d’Água”. Entretanto, essas são as três trilhas que nós temos. Só que, detalhe, além disso, isso chega para a gente no dia da nossa formação, né, que é chamada a formação inicial que a secretaria oferece, enviando um drive para os coordenadores. Os coordenadores mandam no nosso grupo do WhatsApp e apresentam no geral as capas dessas ementas que o Estado cria. E no outro dia, a gente já está na sala de aula trabalhando com os meninos, com as turmas, esse material.

Guilherme: Que não foi aquilo que você passou no concurso de História. Então, você vai dar aula de trilha, vai dar aula de itinerário formativo, em vez de estar dando aula de História.

Professora Rosana: É exatamente isso, entende? E aí, o que acontece? É um material extremamente precário. Por exemplo, eu falando sobre a questão do itinerário “Alagoas em Cores e Sons”. O que é que vem? Uma apostila com 22 páginas! Essas 22 páginas feitas com o layout de Excel, com alguns QR Codes de pequenos vídeos do YouTube, falando sobre patrimônio, cultura material, cultura imaterial, pontos turísticos de Alagoas. E acabou o material para o ano inteiro. Entende que é isso, sabe?

Guilherme: É assim, infelizmente, parafraseando aquilo que o Darcy Ribeiro falou, né? “É um projeto de destruição”. E é um projeto de destruição tão mal articulado que funciona aqui, que funciona.

Professora Rosana: Exatamente isso, porque se a gente já tinha as nossas críticas à construção curricular do antigo Ensino Médio, o do novo é assim, é aquela ideia do Einstein: é a paz e pedras. É a gente brigando a paz e pedras. Isso se dá porque a gente critica, né, o material durante as reuniões. Aqui em Alagoas, a gente tem um momento obrigatório semanal que se chama HTPC, que é Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que é quando a gente se reúne para falar, né, sobre, enfim, tentar produzir estratégias de efetivação do nosso trabalho. E assim, não tem o que você procurar pontos positivos nesse contexto curricular, porque não tem, sabe? Aí a gente sabe... Enfim, a secretaria manda livros completamente alheios à nossa realidade. E quando eu falo “a nossa realidade”, é a nossa realidade alagoana, né? São livros produzidos no Sul, principalmente Sul e Sudeste. É isso, sabe? E que, infelizmente, traz a abordagem do conteúdo que eles chamam de interdisciplinares, mas que, infelizmente, a nossa estrutura educacional não consegue dar conta, nem nós enquanto professores. Porque veja, e aí tem os casos que, infelizmente, são absurdos, né? Por exemplo, tem um professor de, dentro dessa salada mista do Novo Ensino Médio, né, tem um professor de Geografia que está trabalhando com trilhas de Matemática e suas Tecnologias. Isso ocorre porque a turma não pode ficar sem aula, pois ele tem que completar a carga horária dele, já que não vai para outra, não tem condições de ir para outra escola para dar quatro aulas, se deslocar para outra cidade, enfim. E aí, ele está dando aula de Matemática. E aí, está usando o básico de cartografia, não está conseguindo dar o conteúdo da trilha, porque ele não tem formação. Não é a área dele. Mas, infelizmente, essa é a regra. E essa está sendo a regra. Como eu tenho uma maior

proximidade aqui com o contexto de Alagoas, por estar inserida, e Pernambuco, infelizmente é algo que está sendo bem recorrente. E aí, qual é a única estratégia que eu faço? Eu e alguns colegas, né? A gente trabalha de Formação Geral Básica dentro dos itinerários formativos. Por exemplo, na disciplina “Alagoas em Cores e Sons”, a apostila oferecida só deu para trabalhar o primeiro bimestre. Então, o que é que eu trabalhei? Vi lá mais ou menos qual era a ideia da disciplina. No plano que a gente envia para a secretaria, eu boto lá bonitinho, coloquei lá cultura alagoana, manifestações culturais, enfim. Mas, na prática, trabalhei formação do território alagoano, textos como “Existe uma identidade alagoana?”, problematizar nossa formação política, nossa formação territorial, nossa formação cultural. E aí, dá um paninho para manga, porque durante a minha graduação eu me interessei muito pela nossa formação histórica. E aí, essa ideia de trabalhar, por exemplo, a nossa realidade, “Alagoas para além das praias”, né? Quais outras Alagoas existem aqui? Nesse sentido, deu para fazer um trabalho legal. Eu configuro como legal, apesar de saber que é uma construção, mas dentro dessa ideia de que eu achei que veio a calhar, eu consegui fazer essas adaptações. E aí, eu inverte, porque o material que eu trabalharia de duas horas/aulas semanais nas turmas, eu trabalho em uma hora da aula de História, e esse material de História que seria para uma aula, aí eu uso para duas aulas. Entendeu? A proposta, assim, na prática, a gente sabe que o Ensino Médio é voltado para a feitura do ENEM, para estudantes que queiram, né, principalmente, estudantes que querem aprovação em uma universidade, que querem uma graduação. O problema é que o contexto que o ENEM aborda não está nas trilhas, está na Formação Geral Básica, entende? E aí, o que é que acontece? Os livros não trazem os conteúdos. E aí, isso acontece em todas as áreas – porque eu também me interessei, “Não é possível, não, que em todas as áreas seja esse descaso?” – e é, sabe? Livro de Língua Portuguesa que não traz conteúdos básicos; o livro de História que não traz Formação Geral Básica. É algo misturado com Sociologia e Filosofia, que também não trazem Filosofia, não trazem Sociologia.

E o que é extremamente problemático, que eu acho, é justamente utilizar essa ideia de interculturalidade, de multiculturalidade para causar esse esvaziamento dos conteúdos que deveriam ser abordados. Em consequência, nós não temos material físico para trabalhar com os estudantes. Aí, a gente tem que montar material. Isso, por sua vez, vai demandar mais tempo de trabalho para a gente. E essa cadeia aí que a gente sabe... esse Efeito Dominó de sobrecarga de trabalho e cobranças para nós, professores da Educação Básica. Tudo isso acaba gerando aquilo que eu te falei, né? Esse excesso burocrático vai desmotivando a gente, mesmo a gente sabendo que o tempo que a gente levaria para estar fazendo “mil e um

plano de aula", preenchendo caderneta, fazendo relatório, a gente poderia estar dedicando a tempo de estudo para tentar trabalhar melhor com os estudantes. Fazer essas adequações, mas assim, de forma prática. Porque, teoricamente, para fins burocráticos de preenchimento de registro, eu não trabalhei isso. A fim de registro, eu fui trabalhar, como estava lá no material: que a família Calheiros – coincidentemente ou não, né – são donos de metade do nosso Estado; plantação de cana-de-açúcar de engenho dos antigos engenhos e atuais fábricas. Incentivam bastante o desenvolvimento cultural popular financiando grupos culturais com editais, com patrocínio. Entendeu? Isso porque é isso que vai para Gerência de Educação e fica nos bancos de dados da SEDUC que eles vão utilizar como respaldo para provimento de políticas públicas que não chegam até a gente. É exatamente isso, sabe? E aí, não é só com História aqui, não. Não é só com Geografia. É com todo o sistema de ensino e exatamente com essa proposta, né? A gente sabe que é de sucateamento, para legitimar possíveis privatizações dos nossos espaços e,consequentemente, a manutenção dessa desordem, desse absurdo com esse fundo, não é, com esse fundo de proposta de qualificação de mão de obra, né? O objetivo seria que o estudante saia mais qualificado com essas novas disciplinas que ingressam no mercado de trabalho.

Guilherme: Houve uma pausa na implementação da reforma, e agora temos a “reforma da reforma”, esse Ensino Médio do pleonasmo. Ele traz novamente a História. Mas onde está a professora?

Professora Rosana: A gente está no não lugar. É isso, sabe? Que a gente está: no não lugar. Sabe por quê? Pelo que eu li, vão se manter os itinerários formativos. Portanto, não é algo que a gente vai se livrar. Aí, das 3 mil horas de currículo do Novo Ensino Médio, das 800 que estavam na Formação Geral Básica - FGB, vão para 1.200 de FGB. E aí teve essa redução dos itinerários para 800 horas de Itinerário. No entanto, que, na prática, infelizmente, vai continuar no sentido estrutural com a defasagem que nós temos hoje, sabe? A gente vai continuar dando aula de itinerário para fechar a nossa carga horária de trabalho obrigatória, e com todo esse tipo de descaso e escassez de material. Por que eu digo isso? Eu fico às vezes conversando com alguns colegas. Eu lembro que em alguns eventos acadêmicos que eu participei durante a graduação, existia muita crítica feita ao livro didático, e que eram críticas coerentes, sabe? Isso porque vem essa ideia hegeliana da grande, da história total, que ela não dá conta, né, dessa crítica, essa história positivista que o livro didático seguia. Só que aí, quando a gente se vê no cenário desrespeitoso do Novo Ensino Médio, aí aquela

história: "É ruim com ele, pior sem ele". Entendeu? Ao ponto de, por exemplo, como eu gosto muito de História do Brasil, especificamente para discutir os nossos processos de formação, enfim... Pelo menos quando eu estava lá com o livro: "Ah, o Brasil surge na História a partir de 1500, com o descobridor Pedro Álvares Cabral...". A gente ia meter o pau nesse parágrafo. Tipo, esse parágrafo ia durar duas, três semanas de discussão.

Mas agora, a gente não tem mais ele para o estudante criticar, para o estudante ler ali, ver lá a imagenzinha das caravelas e a gente descer o pau, né? A primeira missa, e a gente descer o pau nisso, sabe? Você ter um livro ali para você criticar, e sabendo que ele está ali, e saber que o estudante está vendo, está lendo, está assistindo, está sentindo, e saber que a gente, mesmo que pouco, está ali acessando alguns conteúdos. Porém, agora, quando tem material, é de forma muito precária, muito resumida. Burocraticamente, eu não posso mais me dar o luxo de fazer esse tipo de discussão demorada. Isso porque se nós temos uma aula, e eu tenho essa gama de conteúdo para discutir... Quatro aulas é um mês, porque é uma aula por semana. Eu não posso passar um mês discutindo conceito de colonização brasileira, invasão versus descoberta, porque eu vou ser cobrada no final do mês por um plano de aula que não teve uma abordagem intercultural, que a trilha precisa, que a trilha obriga.

Guilherme: Então, você tem que criar estratégias de quais conteúdos você vai levar para a sala?

Professora Rosana: Total! Você tem pouquíssimo tempo, e a gente aproveita ele de uma maneira produtiva e efetiva. Entende? E aí, sem cair – ou, pelo menos, tentar não cair – nesse limbo da superficialidade, porque não adianta nada eu tentar enfeitar da melhor maneira possível se o estudante não receber a crítica que estamos tentando discutir durante as aulas. Para finalizar, eu estou dizendo isso porque os primeiros e segundos anos, especificamente, só têm um encontro uma aula de História. O terceiro, aqui em Alagoas, o terceiro tem duas aulas. Então, aí no terceiro ano, eu ainda consigo fazer mais coisas, mas primeiro e segundo, é apenas uma aula só. Além disso, por exemplo, faltou água na escola, merenda atrasou, não tem como os estudantes passarem o dia na escola com fome ou com sede, então manda embora. Se na outra semana teve um feriado? Manda embora. Esse terceiro ano é a primeira turma do Novo Ensino Médio completo. Como foi gradual, eles já começaram no primeiro. Como eu estou com eles desde 2022, então, 2022 primeiro ano, 2023 segundo, 2024 terceiro ano. Por isso, eu não faço mais perguntas da História Geral, porque eles não tiveram aulas

sobre isso. E eu sei, porque eu não tive contexto para trabalhar esse conteúdo na sala de aula. Eles são meus estudantes desde o primeiro ano! Assim, eu sei que no primeiro ano não deu para finalizar o Império Romano, o processo de ruralização europeia. No segundo ano, o que eu fiz? Eu tentei dar uma pincelada e a conexão da crise do Império Romano do Ocidente com o início do feudalismo. Uma conexão, tentei fazer uma conexão aí. O que aconteceu foi que trabalhamos feudalismo e, enfim, as questões de impostos, principalmente isso, o pensamento religioso, a construção do pensamento religioso monoteísta, chegar nas Grandes Navegações. Mas, por exemplo, não conseguimos trabalhar os processos de formação dos reinos europeus. É literalmente isso. E a conexão com a Índia, o desenvolvimento da Ásia e a busca pelas novas rotas de comércio. Justamente isso, por exemplo, para chegar onde? Na invasão do continente americano. Igual também da colonização do continente africano e da Oceania. Eles, terceiro ano, não viram. A gente não teve condições de fazer isso. Não é só a História, entendeu? É a Geografia. É questão, por exemplo, de contexto de industrialização, contexto atual de desigualdade social. Então, como é que a gente vai falar sobre desigualdade social sem conseguir aprofundar nos contextos de desenvolvimentos imperiais que nós temos desde o século XVI de forma mais efetiva? Entende que essa questão mesmo aí, enfim, é toda essa estrutura, que é de tão mal elaborada, é ficar na sua ineficácia, entende? E aí, a gente chega desse jeito.

Guilherme: Porque a reforma possibilitou, obrigou a criar 27 currículos do Ensino Médio Estadual. Por isso, eu falei: eu acho que quando eu conversar com as pessoas, eu vou ter diferentes panoramas da implementação do Novo Ensino Médio. E como que estão as articulações para sobrevivência do profissional, do professor, da professora e da disciplina? Como que a gente vai manter essa disciplina mesmo em situações precárias e de total exclusão? E aí assim, para finalizar, o que você faz com suas expectativas em relação a essa reforma aí do novíssimo, né? Esse Ensino Médio do pleonismo.

Professora Rosana: Então, é no sentido de que, como a gente já está calejado de ser mais do mesmo, é só reforçar essas estratégias de sobrevivência, porque isso é um campo de guerra, né? A gente sabe que essa é uma trincheira. É de reforçar essas estratégias, reforçar essas trincheiras de resistência, de que a nossa, a nossa aula, assim como toda a aula, é uma escolha política. E aí eu falo, principalmente enquanto – agora sim – enquanto profissional de História, sabe? A gente precisa ter essa compreensão, essa postura, essa escolha e essa prática política. Portanto, a prática política que a História me permite ter adquire o sentido de:

"Enquanto for possível, o quanto tiver ali riscadinho no Referencial Curricular de Alagoas a expressão História para a minha profissão, eu vou trabalhar aquilo que a História me construiu e segue me construindo." Ou seja, eu vou trabalhar a compreensão crítica dos conteúdos que eu passo para os meus estudantes. É fazer dos temas sensíveis, né? Que a gente configura nos temas sensíveis, não a exceção, mas a regra do meu trabalho. É isso: é lidar com as armas que a gente tem, já que a gente está num fronte de batalha, e a gente inserido nas trincheiras. É jogar com as armas que nos são oferecidas, porque se a gente entende que nem toda lei é justa, que a gente faça justiça no contexto que a gente está inserido. E que, se for para ludibriar essas leis, fazendo o que a gente acredite enquanto escolha política, que a gente faça. Sabe? Eu fico assim, eu não diria que eu fico feliz, não. É porque a gente não está em condições de celebrar, né, infelizmente, essas reformas, mas sim em saber que a gente não está sozinho, sabe? Enquanto professores de História de Norte a Sul, Leste, Oeste do país. E dos nossos lados também, colegas de outras áreas trabalhando dessa forma, é um motivo para seguir também. É aquela ideia que o Belchior fala, né? "É caminhando que se faz o caminho". Então, se eles venceram e o sinal está fechado para nós, então a gente pega um candeeiro, pega uma velinha. Não tem um sinal, mas a gente faz o nosso, sabe? E vai, e vai, e vai levando dessa forma. E aí, no sentido especificamente da minha... eu não diria nem da contribuição, sabe, porque acho que seria uma palavra muito pequena para expressar os impactos que ter cursado o ProfHistória causou em mim, sabe? E aí, falando principalmente por Marizete, por esse encontro. Eu acho que eu não diria que o curso contribuiu, mas esse encontro – e ele o curso me permitiu ter com profissionais como Marizete, profissional como Leila, como o Paulinho também, assim, sabe, que pontualmente, esses, no sentido de aulas mesmo, sabe – foi de uma riqueza, de uma grandeza que me constrói diariamente, sabe? Isso porque, por exemplo, foi no curso que eu aprendi o significado de encantamento. Foi no curso que eu pude ver a ideia da prática, que eu até comentava isso com Marizete, né, nas nossas reuniões, nos nossos momentos de orientação, de que foi no grupo, fazendo as leituras dos conceitos lá de decolonialidade, das metodologias, por exemplo, do sentir-pensar, que foi uma virada de chave que estar em contato com esses conceitos me possibilitaram. E isso me constrói, enfim, diariamente, sabe? Trabalhar... e aí foi, inclusive, foi nesse contexto que eu percebi que esses temas sensíveis – e numa leitura da disciplina com a Marizete, que a gente leu um texto do Tomás Tadeu, que é o currículo Oculto, que é um capítulo que tem lá do livro Documento de Identidade.

Quando esse conceito chegou, poxa, é isso? É isso que vai direcionar, sabe? É o que eu chamo... pegue... é aquilo, né? E aí, já puxando também para o lado da macumba, já que eu sou a "professora m*****", né? São as nossas estratégias de feitiço, né? São exatamente, são os nossos feitiços, é a nossa arma contra esse estado de caos, de mortandade, né, que essas propostas curriculares oferecem para os nossos estudantes, que fomos nós. E fomos nós. É isso.

H. APÊNDICE H – DIÁLOGO COM O PROFESSOR FÁBIO

Guilherme: Bom, então, vamos iniciar. Aqui, o primeiro ponto que estabeleci para a gente começar e, posteriormente, quando for fazer a transcrição, saber de onde que a gente parte, a pergunta é: O que o levou a ir para a docência, fazer o curso de Licenciatura em História e, em seguida, a estar no PROFHISTÓRIA? Além disso, se puder relatar onde atua e quantos anos já tem de docência.

Professor Fábio: Guilherme, eu comecei a despertar para o ramo da História no Ensino Médio. Eu estava ali mais ou menos... Começou efetivamente no segundo ano do Ensino Médio, com o professor à época, o Professor William Berg, que ainda hoje está na rede estadual. No entanto, no primeiro momento, a minha intenção mesmo era o campo da historiografia, porque a gente escolhe a ideia da docência meio que por tabela, no momento em que a gente escolhe o campo do conhecimento. Ou seja, primeiro vem a escolha da historiografia, junto com ela o trabalho docente. Assim, despertei ali do segundo ano do Ensino Médio. Comecei a me interessar e, dali para frente, fui me preparando para poder cursar História. Fiz o curso ali entre 2002 e 2007. Depois, terminei a graduação e fui me dedicar a outros projetos. Eu sempre atuei muito no campo da política, portanto, me dediquei muito tempo nesse ramo. Apesar disso, sempre tive um pé, sempre tive um certo interesse na academia. Lembro que, quando terminei a graduação, cheguei a elaborar um projeto de mestrado na área de Sociologia, mas acabei não tocando o projeto para diante. Frequentemente, alguns colegas ficavam dizendo: "Você tem que fazer, você tem que fazer o mestrado." Contudo, nos últimos anos, principalmente ali, 2019 para cá, um colega meu da graduação, Paulo Roberto, que fez o PROFHISTÓRIA, ficou me aconselhando: "Faça, faça! É bom, é importante, você tem que fazer." Dessa forma, foi aí que eu comecei a pesquisar sobre o PROFHISTÓRIA. Me interessei, achei interessante, porque iria reforçar, auxiliar muito, qualificar muito o nosso trabalho em sala de aula. Então, foi aí que resolvi fazer. Eu sou professor da rede estadual, sou professor da rede estadual desde 2013. Eu atuo na rede pública, na estadual, e atuo na rede privada. Trabalho também com as escolas particulares de Itabaiana.

Guilherme: Itabaiana, Sergipe, não é?

Professor Fábio: Isso. Portanto, o Professor iria qualificar o meu trabalho na sala de aula, e acabei me convencendo e fazendo. Foi uma bela escolha.

Guilherme: Muito bom. E há quantos anos que você está na docência?

Professor Fábio: Olha, eu comecei em 2004, porque eu entrei em 2002. Dois anos, já na metade do curso, ali no quarto período, mais ou menos, acabei conseguindo um estágio na Rede Municipal de Aracaju. Fiquei dois anos. Em 2007, acabei pegando um contrato na rede estadual e fiquei mais dois anos.

Professor Fábio: Em seguida, peguei o Estado por dois anos, 2007 e 2008. Após isso, acabei saindo da docência, pois assumi a Secretaria Municipal de Educação aqui do município de Malhador, em Sergipe. Fiquei por três anos. Saí da secretaria e, então, acabei fazendo concurso do Estado, sendo convocado depois.

Guilherme: De educação?

Professor Fábio: Isso. Em sala de aula mesmo, eu comecei em 2004. Isso porque, Guilherme, o programa de estágio de Aracaju não era... era a gente na sala de aula. Não tinha outro professor. Na verdade, era um contrato de professor, mas acho que, por razões jurídicas, eles chamavam de estágio. Portanto, fiquei ali desde 2004 que eu já venho atuando.

Guilherme: Porque hoje a gente vai para os cursos das licenciaturas. Eu mesmo, quando fiz estágio em 2018, só eu com o professor era raro. E acho que eu fui lecionar, fazer a regência, sei lá, depois de uns seis meses. Eu sei que os estágios antigamente não tinham isso, vocês já eram os professores.

Professor Fábio: Era exatamente. Isso porque teve o estágio do currículo, que é obrigatório do curso. Esse eu fiz ali no período de 2006/2007. Contudo, teve esse estágio de 2004, como professor mesmo, com a remuneração de estágio da época, da Rede Municipal de Aracaju.

Guilherme: Como está aí em Sergipe, no seu cotidiano, a questão da reforma? Agora, eu sempre estou fazendo um adendo, porque a gente tinha a reforma iniciada em 2017, que foi na marra, colocada em suspensão a partir de junho do ano passado, e depois foi sancionada aquela, a reforma da reforma, o Ensino Médio do pleonasmo. Como que vocês estão na escola? Vocês ainda, quando suspendeu, suspendeu de vez aquele Novo Ensino Médio de 2017? Já iniciou essa nova reforma, ou ficou meio que em suspensão também esse ano? Vocês voltaram a partir de onde, de como?

Professor Fábio: Ano passado, a gente ainda trabalhou com o regime do Ensino Médio, com aquelas atividades integradoras. No entanto, este ano, revogou-se tudo. Pelo menos no colégio que eu trabalho, Murilo Braga, que, na verdade, é a rede estadual revogou. Portanto, voltamos ao modelo de antes. História e Geografia são o ano inteiro, o que não era. Dessa forma, voltamos ao modelo anterior a esse Novo Ensino Médio, esse que o Temer aprovou. Ele foi mudado.

Guilherme: Ele sofreu alterações. Então, vocês voltaram ao que era anterior a 2017.

Professor Fábio: Exatamente.

Guilherme: Você, no período em que esteve lecionando no Novo Ensino Médio, pois eu acho que em Sergipe teve essa questão. Como que foi a implementação? Ela se deu paulatinamente? Primeiro, começou nos primeiros anos, depois no segundo?

Professor Fábio: Eles começaram com os primeiros anos. Depois, estenderam para o segundo ano. E agora me parece que a turma do terceiro não conseguiu. Quem pegou no primeiro ano esse modelo do Novo Ensino Médio do Temer, já não está neste ano. No terceiro ano, agora que está encerrando, já não está mais no modelo. Sofreu alteração. Não completou o ciclo.

Guilherme: Sofreu alteração. Eu fico imaginando se eles começaram em 2023, 24, suspendeu. Esse ano, que eles estão no terceiro ano, já é uma outra reforma, uma outra configuração de Ensino Médio.

Professor Fábio: Isso.

Guilherme: Mas, olha isso. Você, enquanto docente do Ensino Médio, ainda na reforma, ainda nesse Ensino Médio do Temer, você conseguia preencher a sua carga horária de História, ou você teve que dar outras disciplinas, como a questão dos itinerários?

Professor Fábio: Eu tinha aula de História, porque eu também tinha, em 2024, cheguei a ter turmas de Fundamental Maior. Por isso, o nono ano tem aula de História. Mas peguei algumas itinerários, como Atividade Integradora. Essas disciplinas de Atividade Integradora eu acabei ministrando em alguns turnos de primeiro ano, segundo ano.

Guilherme: Para completar sua carga horária.

Professor Fábio: Para completar a carga horária.

Guilherme: Você se lembra quais eram as temáticas dessas atividades integradoras?

Professor Fábio: Era tudo relacionado ao campo da própria História. A gente pegava a disciplina Atividade Integradora, mas, na prática, a gente escolhia temáticas que estavam vinculadas ao próprio campo da historiografia. Então, discutíamos questões econômicas, fazíamos toda a trajetória da história da economia do país. Similarmente, ao discutir questões culturais, fazia-se toda uma abordagem dentro do tempo histórico e toda a discussão cultural. Assim, acabava sendo uma aula de História mais tematizada, mas continuava sendo uma aula de História. Isso porque era, não tem jeito, a base da nossa formação era justamente no campo da historiografia, portanto, a gente puxava para os referenciais teóricos.

Guilherme: Exato. Mesmo tirando a gente desse convívio de disciplina e desse não lugar, colocando... Tudo bem, eu posso até dar um itinerário, mas ele vai... eu vou levar a minha carga informativa comigo. Dessa forma, tende a puxar para o campo da História. Com base na sua experiência, qual é a sua percepção das principais consequências para os estudantes dessa redução da carga horária da disciplina de História?

Professor Fábio: Não entendi, porque travou um pouquinho. Pode repetir.

Guilherme: A partir da sua experiência, qual é a sua percepção das principais consequências dessa redução da carga horária da disciplina de História para os estudantes, ou se tem, ou se não tem? Isso porque, como você mencionou, a partir dos itinerários formativos, vocês acabavam trazendo a História.

Professor Fábio: Exatamente. Eu confesso a você que eu não tenho como mensurar exatamente os danos que eles obtiveram. Visto que, de certa forma, essas adaptações mexeram muito mais com a forma do que com o conteúdo. Ou seja, o formato mudou, mas o conteúdo – já que os professores eram os mesmos – acabou tendo essa inclinação para a própria área de formação do professor. Eu acho que o maior prejuízo que eles tiveram, Guilherme, foi no sentido da continuidade do aprendizado. Isso porque esses itinerários eram interrompidos depois de um ciclo. Por exemplo, você tinha Atividade Integradora 1 era com um professor, mas a Atividade Integradora 2 poderia ser outro professor já na mesma turma. Um só seguiria uma metodologia, e o outro já adotaria outro ângulo. Se ele é de História na Atividade Integradora 1, ele vai fazer uma discussão temática mais voltada para a historiografia. Mas se ele já for da Geografia, o dois não é mais uma continuidade do um.

Então, essa quebra, ela... eu entendo como sendo prejudicial para o aluno, pois ele não conseguiu consolidar os seus conhecimentos. Consequentemente, ficou bastante fragmentado. Virou uma colcha de retalhos.

Guilherme: Então, o que você está me dizendo é o seguinte: havia esses itinerários. Os estudantes escolhiam, então, uma porção ali, qual ele queria seguir. Mas este não era ministrado pelo mesmo docente até o final do ano. Ele era fragmentado. Ou seja, outro docente assumia em alguma determinada data.

Professor Fábio: É, exatamente. E o itinerário... o ano passado eles ainda puderam escolher. No entanto, o primeiro ano, eles não escolheram. É a própria escola que fez a distribuição. Portanto...

Guilherme: O primeiro ano só... Portanto, essa ideia da autonomia também é uma ideia que cai por terra, na teoria.

Professor Fábio: Exatamente. A autonomia ficou ali muito mais apenas no formato externo, mesmo, do teórico. No entanto, o ano passado, a coisa já mais amadurecida, eles já foram permitindo que os alunos pudessem se organizar de acordo com o seu interesse, com a área do conhecimento do seu interesse.

Guilherme: Professor, vocês assistiram isso na rede, ou na sua cidade, na escola, participação presente mesmo de alguma dessas organizações que se dizem filantrópicas, de cunho que são particulares, como, por exemplo, Instituto Ayrton Senna? Vocês receberam algum material, ou o material que vocês tinham, a partir dessa configuração, era mesmo vindo do PNLD, aquela coisa que a gente já conhece?

Professor Fábio: Não teve nenhuma parceria de fora. O Instituto Ayrton Senna, não, pelo menos não que eu tenha entrado em contato, que eu tenha sido comunicado com a escola. A gente pode pensar que tenha acontecido com outros, mas eu acredito que não, viu, Guilherme. Não chegou a ter essas parcerias lá no colégio.

Guilherme: Eu pergunto porque, como a reforma possibilitou, e essa ainda possibilita, a criação de 27 currículos nacionais... Isso porque cada estado foi fazendo essa implementação aos seus moldes. Então, acaba que, quando a gente fala do Ensino Médio, embora tenha um panorama geral, o geral não dá conta das especificidades de cada região, de Sergipe, daqui de

Minas e por aí vai. O negócio, assim, eu começo uma das passagens do meu texto dizendo: "Olha, eu estou falando de um Ensino Médio que é de uma lei, mas esta lei não reflete os currículos que a gente tem no país."

Professor Fábio: Perfeito, exatamente. Ela não vai conseguir padronizar.

Guilherme: Não será padronizada.

Professor Fábio: A sua execução não será padronizada.

Guilherme: E não é que a gente queira esta padronização. Só que ela padroniza aquilo que a gente não quer, que é no governo Temer, que é o que eu tenho problematizado, que era a questão da não presença da História quanto uma disciplina obrigatória. Com isso, a minha pergunta é: Onde está o professor no meio disso? Por isso que eu te perguntei onde estava atuando.

Professor Fábio: Olha, um dos danos que também a gente pode perceber para o aluno que recebeu essas disciplinas é a baixa formação do próprio professor. Isso porque boa parte dessas disciplinas não são científicas, e, portanto, não tiveram licenciatura que pudesse garantir a formação do profissional. Por exemplo, Projeto de Vida. Qual é o referencial teórico do Projeto de Vida? Qual é a metodologia, a formação em metodologia científica do professor de Projeto de Vida? Essa situação se reproduz para tantas outras. Eram aulas sobre as quais não se tinha um campo de pesquisa, não se tinha referencial teórico, não se tinha uma metodologia acadêmica. Assim, é como se o Novo Ensino Médio simplesmente descartasse a formação original do professor, e dissesse assim: "Olha, agora a gente quer outra coisa, e se vire. Pesquise e vá buscar", mas sobre disciplinas que não têm um lastro na academia, na ciência, que o ensino sofreu por falta de busca da qualidade.

Guilherme: Sim, porque veja, é aquela ideia de que é um projeto que a gente tem. Não é nada por acaso, um projeto para desmobilizar as pessoas, desmobilizar a produção de cidadãos críticos, já que isso traz problema para os donos do poder.

Guilherme: Os donos do poder. É nesse contexto que eu fico na minha cabeça, na escrita: Quando temos regimes com contornos mais progressistas, temos o direito à História. Contudo, quando não temos – por exemplo, a ditadura militar, ou o caso Bolsonaro – não temos...

Professor Fábio: Saiu alguma coisa aqui. Foi sua gravação?

Guilherme: Eu acho que continua gravando, pois o símbolo está aqui. A internet do computador caiu, mas vou tentar colocar aqui. Ainda bem que você me avisou. De toda forma, está gravando. Portanto, temos esses governos que não são nada progressistas, e não temos o direito à História. Porém, quando temos contornos progressistas, temos o direito. Assim, a História está sempre nesse retraimento. Ora pode, ora não pode. Eu fico pensando: até quando vamos ter o direito à História novamente? Visto que, agora, com essa reforma, temos o direito, mas até quando? Minha reflexão é essa.

Professor Fábio: Muito bem pensado. Correto.

Guilherme: Aí, eu falei: "Tenho que ouvir os professores, os meus colegas que estão na sala de aula para ajudar a organizar o pensamento, principalmente pegando este nosso lugar enquanto professor, mas também a questão política por trás disso."

Professor Fábio: Com certeza. Todo interesse político. Veja que interessante: Ao mesmo tempo em que o Bolsonaro e essa turma retrai a História, retira, acontece, simultaneamente, que eles demonstram enorme interesse de revisar a própria História, a fim de apresentar a história que eles consideram que vai atender os seus projetos políticos.

Guilherme: Exatamente. Isso entra nesse movimento do revisionismo histórico. Entretanto, é um revisionismo que não é pautado pelos padrões da ciência. É um revisionismo que é pautado naquilo que eles acham que é a história, o que aconteceu. Essa postura chega em várias e várias questões que são as heranças desse governo, que estamos colhendo e não sabemos até quando vamos ver isso. Bom, neste ano, então, vocês meio que voltaram ao normal. Você está lecionando apenas História para o Ensino Médio. Você trabalha com o primeiro, segundo e terceiro ano?

Professor Fábio: Estou trabalhando com o segundo e terceiro, segundo e terceiros anos.

Guilherme: Então, a questão do material didático que você tem acesso é o mesmo do ano passado, ou já mudou a coleção?

Professor Fábio: No momento, este ano, como nós começamos há pouco tempo, ainda não tivemos acesso ao material. Eu não posso dizer se é do ano passado ou se já é um novo

material. Pelo menos agora eu não posso, mas posso, se você precisar, efetuar essa pesquisa e depois te responder.

Guilherme: Não, não. É só para saber o que vocês têm.

Professor Fábio: De certa maneira, a gente começou o ano letivo agora há pouco tempo, portanto, ainda não tivemos esse acesso. Não consigo dizer agora.

Guilherme: Partindo para o final, para eu te liberar. Você tem se articulado, Professor, com outros profissionais da escola, sindicatos, em prol agora, considerando esse novo Ensino Médio? Como ele vai ser implementado? Como está o clima na escola?

Professor Fábio: O clima é de bem menos reclamações, mais tranquilidade, porque os professores voltaram ao seu campo do conhecimento, a atuar no seu campo de conhecimento, tendo até mais segurança de lotação na escola. Isso porque um dos problemas do Ensino Médio anterior era justamente também um medo de lotação, de ter carga horária na escola no primeiro semestre, e já não ter no segundo. Assim, isso também se estabilizou.

E eu vejo um clima de mais tranquilidade, de saber que vai continuar atuando na escola durante todo aquele ano letivo, de estar atuando na sua área de formação de conhecimento. Anteriormente, a gente tinha conversas, reuniões para discutir como iríamos abordar as temáticas do material, porque as temáticas eram transversais. Assim, quem vai tratar disso, quem vai tratar daquilo? Chegávamos a ter essas reuniões e travar essas discussões. Este ano, não, porque cada um foi para sua [área]. Está atuando ali na sua área. Portanto, já tem toda uma bagagem. Até o momento.

Guilherme: Sim, porque volta cada um para a disciplina que se formou, da graduação que se fez. O clima que foi instaurado com a reforma é isso. Primeiro, o que você falou: "Não há uma segurança de lotação." Isso é importantíssimo. A gente já vem de um sistema, de uma profissão que é sucateada, que a remuneração não é a remuneração que a categoria merece. E vem ainda mais com esse transtorno. Ou seja, uma reforma educacional que vai precarizar mais ainda o nosso trabalho, a nossa profissão.

Professor Fábio: Exatamente, exatamente. Existia toda essa preocupação, toda essa apreensão dos professores, que agora esse ano eu não tenho escutado, nem sentido isso, conversando com os colegas.

Guilherme: Você quer deixar algum recado, alguma mensagem, fazer mais alguma exposição de como está sendo, como está se sentindo agora nesse novo cenário nas assistências, no caso, de você lecionando na escola.

Professor Fábio: Guilherme, eu acho que não são as mudanças que a gente batalhou, lutou e queríamos que fossem feitas pelo atual governo. Mas foi um passo à frente em relação àquela forma como o Ensino Médio foi reformulado pelo Temer, pelo Novo Ensino Médio. Primeiro, porque ele atropelou toda uma discussão que vinha sendo feita no governo Dilma, toda uma consulta, todo um estudo. Ele atropela tudo isso, dá uma canetada, impõe. Além disso, a maneira como o projeto foi executado foi muito confusa, porque você faz com que o aluno possa escolher um determinado itinerário, mas o outro itinerário que ele não escolheu continuará na prova do Exame Nacional que levará ao Ensino Superior. Ou seja, ele vai fazer uma prova que vai cobrar conteúdos que ele não estudou, pois ele estava no outro itinerário. Portanto, essa falta de adaptação da própria prova do ENEM ao Novo Ensino Médio, essa falta de conexão, deixava todo mundo bastante apreensivo. Essa coisa de ter que lecionar fora da sua área de formação... Tudo isso que nós conversamos aqui faz com que essa nova realidade nos permita sentir que a gente deu um passo à frente. Está melhor do que a situação totalmente insegura, confusa, instável, sem perspectiva que nós nos encontrávamos até então. Claro que ainda há muito se fazer, ainda há muito a se discutir. A gente sabe que tem essas pressões, esses lobbies externos. Quando o governo começou a discutir essas mudanças, veio logo, o Luciano Huck, não sei. Então, você tem toda essa pressão de outros setores que também têm interesses.

Guilherme: Sim.

Professor Fábio: Não na qualidade da educação, mas sim no orçamento. Porque o orçamento da educação possui a educação pública. Então, querem drenar recursos através de suas parcerias. Ainda não foi aquilo que a gente quer, mas foi uma mudança significativa para quem está no chão da sala de aula, para quem vinha vivendo toda aquela insegurança. Hoje, poder voltar a atuar na sua área de formação, estar lotado naquele colégio durante todo o ano letivo, podendo fazer o seu trabalho com as suas turmas, sem essa rotatividade que estava acontecendo, já foi um passo, foi um avanço.

Guilherme: Já é.

Professor Fábio: Que a gente possa melhorar. Tem muitos desafios pela frente, a gente sabe.

Guilherme: Sim, sim. Você me disse sobre Luciano Huck. Eu me lembro perfeitamente dele o ano passado dizendo que a educação, para ele, é algo que comove. Ele fica muito preocupado e levando isso em rede nacional. E eu pensando: "Gente, será que estou sonhando? Não é mentira isso. Essa pessoa por trás do Instituto do Itaú e todo esse problema, conglomerado, como a Fundação Lemann, principal apoiadora do golpe da reforma." Mas é isso.

Professor Fábio: Exatamente. Eu me lembro. Você falou da Fundação Lemann. Eu me lembro que o Estado colocava essas possibilidades de parcerias, mas cabia muito aos conselhos escolares aderir ou não. E muitos conselhos, o conselho da minha escola, por exemplo, não aderiu a essas parcerias. Então, tinha muito disso. Mas, voltando a esse assunto, é isso mesmo. Diante do FUNDEB, do Fundo da Educação, houve agora esse despertar desse interesse todo.

Guilherme: Exatamente. Aqueles que não são professores simpatizam com a causa. E é isso. Todos Pela Educação. Bom, meu querido, muito obrigado. Não sei nem como te agradecer pela disponibilidade sua de conversar comigo, de trazer suas experiências. Tenha certeza de que vai me ajudar muito na elaboração, na escrita da tese. E quando tiver pronta essa tese, que vai, possivelmente, ser no ano que vem, eu mando o convite de defesa.

Professor Fábio: Muito obrigado. Eu que agradeço todo esse papo maravilhoso.

Guilherme: Ai, que bom. Depois eu vou te mandar só um documento autorizando a utilização da transcrição. Eu não vou usar esse vídeo, as imagens, não. Isso aqui só para mim fazer a transcrição, que é a única forma da gente ter um contato, porque estou em outro estado. Então, é por aqui. E aí, eu mando para você, só para pedir sua autorização mesmo. Combinado?

Professor Fábio: Tranquilo. Estou à disposição.

I. APÊNDICE I – DIÁLOGO COM O PROFESSOR RAFAEL

Guilherme: Bom, Professor, então, boa noite. Eu acho que você lembra um pouco, não sei se você lembra da minha proposta de tese. Eu estou investigando o lugar do professor de História ou da professora diante dessas idas e vindas da disciplina de História do ponto de vista oficial. Assim, entre vida e morte da disciplina de História, onde está o professor? Para iniciarmos essa conversa, queria que você falasse um pouco sobre como se tornou, tem se tornado Professor, já que é uma constância para a gente, e depois o que o levou para o PROFHISTÓRIA?

Professor Rafael: A minha trajetória como professor foi muito por acaso. Eu não fiz Magistério na época do Ensino Médio. Eu fiz o antigo Formação Geral. Logo que terminei o curso, recebi um convite para dar aula em uma escola particular. Como aqui é uma região que o emprego é muito difícil, eu disse: "Eu estou sem fazer nada. Eu vou dar aula." No entanto, eu sempre tive uma ligação muito forte com a História, porque, desde criança, acompanhava movimentos da Igreja Católica, os Movimentos Eclesiais de Base. Percebe-se. Além disso, eu também tive muita ligação com a história de Canudos, a partir do movimento popular histórico de Canudos que já existia aqui, e eu sempre me interessei muito. Portanto, minha trajetória na História se deve, principalmente, a essa ligação minha com a Igreja Católica, com os movimentos sociais, que é uma herança de minha mãe. Minha mãe já participava, já me levava, e eu já tinha contato desde criança com esses temas, com essa perspectiva da História. Eu sempre fui ligado a pessoas mais idosas, sempre gostei muito de participar de conversas com pessoas mais idosas, que ouviam as histórias das pessoas mais idosas, e isso me levou já para perto da História. Assim, quando resolvi fazer uma licenciatura para continuar no magistério, continuar dando aula, eu escolhi o curso de História e continuei trabalhando com História, mas sempre voltado para a história do meu lugar, que é a minha história local, que é a história de Canudos, da história do Sertão, só que a história das pessoas que vivem no Sertão. Dessa forma, desenvolvi essa paixão ao mesmo tempo que fui me profissionalizando dentro do curso de História. Em seguida, depois fiz um Ponto de Cultura, e me envolvi com os Pontos de Cultura. Foi um projeto da SECULT e do Ministério da Cultura, na segunda gestão Lula. Logo quando o Wagner ganhou a eleição aqui na Bahia, o governador implementou esse programa juntamente com o Ministério da Cultura, tendo Gilberto Gil como ministro. Então, eu me envolvi também nos Pontos de Cultura. Dando continuidade a esse processo, eu fui trabalhar em um projeto de educação de alternância, que são as Escolas

Família Agrícolas. Assim, fui para a Escola Família Agrícola do Sertão. Essa experiência foi muito positiva para mim, principalmente pela ligação com os movimentos sociais, os movimentos de luta pela terra, de luta pelo acesso a água, que se espelharam muito também na experiência de Canudos.

Guilherme: E a graduação?

Professor Rafael: Minha graduação terminei em 2006.

Guilherme: Professor, você terminou em 2006. Então, são quase 20 anos já como Professor, já de licenciado.

Professor Rafael: Quando eu graduei, eu já trabalhava já desde 2002. Eu comecei a dar aula com 16 anos de idade, 17 anos incompletos. Portanto, quando me graduei, eu já tinha quatro anos dando aula. Quatro, é, quatro anos dando aula. E já são de 2002, já são 20 anos. Isso sem contar a licenciatura. Não, todos são... 24, 23 anos de sala de aula.

Guilherme: E o ano passado você resolveu ingressar no ProfHistória? Já tinha procurado antes alguma pós-graduação stricto sensu antes?

Professor Rafael: Já. Eu fiz a primeira seleção do ano de 2008. No entanto, não fui bem-sucedido. No primeiro não fui bem-sucedido, no segundo. Fui aprovado em um terceiro. Fui aprovado em uma terceira seleção, mas não consegui continuar, devido à dificuldade de transporte, devido a todas as dificuldades que se puseram. Apesar disso, eu sempre tive uma paixão muito grande pela questão do PROFHISTÓRIA, por ser algo que eu senti falta em minha graduação, que é a questão da Teoria da História, a questão do Ensino da História em si. O PROFHISTÓRIA para mim era o curso, é o curso ideal para o professor de História. Inclusive, a nossa prática se transforma. A minha prática em sala de aula hoje, graças ao PROFHISTÓRIA, é totalmente diferente de antes.

Guilherme: Entendi. Entendi. E já pegando esse caminho da prática. Atualmente, você está lecionando História para o Ensino Médio, em qual cidade?

Professor Rafael: Monte Santo.

Guilherme: Monte Santo. E como está a questão da reforma? Isso porque a gente teve a reforma de 2017, depois a gente tem os pedidos para revogação, e o ano passado a gente tem a aprovação de uma outra reforma, a reforma da reforma, nesse atual governo.

Professor Rafael: Eu vou ser bem sincero com você: eu, como professor de História, nunca segui a reforma. Eu sempre fiz o meu planejamento, o meu currículo, por iniciativa própria. Isso porque, dentro da reforma, inclusive, a gente recebeu aqui livros esquisitos que não tinham nada a ver com a didática da História, não tinham nada a ver com o objetivo da História como disciplina.

Professor Rafael: O objetivo da História como disciplina... A História como disciplina foi totalmente isolada. Em vez dela, você tinha temas que iam desde a Sociologia, a Antropologia, alguma coisa muito pouca de Filosofia, e a História praticamente zerada. A História como uma disciplina que tem uma teoria, que tem um início, um meio e um fim, uma cronologia, um fato que puxa outro fato, e que esses fatos encadeados se tornam um conhecimento histórico robusto, não existia no Novo Ensino Médio. O que existiam eram temas pontuais que mais serviriam como temas de oficina: "Nós vamos fazer uma oficina sobre o movimento indígena. Vamos fazer uma oficina sobre o movimento quilombola. Vamos fazer uma oficina sobre direitos humanos." Mas a aula não é uma oficina.

Guilherme: É a aula não é uma oficina?

Professor Rafael: Uma oficina. Você tem que ter uma tecnologia. Você tem que ter... É algo que a gente estava trabalhando. Na segunda unidade do primeiro ano, Novo Ensino Médio, eu disse ao diretor: "Olha, eu não vou trabalhar mais isso."

Guilherme: Sim. Mas você teve a redução de carga horária.

Professor Rafael: Uma aula! Agora, você imagina o que a gente fazia com uma aula?

Guilherme: Uma aula!

Professor Rafael: Trabalhando uma aula por turma.

Guilherme: Nossa. Então, você tinha primeiro, segundo e terceiro do Ensino Médio. Cada um só tinha uma aula. Professor, e, no caso, você conseguia preencher toda a sua carga horária

com aulas de História, ou você foi submetido a dar outras disciplinas? Filosofia, itinerários formativos?

Professor Rafael: Não. Não, formativo, não.

Guilherme: Entendi. Entendi. Professor, do seu ponto de vista, quais são as principais consequências que você enxerga para a formação dos estudantes sem a disciplina de História e, no caso, a sua situação, já que você fez uma forma de garantir a disciplina? Mesmo assim, qual o impacto de uma redução de carga com uma aula só por semana?

Professor Rafael: Em termos de ensino da História, foi um desastre. Foi um desmonte. Foi um desmonte, porque, além de você reduzir a carga horária, você praticamente destrói o currículo. Você destrói o currículo, o planejamento da disciplina de História. Assim, você não via quase nada de História Geral. Você via a História do Brasil de forma bastante fragmentada, de forma bastante pontual. Consequentemente, você não tinha como formar uma consciência histórica massiva, pertinente, dentro da mente do aluno. Você imagina um aluno do Ensino Médio tendo uma aula de História por semana, enfrentando cinco, seis itinerários formativos com disciplinas que beiram a loucura: aprendendo com as plantas, economia não sei o quê, Sociologia. Portanto, foi uma verdadeira loucura. Apesar disso, a gente tentou amenizar utilizando o currículo antigo. Mas, mesmo assim, a gente não conseguia consolidar um conhecimento efetivo na formação dos nossos alunos.

Guilherme: Na formação. Eu imagino, pelo que você está me contando e a partir de outros relatos, que houve a necessidade de fazer escolhas de quais conteúdos, mediante a redução. E como foi essa seleção de conteúdo?

Professor Rafael: Justamente. Então, eu, pessoalmente, procurei fazer uma seleção de conteúdos baseada mais na nossa realidade daqui. Com isso, uma coisa que se afastava muito do tema, muito da nossa realidade, eu deixava de lado. Por exemplo, quando a gente tinha tempo para trabalhar a Grécia Antiga em todos os seus pormenores, a gente trabalhava Grécia Antiga em todos os seus pormenores. Mas, nesse período que é uma aula só, a gente teve que escolher pontualmente, como, falar sobre a democracia grega.

Guilherme: Que puxa, tem como fazer o link com a ideia de democracia que a gente tem hoje.

Professor Rafael: Justamente. Justamente nessa perspectiva de, pelo menos, formar um pouco do senso crítico do aluno. Dessa forma, ao invés da gente falar... Vamos lá, vamos falar sobre Roma. Então, não dá para a gente falar Roma Monarquia, Império, República. Assim, a gente vai falar sobre o Direito Romano. Vamos falar sobre Direito Romano. Vamos falar sobre a escravidão em Roma. Portanto, a gente fazia esses recortes. Eu falo isso com relação ao primeiro ano, onde a gente tem mais aquela... o currículo antigo trazia mais da História Antiga. Mas, no Ensino Médio, no Novo Ensino Médio, a gente partia direto para a questão da ocupação, da questão de como vivem os indígenas. Como é que eu vou falar disso sem formar uma base no aluno da cronologia, da formação da Europa, da formação de Portugal, do... Por que os portugueses ocuparam, invadiram? Portanto, a gente ia peneirando, fazendo essa seleção, mas de forma muito fatiada, uma coisa que não tinha como a gente consolidar um conhecimento efetivo.

Guilherme: Professor, agora com essa reforma da reforma do ano passado, vocês já estão sentindo-a na escola? Isso porque, como a outra reforma estava sendo implementada mesmo ao longo do tempo, desde 2019, ela já chegou na escola, ou ainda vocês estão tendo uma disciplina só? Já chegou?

Professor Rafael: Não, ela já chegou. Hoje, a gente já trabalha mais folgado, principalmente no primeiro ano, porque, em primeiro lugar, nós já temos duas aulas de História e duas aulas de Filosofia. Isso já dá para a gente fazer um planejamento mais organizado, um planejamento com mais conteúdo, com mais dinâmica. A gente já pode usar uma música, a gente já pode usar um filme, pois duas aulas dão para assistir um curta-metragem. Ajuda até, inclusive, um filme mais longo. Assim, já dá para você planejar melhor a sua aula. Já dá para você inserir mais conteúdo. Então, agora a gente já pode começar. Por exemplo, eu comecei, já influenciado pelo PROFHISTÓRIA, eu já comecei a trabalhar não pela questão da pré-história ou da original... Já comecei a trabalhar um pouco sobre a Teoria da História, a importância de a gente estudar a História. Por que estudar História? Por que conhecer a Teoria da História? A História é apenas uma disciplina, ou é uma ciência? A História contribui no nosso cotidiano ou não contribui? Dessa forma, estou dentro desse debate, porque agora eu tenho duas aulas.

Guilherme: E puxando por aquilo que dá e faz sentido para eles no dia a dia.

Professor Rafael: Faz sentido para eles no dia a dia, porque eu não vou simplesmente chegar e jogar um monte de conteúdo que o aluno fica se perguntando: "Por que que eu vou usar isso? Por que que eu estou estudando isso? O que me interessa eu saber de criacionismo, de evolucionismo, de Teoria da História?" Portanto, inicialmente, como eu trabalho o primeiro ano, estou mostrando a importância de estudar História. No que é que a gente vai utilizar essas informações. No que é que isso vai ajustar o nosso senso crítico? Como nós vamos utilizar isso no nosso dia a dia?

Guilherme: É que você falou desse retorno, me lembrei daquela música do Belchior: "O novo sempre vem novamente."

Professor Rafael: Novamente.

Guilherme: Pronto, então, você me dizia sobre essa questão de ter, a gente agora mais folgado com esse retorno da disciplina de História. E o áudio que eu te mandei era perguntando justamente isso: se você tem se articulado com outros professores, professoras, movimentos sociais em prol da manutenção da disciplina, mas pensando em políticas a longo prazo. Isso porque a gente sempre tem isso: Ditadura 64, a gente tem lá, vira Estudos Sociais. Depois volta a História. 2017, História não é mais obrigatório. 2024, História torna-se obrigatório. Como a gente fica diante dessa situação? E se você... como você tem se mobilizado.

Professor Rafael: Então, a gente aqui dentro do coletivo da própria escola, não só o pessoal de História, mas o pessoal de Humanas em geral, a articulação é mais através do Sindicato de Professores, a APLB, e também dos movimentos sociais, dos coletivos. Nos coletivos a gente sempre faz abaixo-assinado, manifestos, encontros em prol dessa manutenção.

Guilherme: Ótimo. Isso porque é isso que a gente tem assistido. Existe uma coisa muito vinculada à ideia de quando há um governo progressista, a gente tem a História. E essa História é o direito à História. E quando a gente não tem governos progressistas – no geral mesmo – a gente não tem isso. Você tem um retraimento disso. Direito à História. Eu acho que a gente está sempre nessa ida e vinda da História, sobretudo nos currículos. Isso porque a gente sabe que a História faz a manutenção da independência das pessoas. Para finalizar, eu tinha colocado um último ponto. Então, você falou que tem se articulado, e essa situação é na escola também, com o pessoal das Humanas, não só de História. E se você for deixar aberto, se você quer deixar uma mensagem, alguma coisa, e o que você acha...

Professor Rafael: Eu acho assim que é positivo, muito positivo esse retorno da carga horária de História, esse retorno do currículo, essa articulação que está sendo feita agora para os novos livros didáticos, já retornando ao currículo próprio da História, dentro da cronologia certa, dentro dos períodos históricos certos. Contudo, eu ainda sinto muita falta da questão do envolvimento da história local dentro desse itinerário formativo, da cultura local mesclada junto com a História, com a preservação do patrimônio, com a preservação do patrimônio material. Tudo isso fica muito restrito à academia. A gente vai escrever uma dissertação, uma tese muito bonita falando do patrimônio, da preservação do patrimônio, falando da questão da cultura imaterial. Só que, na prática, isso não acontece, inclusive porque não existe uma política pública de educação voltada para esses temas que são ligados à história, cultura local e regional.

Guilherme: Local.

Professor Rafael: Também. É uma coisa que tem me preocupado muito na atual conjuntura, e você até citou a questão: quando a gente tem governo progressista, a gente tem a História; quando a gente tem reacionário, a gente perde o direito à História. Essa desarticulação não só por parte de nós de Humanas, professores de Humanas. Essa desarticulação não só por nossa parte, mas também dos movimentos sociais. Isso ocorre porque os movimentos sociais agora pegaram uma mania de se fatiar. Assim, "Ah, eu sou quilombola. Minha bandeira é quilombola, e os outros que se articulem." Portanto, "eu sou feminista. Minha bandeira é o feminismo, e os outros que fiquem lá." Então, essa fragmentação... A gente teve a oportunidade de derrubar um governo reacionário porque a gente teve um candidato forte, com cacife. Mas se esse candidato enfraqueceu, será que a gente vai ter condições de enfrentar uma nova investida reacionária, se não houver uma unificação, a junção desses movimentos? Dessa forma, entidades como o Fundo de Pasto, o LGBT, o quilombola, o movimento feminista, movimento de mulheres, que estão entrando na ondinha da direita, de pegar aqueles fragmentos, deixam o que realmente interessa de fora. Consequentemente, você enfraquece essa luta. Antigamente, só existia a luta. Falava: "A luta". Mas agora cada um tem sua luta individual, tem sua luta de seu grupo, e enfraquece. Enfraquece a base progressista, esse geral que tem que ser. Portanto, a gente tem que pensar como pensar e manter o que a gente já conquistou. Articular. Isso porque, em caso de novamente a gente ter uma gestão que não é nada progressista, a gente vai ter que revisitar a base, montar novamente. E a gente sabe que isso é moroso, isso demora muito tempo. Enquanto a porteira, como diziam eles,

aproveita que a porteira e passa o gado. Depois que essa porta que está aberta agora se fechar, eu acho que a gente vai passar por, no mínimo, 20 anos para poder refazer. Ou seja, você tem uma base estruturada que sustentou aí 16, 20 anos de governo progressista. Com intervalo de quatro anos de tragédia, não é? Portanto, essa base está com ruída. Ela está com muita... E está sucumbindo. Dessa forma, a gente tem que parar de falar para dentro e começar a expandir essa História. Então, se você atua dentro da universidade, você tem que sair da universidade e atuar lá fora. Dentro do movimento camponês, você tem que sair do movimento camponês e ir atuar lá fora também. Isso porque está desmobilizado. E foi um grande defeito do governo foi permitir essa desmobilização.

Guilherme: E quando você fala isso, essa questão toda, a articulação, e considerando essa questão do currículo e a inexistência ou a falta de uma história local, eu me lembro dos movimentos da BNCC. Apesar das críticas à BNCC, de você ter que seguir um currículo que é 75% e 25% só você segue o local, e considerando o dia a dia, a rotina, geografias distintas desse país, é muito pouco a gente implementar no currículo apenas 25% e seguir uma base comum nacional com um país continental. Consequentemente, a gente não vê. A gente não se vê, na verdade, dentro dos livros. Não tem como se ver, a não ser os grandes centros, sobretudo porque a gente está falando dos interiores. Não tem como.

Professor Rafael: Trabalhar com o que se tem, e buscar lá na frente a gente consiga mudar alguma coisa, transformar alguma coisa, e fazer com que alguma coisa aconteça que não nos deixe mexer do fazer como tudo que está por vir, provavelmente.

Guilherme: Exatamente. Bom, Professor, muito obrigado por tomar seu tempo, pela sua fala, por essa troca.

Professor Rafael: Não, eu que peço desculpas porque me atrasei. E tive que passar na rua e o celular descarregou. Mas, eu acho que...

Guilherme: Imagina. Ainda mais sexta-feira. Hoje é dia de descansar. Mas, eu agradeço muito. Vai contribuir, certamente, para a escrita, para a forma como a gente vai pensando. E, sobretudo, essa variedade geográfica que a gente tem. Então, ouvir você aí da Bahia, para mim, é muito, muito importante. Sou muito grato pelo seu tempo de hoje. Certo? Quando tiver pronta a tese, eu encaminho, eu mando.

Professor Rafael: Por nada. Estamos sempre às ordens. Tchau, tchau.

Guilherme: Obrigado, meu querido. Tchau, tchau.

Professor Fábio: Se precisar, é só falar. De nada, meu querido. Abraço.

J. APÊNDICE J – DIÁLOGO COM O PROFESSOR PAULO

Guilherme: Então, vocês preencheram o questionário, e você sinalizou lá que o ano passado estava dando uma aula para o Ensino Médio, certo?

Professor Paulo: Certo.

Guilherme: Um dos pré-requisitos dessa pesquisa de doutorado é trabalhar com professores e professoras que atuam no Ensino Médio. Portanto, eu gostaria de pedir para você se apresentar e dizer o que o levou a fazer a licenciatura em História. É mais um diálogo mesmo. Depois você verá, vou trazer alguns pontos aqui para a gente debater e você falar um pouco mais da sua prática pedagógica.

Professor Paulo: Sim. Meu nome é Paulo. Sou daqui de Aracaju, e sempre fui apaixonado por História. A minha família tem uma tradição já em educação. Desde minha bisavó, passando por minhas avós, meus pais. Contudo, meu pai é Professor de Matemática, minha mãe de Português. Mas eu sempre gostei muito de História. Eu não me via fazendo outra coisa. Na adolescência ainda tentei educação física, gostava muito de esporte também, mas depois eu vi que seria História mesmo, principalmente lidar com a história do Sergipe, que é muito pouco comentada. Inclusive na academia. Muitas pessoas saem inclusive da academia sem ter visto a História, porque não está na grade. Se o rapaz não for para uma pós-graduação ou nas pesquisas, ver a história de Sergipe, não vê. Assim, fica sem fazer esse elã de história local com história nacional.

Guilherme: Então, foi isso também que te levou para o PROFHISTÓRIA.

Professor Paulo: Isso. Isso.

Guilherme: Ah, certo. E em relação à sua atuação, você pode falar tanto do ano passado quanto deste ano. Você continua no Ensino Médio?

Professor Paulo: Agora a maioria das turmas hoje são Fundamental. É nono ano, oitavo ano. Essa é a maioria das turmas.

Guilherme: Certo.

Professor Paulo: ...praticamente o conteúdo é o mesmo. Segundo ano a gente aborda muito... Segundo ano, o que o oitavo ano a gente aborda que vai dar no segundo ano, e nono ano que vai dar no terceiro ano.

Guilherme: É, é igual quando a gente está na Educação Básica também, no Fundamental, e o conteúdo do quarto é muito parecido com o do quinto.

Professor Paulo: Isso. É justamente. Portanto, cabe ao professor fazer as nuances necessárias e adequar à idade dos alunos, à experiência dos alunos. Se não fizer isso, o conteúdo programático do livro é a mesma coisa. Chega no primeiro ano, a mesma coisa. Mesmíssima coisa. É só pegar os livros do sexto ano e primeira série do Ensino Médio, como chama hoje.

Guilherme: Professor, e quando teve aquela reforma em 2017, que estava vigente até o ano passado, quando foi sancionada uma outra da reforma agora já no governo Lula, como ficou para você na sua escola a questão da disciplina de História?

Professor Paulo: O Ensino Médio foi reduzido, passou para uma hora/aula. Isso, desde o governo Temer. Passou para uma hora. Assim, a gente ia completando carga horária com Sociologia, Filosofia, os estudos dirigidos, ou a disciplina de Projeto de Vida. Outros dão Arte, dão Geografia. História dá tudo, só não dá Matemática e Ciência. Mas o resto, o professor de História no ensino público dá.

Guilherme: E você é concursado do Estado?

Professor Paulo: Não, por enquanto estou como contratado, porque...

Guilherme: Ah, certo. E você leciona em Aracaju?

Professor Paulo: Aracaju. Isso.

Guilherme: Ah, certo. Entendi. Então, com a reforma de 2017, para completar sua grade, você foi também dando outras?

Professor Paulo: Isso. Isso. É. Hoje nós fazemos isso, inclusive, até com Arte. Inclusive, eu tenho um colega de Arte dando História, ao contrário de mim. Colega de Arte dando História em colégios grandes, como a Escola Normal, por exemplo.

Guilherme: Nossa, é um absurdo.

Professor Paulo: É, é um absurdo. Estou trabalhando com o segundo e terceiro, segundo e terceiros anos.

Guilherme: Mas esse ano, com a outra reforma que estou chamando de reforma do pleonasma, já que está fazendo reforma, como está a situação? Você voltou com as suas disciplinas, ou não?

Professor Paulo: Sim. Isso porque este ano vamos voltar para duas horas/aula. Mas, mesmo assim, para completar a carga, como é difícil completar a carga, a gente sempre está pegando Sociologia, Filosofia.

Guilherme: Então, o primeiro ano, segundo ano e terceiro têm quantas aulas de História?

Professor Paulo: São duas aulas. É isso. Para fechar a carga horária fica difícil. Para fechar 25 horas fica complicado só em uma escola. Tem que entrar em outra. Às vezes falta o Professor na escola. A escola às vezes é muito longe, o Professor não quer ir. Fica difícil. Aí quem está lá pega a disciplina.

Guilherme: Entendi. Entendi. E esse ano você então, para completar a sua carga de 25, além das aulas de História, você ainda continua dando Filosofia, Sociologia?

Professor Paulo: É, não, esse ano não, porque este ano eu peguei o Ensino Fundamental também, que são 3 horas/aula.

Guilherme: Ah, você migrou então do Médio para o Fundamental também.

Professor Paulo: Isso. Para oitava e nona série, oitavo e nono. São 3 horas/aulas.

Guilherme: Ah, bacana. Deixa eu ver um ponto aqui. Quais que foram as principais consequências que você enxergou para a formação dos estudantes com essa redução da disciplina de História?

Professor Paulo: Não mudou muita coisa, não. Primeiro, porque eles não são muito afeitos à disciplina História, e acham que não serve para nada, que não tem serventia. Eles têm esse preconceito até com a disciplina História. "Professor, estudo História para quê? Não serve, serve para nada." Já me dizem: "Não serve para nada. Meu pai disse que não serve para nada." Além disso, vêm os exames a nível nacional que só valiam o quê? Português e Matemática. Aí já começa a estimular essa percepção de que não tem serventia.

Guilherme: Exatamente. Porque quando vai fazer aquela prova, não cobra História, não cobra Geografia, Ciências.

Professor Paulo: Aquela prova não cobra História, não cobra Geografia, Ciências, nada de Humanas. É isso. É só Português e Matemática.

Guilherme: Então, você percebe que essa desvalorização também da História, ela parte também da questão da gestão.

Professor Paulo: Isso, porque se isso não é cobrado nessas provas, o estudante também não se envolve tanto quanto vai se envolver nas outras. É isso.

Guilherme: É isso. É complicado. Deixa eu ver aqui o que nós temos. E no caso, quando você teve essa redução da disciplina, como você fez para reorganizar o planejamento e fazer essa seleção de conteúdo? Visto que se no momento eram três disciplinas e passaram a ser duas, como você fez essa mobilização?

Professor Paulo: Eu procuro colocar os meninos para pesquisar a nossa história local e fazer esse elã com a história nacional. Com Filosofia, faço o idem. Trabalho com Sociologia do mesmo jeito, sempre tentando pegar os autores sergipanos e colocando para eles, trabalhar com eles, para eles poderem conhecerem as pessoas que trabalharam certos conteúdos aqui. Sei que, inclusive, no século XX fizeram o nome, como Bonfim e assim, João Ribeiro, os mestres do direito daqui, o Tobias Barreto. Dessa forma, a gente termina aqui contemporizando toda essa área e trazendo para Sergipe também, fazendo esse elã com o que está acontecendo a nível internacional, olhando os contextos, olha aqui, está. Contexto assim, assado.

Guilherme: Então, você priorizou a história local.

Professor Paulo: Priorizei a história local. Isso. Sempre. E os personagens daqui.

Guilherme: Muito bom. Quais estratégias você utilizou para manter a importância da História na formação de estudantes, mesmo com a exclusão à época da disciplina perante a reforma do Novo Ensino Médio?

Professor Paulo: É, tentando fazê-los pesquisar com os seus antepassados, com os de bairro. Tudo aquilo que a gente aprende na academia. Isso serve para eles verem o quão importante é

a sua, a sua história local, como os seus ancestrais foram importantes para essa consecução de mundo que há hoje. E que dali não podemos regredir. Que esse avanço que nós temos de democracia, de cordialidade, nós não podemos regredir para a barbárie, como quiseram fazer até pouco tempo atrás. Eu sempre tento passar isso para eles, que eles fiquem atentos, pois certos discursos impetrados hoje não são novos. Pode estar com roupagem nova, mas não são novos. Quando vai ver a história aqui no Brasil recente, a gente vê tudo isso. Os mesmos discursos se repetindo, e as pessoas aceitando como se fosse novo. E Sergipe é pleno disso. Nossa história, ela é muito recheada com isso. Não foi nada que aconteceu no Rio, São Paulo. Aconteceu muito forte aqui. Todos esses conflitos sociais aconteceram aqui. O bom de trabalhar com Sergipe é isso, com Aracaju é isso.

Guilherme: Sim, você está em Aracaju.

Professor Paulo: Sim.

Guilherme: Ótimo. Você, durante a reforma, até antes, lá em 2016, depois 17, 18, 19, você se articulou na escola, no Sindicato, para manifestar a oposição à reforma? Como foi isso em Aracaju?

Professor Paulo: Não, todo mundo aceitou porque era norma. Como tem ordem, a gente não pode muito contestar. O Sindicato já estava parcimonioso demais com isso. Querendo ou não, o nosso sindicato que nos representa aqui fica muito agregado ao governo, aos governos, e não puderam fazer muita coisa. Ficou só nessa quebra de braço, requerendo aumento de salário e o resto nós deixamos marginalizado. Incluindo a educação especial, por exemplo, que os alunos ficam lá muitas vezes sem apoio nenhum dentro da sala de aula, nessa dita inclusão que não há de fato. E os alunos ficam lá sem assistência nenhuma. Isso resulta em que o Professor, às vezes, para não ter trabalho, dá uns cinco pontos lá, passa o aluno. O aluno chega no terceiro ano – como eu tive aluno no terceiro ano do Ensino Médio – três alunos sem saber nem ler, nem escrever o nome. Já estava lá com diploma de Ensino Médio. Todas essas monstruosidades acontecem nessa tal inclusão. Isso de alunos especiais, mas também os ditos normais. Está acontecendo muito isso, porque a gente tem que aumentar o índice. O nosso IDEB é muito calculado no índice de aprovação, e que determina que ninguém pode reprovar ninguém. Não é reprova por reprova, mas a criança tem que ter uma responsabilidade, tem que fazer alguma tarefa para poder fazer jus àquela nota. E ali tem que aprender mesmo. No

tempo dele tem que aprender um pouquinho e criar esse senso de responsabilidade que está na escola para aprender um pouco.

Guilherme: E ele sabendo que não vai reprovar.

Professor Paulo: Sabendo que não vai reprovar. Isso é difícil. E, Guilherme, depois dessa COVID-19, desses dois anos que ficaram todo mundo fora da escola, foi terrível. Hoje, estão no sétimo ano sem saber ler. Chega no oitavo sem saber ler e escrever. Isso porque o governo catapultou, deu essa guinada de qualidade. Em dois anos, quem estava no quarto ano foi para o sexto. Quem está no sexto foi para o oitavo. Com isso, perderam todo esse processo com a escola na aprendizagem. Aí deram esse salto, e a defasagem está horrível.

Guilherme: E foi um salto muito grande em relação às aprendizagens, e para recuperá-las é que...

Professor Paulo: Foi um salto muito grande em relação às aprendizagens, e para recuperá-las volta uns 20 anos. Isso porque esses alunos vão para a universidade com um nível terrível de escrita, de leitura, de tudo.

Guilherme: É, isso é verdade mesmo. Professor, eu vou deixar um espaço aberto para você deixar uma mensagem, falar alguma coisa, porque depois eu vou transcrever essa entrevista e vou levar ela para minha tese para ajudar a construir essa pesquisa. Então, se tiver alguma...

Professor Paulo: Não, mas é isso. Apesar de tudo, trabalhar com História é gostoso, porque a gente tem muito o que inovar, pode inovar muito. Diferentemente do Professor de Matemática... O que será trabalhar com Matemática, hein? Aqueles números todos perfeitinhas, tudo muito risco. Tudo muito engessado. O aluno decora aquelas regrinhas para fazer o cálculo. No meu tempo a gente decorava a tabuada. Eu lembro que eu passava a manhã inteira decorando a tabuada, para a noite ir para a sabatina, ou à tarde para a sabatina. E ainda vinha aluno tomando tapa de palmatória na mão quando errava, quando errava a tabuada. Mas a gente decorava. E depois ia para todo o percurso de fazer expressão, fazer tudo, MDC, MMC. E hoje em dia, os alunos com toda a facilidade de fazer as contas, calculadora no celular, não têm mais preocupação de decorar nada. Como fica o ensino de Matemática, já que eles não têm a prerrogativa da gente também de abrir para fazer trabalhos de outras maneiras, de se aprender, de se dar, de avaliar? É muito engessado ainda. A maioria dos meus alunos reclama demais disso. E veem no professor de História essa certa

flexibilidade. É muito difícil você chegar no colégio de Ensino Básico e dizer que o professor de História é isso e aquilo. É muito difícil, porque, geralmente, o Professor de Humanas, eles são mais versáteis nesse sentido. Eles se engajam. E qualquer coisa que a gente vai fazer com eles de projeto dentro da escola, fora da escola, eles se doam mesmo.

Guilherme: Entendi. Então, é legal. A gente tem um caminho maleável para discutir coisas que fazem sentido para eles. Acho que aquilo que os toca, que faz sentido, isso chama a atenção, e eles se voltam para essa disciplina.

Professor Paulo: Verdade. O que a gente sente muita falta, principalmente no colégio público, é estrutura. Essa meninada nasceu no século XXI. Todos eles. Como é que a gente vai passar o tempo inteiro ensinando para um menino do século XXI só com a lousa e o pincel? Tem que ter tecnologia digital. Tem que ter televisão, tem que ter Datashow. Tem que ter tudo, no mínimo isso, para poder se programar uma aula que chame mais a atenção. Para poder os meninos se engajarem mesmo e ficarem mais atraídos com a aula e com a disciplina, com os conteúdos que estão aprendendo. Nós de História, olha quanto documentário que se tem para a gente passar para esses meninos! Documentários e filmes que podem ser muito legais na aprendizagem deles. E eles aprendem muito mais do que uma simples aula expositiva. Entretanto, as escolas não estão investindo ou estão investindo muito mal. O governo investe muito mal em recursos, em tecnologia. Tudo só para não sei se para superfaturar, para ganhar um pouquinho de dinheiro ou para poder fazer com seus compadres.

Guilherme: Você foi no ponto. A escola não se atualizou.

Professor Paulo: É, no ponto. A escola não se atualizou. Não se atualizou, e é um absurdo. Não se atualizou de maneira nenhuma. A gente ensina século XXI como se ensinasse no século XIX. Alguns professores aqui e ali fazem um projeto, fazem uma coisa e outra para chamar a atenção. Mas, no todo, no cotidiano, o ano inteiro é difícil, porque a escola não tem estrutura. Quando diz que tem um laboratório de informática, são 15 computadores para a escola toda. Ou seja, se uma colega minha agenda, marca para ir com sua turma lá, eu não vou atrapalhar. Assim, vai para aquela turma, ficam dois, três alunos por cada máquina. Não dá para desenvolver um trabalho legal, já que é só aquele espaço pequeno para a escola inteira. Tem que estar agendando e reservando para poder ir com sua turma para ali. Alternativamente, se for para o auditório, tem que reservar um datashow. Da mesma maneira, tem que reservar antes. Além disso, tem que ter técnico lá. A aula são 50 minutos. A gente

leva o datashow, chega lá, liga, desliga... Isso já come 20, 30 minutos. Logo depois, vem a chamada. Uma aula de 50 minutos fica inviável. O ideal seria que estivesse tudo já bonitinho na sala de aula. O Professor chegar, botar um pen drive ou notebook, ligar e pronto, e já ir passando o que quiser. São 10 minutinhos para a sociedade de hoje. Hoje não precisa mais de 10 minutos. No máximo 10 minutos no documentário, já é muito para eles, porque são imperativos demais. Portanto, tem que ser coisas curtas. A gente já leva um formulariozinho pronto, para eles dizerem o que entenderam e tudo, para a gente adiantar na aula e ir pontuando. É importante notar que tudo também tem essa barganha. Qualquer coisa que se faça no Ensino Básico, tem que barganhar. Não é como no meu tempo, que a gente fazia por obrigação de fazer. A atividade era feita por obrigação de fazer. Hoje é tudo barganhado. Se eles não forem pontuando, tudo é visto. É visto, é pontuação. Eles não fazem nada. Mas isso até é interessante. Eles fazendo, para mim está bom demais. Pode ser ruim como for. Eu não ligo, contanto que faça as atividades, me entregue e tal. No tempo deles mesmo. Eu espero. Aprendi a esperar. Se eles tiverem problemas, tudo bem. "Meu filho, quando você puder, você me entrega." O importante é você trazer. Ou seja: "Olha, a nota, a prova, dia tal. Até o dia da prova você me trazendo o conteúdo desse mês, referente a esse bimestre. Aí eu dou visto, pego o visto, tudo, e pronto. Sua pontuação e acabou." E assim a gente vai se acertando.

Guilherme: Exatamente. Estou anotando aqui a questão da barganha, como isso é presente. Nossa, já me deu uma subseção dessa tese. Está vendo? Eu falo que esta tese não é só minha, mas ela é de todas as pessoas com as quais eu estou conversando e que estão me ajudando a construí-la. Então, Professor, eu agradeço a sua disposição, disponibilidade. E quando ficar pronta, eu vou mandar o convite para a defesa, que possivelmente vai ser online. E eu sigo à disposição também.

Professor Paulo: Então, está certo, meu querido. Fique bem. Boa semana e vamos conversando. Você também, tudo de bom, viu? E Professora Marizete? Tudo bem com Professora Marizete? Ela está bem?

Guilherme: Ela está bem sim.

Professor Paulo: Que legal. Então, está certo. Obrigado. Nada. Uma satisfação, viu? Tudo de bom, viu? Tudo de bom. Fique com Deus, viu? Amém. Parabéns. Tudo de bom.

K. APÊNDICE K – DIÁLOGO COM A PROFESSORA MARCIA

Guilherme: Então, Professora, o primeiro ponto aqui do nosso diálogo, da conversa, é perguntar para você como você chegou à História, por que você decidiu fazer licenciatura em História, quais foram as suas inspirações?

Professora Márcia: Então, é um percurso longo. Quando me inscrevi no vestibular, me inscrevi para Letras, que eu amo Letras também, assim como Direito, que sempre meu sonho foi fazer Direito, mas o destino não permitiu. Portanto, fiz vestibular para Letras, passei em quinto lugar, só que não teve como abrir a turma, porque os aprovados foram poucos. Com isso, eu tinha que optar por Matemática, Biologia ou História. A História veio assim como uma luva. Veio assim como eu creio que eu tinha que ter cursado História mesmo, era para ser História, porque quando eu vi as outras disciplinas, eu digo: "Pronto, tem tudo a ver comigo, é a História que eu quero, é a História que eu vou abraçar." E, por conta da minha ancestralidade afrodescendente quilombola, do primeiro quilombo de Sergipe, meus colegas dizem que eu sou uma história viva, eu sou uma história ambulante. E meus colegas dizem muita coisa. Mas eu sinto que realmente era História. Eu ainda pretendo cursar Direito, não sei quando, mas eu ainda pretendo. Contudo, eu realmente me encontrei na História. Além disso, como eu carrego uma ancestralidade muito forte, uma historicidade de luta muito forte, que sempre mexe comigo. Inclusive, este mês, sábado, faz 13 anos que meu pai foi assassinado pela luta do quilombo. Então, eu sinto que tem tudo a ver. E toda vez que eu falo no meu pai, eu nunca consigo ficar sem me emocionar, porque nós somos oito filhos. Eu sou a mais velha, sou a única que seguiu o caminho dele. Ele foi um dos primeiros coordenadores aqui do quilombo, que deu a vida pelo quilombo, foi assassinado, e até hoje a gente não sabe quem o assassinou. E isso mexe muito, dói muito, porque vem agosto, o Dia dos Pais, dia 29 era a data que ele completaria 65 anos, e agora 13 de setembro, sábado, completa 13 anos que ele nos deixou por ter defendido um território que contempla duas comunidades. Então, mexe muito comigo, perpassa muito para além da sala de aula, para o meu cotidiano.

Guilherme: Meus sentimentos. E é nesse território que você atua como professora?

Professora Márcia: É nesse território que eu atuo como professora. Hoje o colégio se tornou um Centro de Excelência, o primeiro Centro de Excelência quilombola, 27 de Maio, o qual antes era a Escola Rural Povoado de Mucambo, a qual eu estudei. Hoje eu estou ministrando

aula para meus filhos. Tenho um filho, inclusive, na primeira série do Ensino Médio, um dos melhores, graças a Deus, que não é porque é meu filho, mas também um dos melhores. E minha filha está cursando o oitavo ano. Assim, eu carrego minha ancestralidade para além da sala de aula. E essa vivência, essa escrevivência, ela mexe muito comigo, e vai para além da sala de aula. Em todo lugar que eu ando, eu propago a história do Quilombo Mucambo, o primeiro quilombo de Sergipe. Eu costumo dizer que minha historicidade, eu não preciso ler livros, eu não preciso pesquisar em computador. É a luta a qual eu sofri ao lado do meu pai e da minha mãe, quando eu tinha 7 anos de idade.

Portanto, nosso quilombo hoje tem 28 anos de reconhecimento, de muita luta, de muita historicidade, de muito sofrimento, de dois guerreiros que foram assassinados. Meu pai deixou oito filhos. Tem um outro colega que deixou também seis filhos de menores. E a gente carrega com muito amor no peito pela maestria a qual ele batalhou e conquistou, inclusive, o documento, a certificação e a titulação da terra aqui da comunidade. Era meu pai o presidente da comunidade na época. Inclusive a escola que hoje é Centro de Excelência quilombola, 27 de Maio – que essa data 27 de Maio é a data do reconhecimento como primeiro quilombo de Sergipe, certo? Eu explico isso porque todos que chegam aqui, quando veem: "Por que 27 de Maio? Não 13, que é Dia da Abolição da Escravatura, como falam." Mas porque foi a data a qual a gente foi reconhecida a primeira comunidade remanescente de quilombo do estado de Sergipe. Então, esse nome da escola foi escolhido, e meu pai foi uma das pessoas que, na gestão dele, lutou para que tivesse esse colégio. Nós temos hoje um centro, inclusive, agora está reformado. O governador reformou recente, fez uma quadra poliesportiva, que era um sonho de muito tempo da comunidade.

Guilherme: Sim, sim. E Professora, como você chega depois desse percurso – a história da sua vida, do seu local de fala – ao PROFHISTÓRIA? O que a levou para o mestrado profissional?

Professora Márcia: Então, eu fiquei sabendo pelo meu tio. Por incrível que pareça, meu pai era Mari Paulo Acácio, e o nome do meu tio é o inverso do meu pai, é Paulo Mari Acácio, certo? Assim, eu soube por ele, pelo meu tio, que ele mandou. Inclusive, ele mandou o link para mim. Ele também já foi coordenador do quilombo. Quando abri o link que vi, dali de imediato, já senti a necessidade de me inscrever. Disse: "Eu vou me inscrever sim." Então, conversei com minha irmã. Eu não sei onde ela estava viajando. Pedi para minha irmã fazer a inscrição. Ela fez. E eu disse: "A chance é essa". Não tinha nada programado. Eu queria, um

dia eu disse que faria. E eu digo: "Um dia eu vou estudar na UFS." Acabou que foi justamente o mestrado. Quando me inscrevi, em seguida tive a prova. No dia da prova, minha prova foi oral, foi com professor Paulo Heimar, professor Joaquim, professor... era tudo no nome com a inicial "P" ou "J", Paulo, Joaquim, não sei se o outro era José Vieira, parece que era assim. Fiz minha prova online. Assim, fui aprovada. E adentrei, passando por vários percalços, vários desafios, já que não é fácil morar distante da capital. E eu, como sou mãe e pai, assim como minha mãe, tenho um casal de adolescentes, e eu os deixava com minha mãe. Todo domingo eu tinha que ir para dormir, para de manhã já estar para assistir aula na UFS, na segunda e na terça. Na quarta eu retornava de carona para já chegar. Tinha vezes que nem almoçava, já passava para a escola, e trabalhava quarta tarde, noite, quinta manhã, tarde e noite, e sexta manhã e sábado letivo. Minha vida ficou assim nessa loucura. Mas uma loucura que eu não me arrependo. Eu sempre... Inclusive, está entrando um colega no Prof. Mat, vai fazer aqui em Alagoas, em xxxxxx, justamente por eu ter propagado. Eu tenho uma irmã também formada de Matemática. Ela ainda não se despertou para fazer. Eu queria muito que ela se inscrevesse, mas ela ainda não quis.

A razão foi que meu tio mandou o link para mim. Quando eu abri, eu disse: "Eu vou me inscrever". E no dia da prova, eu tinha passado a noite num velório do meu tio que tinha enfartado. Eu passei a noite no velório do meu tio aqui no povoado que é no território do quilombo. E, quando foi de manhã, 8 da manhã foi o sepultamento. E a prova foi 10 horas. O sepultamento foi aqui no Mocambo mesmo. A prova foi 10. Eu só cheguei do cemitério morrendo de sono, de dor de cabeça. Só tomei banho. Minha internet estava horrível, ficava oscilando. Corri para a associação que é aqui vizinho. Fui para o computador da associação, também estava horrível. Então, minha irmã chegou, colocou o celular dela, e foi assim que consegui fazer essa prova oral.

Guilherme: E foi online, então. Professora, o Mocambo fica em Alagoas?

Professora Márcia: Online. Não, Mocambo é Sergipe, é divisa com Alagoas.

Guilherme: Ah, certo. Você está, então, em Sergipe e vizinho de Alagoas. O rio. Sim.

Professora Márcia: É. O que divide Sergipe de Alagoas é o Rio São Francisco. O lado de lá é Pão de Açúcar, Alagoas. O lado de cá é Quilombo, Aldeia Chocó, que é aqui vizinho, e

Niterói, que faz parte de Porto da Folha, Sergipe. E fica 200 km, fica a 190 km de distância daqui para a capital.

Guilherme: É. E você é professora do Estado de Sergipe? Você é concursada ou você é contratada? Professora, você é contratada.

Professora Márcia: Sou contratada. Sou contratada. A primeira historiadora quilombola do Centro de Excelência, mas sou contratada, por enquanto.

Guilherme: Pois é. Então, como foi quando começou, e quando de fato chegou à questão da reforma do Ensino Médio, aquela de 2017, quando você estava em sala de aula? Como foi para vocês isso? Sentir, passar por essa reforma no dia a dia.

Professora Márcia: Então, foi assim, foi um desafio, como tudo na nossa vida. Foi um desafio. Isso porque a gente sabe que toda adaptação ela requer um certo tempo, toda a adequação precisa de um certo tempo. Na época, nós tínhamos o Ensino Médio regular, era o regular, certo? Quando passou a ser integral, eu fui chamada pelo Estado. Houve uma reunião aqui com o pessoal da SEDUC, do setor do NGT, para a gente dizer se aceitava ou não o Ensino Integral aqui, que era o primeiro quilombo tinha sido escolhido para implantar o Ensino Médio em tempo integral. E de imediato, eu disse: "Vamos aceitar". O desafio estava lançado. Estava eu, o antigo gestor, que era Lucivan, que hoje não está mais aqui na escola. Estava a atual coordenadora, que era a minha tesoureira na época. Eu era coordenadora da comunidade na época, há 4 anos atrás. E a gente disse: "Vamos aceitar o desafio". Porque era um programa novo, mas era um novo chamativo, que aguçava a gente a querer inovar. A partir daí, foi passando, passando. A gente sabe que quando implementa o Ensino Integral numa escola, demora um pouquinho para fazer as adequações. A gente não tinha nem ar-condicionado. Aqui bate, tem dia que bate 39, 40 graus, certo? Os alunos sentiam muita dor de cabeça, porque não tinha ar-condicionado. Os ventiladores eram de péssima qualidade, as salas cheias com 30, 35 alunos. Depois, os ar-condicionados chegaram. Ficaram um tempinho para poder instalar. E foi em banho-maria, aos poucos instalaram. E foi adaptando aos poucos. E ainda assim, em relação a hoje, mesmo tendo, já tendo uma quadra, que era o sonho da comunidade, mas a educação que é oferecida ainda não é educação integral de qualidade como deveria ser.

Guilherme: Você teve redução da sua carga horária de História? Com a reforma, a História deixou de ser uma disciplina obrigatória. Nessa situação, você teve que dar aula de outras disciplinas?

Professora Márcia: Sim. Eu já entrei. Eu amo Filosofia também. Filosofia é meu escudo. Portanto, quando eu assumi, eu já peguei História e Filosofia, e até Integradora na EJA para poder completar as 200 horas. Felizmente, foi tranquilo. Eu só tenho a agradecer a Deus, porque aqui, no Centro de Excelência Quilombola, temos 223 alunos matriculados, desde o primeiro ano até EJA em e EJAF, que são modalidades ofertadas à noite. Assim, eu me sinto muito realizada ministrando História. Aproveitando o gancho, vou adiantar uma questão que o professor Paulo me perguntou na prova online: como eu trabalhava a História na sala de aula, sendo uma professora quilombola. Ele perguntou se eu trabalhava apenas a história local ou a história do Brasil, e como eu conseguia fazer esse arcabouço. Eu respondi que é impossível trabalhar a história do Brasil sem trabalhar a história local, certo? Sempre estarei trabalhando as duas vertentes, porque uma acompanha a outra. Por exemplo, eu até citei para ele: nessa época eu estava trabalhando a Revolução Francesa com o oitavo ano. Eu cito na sala de aula que, assim como Napoleão Bonaparte foi um grande revolucionário, nós tivemos revolucionários também aqui no Quilombo. Para que o quilombo hoje fosse um lugar reconhecido, certificado e titulado, houve vários "Napoleões" que lutaram, que deram sua contribuição para que o quilombo chegasse onde chegou hoje. Um desses foi meu pai, por exemplo, que hoje não está mais entre nós. Portanto, eu sempre falo História do Brasil. Sobre a Independência do Brasil, há dois anos eu levo os alunos, não só do Ensino Médio, mas do Fundamental. Eu moro em frente ao Rio São Francisco. Não é a 5 minutos, é em frente da minha casa. Se fosse de dia, eu já ia mostrar. Eu mando a foto. Apesar de estar um pouco escuro por causa dos matos, não é a 5 minutos, é em frente mesmo à minha casa. Pode tomar banho. Quando falta água, a gente carrega até água na cabeça para poder tomar banho, fazer as necessidades todas. É excelente. Então, há dois anos eu levo a equipe não só do Ensino Médio, como do Fundamental, para fazer o Grito do Ipiranga às margens do São Francisco. Esse ano eu não levei, porque já fiz dois anos consecutivos. Eu levei às margens do Rio São Francisco. O aluno se vestiu de Dom Pedro. Eu consegui uma espada de plástico. Coloquei um chapéu de quilombola, que é aquele chapeuzinho de africano. E eu coloquei: "Rio São Francisco, Nosso Ipiranga". Foi um projeto. Assim, eu trabalho dessa forma. Eu nunca faço nada sozinha. Eu tenho uma parceria muito grande com o meu professor de Geografia, o professor Alexo, que é efetivo. Ele é o único professor do integral que é efetivo aqui. Ele não

é quilombola, mas trabalha aqui há muitos anos. Portanto, eu trabalho essa interdisciplinaridade. Eu trago Biologia, eu trago Matemática, eu trago Português. Pelo fato de eu ser da comunidade e a maioria dos colegas serem de outras localidades, eles sentem essa necessidade de aprender mais sobre a historicidade daqui através de mim. E o que eu posso fazer, eu faço para a sala de aula. Inclusive, agora, mês de agosto, eu fui ministrar uma palestra sobre pertencimento identitário aqui em um povoado, no quilombo de Pão de Açúcar, Alagoas, do outro lado do Rio. A Secretaria Municipal me convidou para ministrar essa palestra. Lá fui muito bem acolhida. Eram vários professores. Lá estavam trabalhando a infância. Era o Agosto Verde. Aqui para nós era o Agosto Roxo, que era violência contra a mulher, e lá era a primeira infância. Além disso, já tem um convite para ministrar uma palestra também em Palestina, que é Alagoas. Assim, onde eu posso levar a cultura, a história do meu território, do meu país, eu vou levar. É um grande papel.

Guilherme: Professora, então, você, enquanto professora de História, atuando durante a implementação dessa reforma em Sergipe, o que percebo é que o Ensino Médio na sua escola não ficou desfalcado da disciplina. Não houve redução de História.

Professora Márcia: Aqui não. Eu creio que se trata de um quilombo. Portanto, existem particularidades aqui que é 100% um quilombo. Assim, às vezes a gente tem algumas regalias, entre aspas, porque já foram negadas tantas coisas para nós que a gente, às vezes, recebe algo desconfiando se realmente é aquilo. Isso ocorre devido à tanta exclusão social que ainda é feita para o negro no país. Consequentemente, a gente fica agraciado, mas desconfiado ao mesmo tempo. Mas, não houve redução.

Guilherme: Então, este é um diálogo que me deixa muito alegre, principalmente por saber que vocês não tiveram a redução da carga horária da disciplina. Com isso, vou te fazer uma pergunta: Quais são as principais consequências que você enxerga na formação dos estudantes daqueles que tiveram a redução na disciplina História? Ou seja, o estudante que, por exemplo, tinha duas aulas na semana e passou a ter uma? Quais consequências você percebe a partir disso?

Professora Márcia: É um grande retrocesso. Para mim foi um grande retrocesso. Eu sei disso porque eu sou uma pessoa que viajo muito. Eu participo de muitos eventos, conferências, tudo. Portanto, a gente acaba sabendo de muita coisa. De fato, essa reforma não foi boa. Eu costumo dizer que não foi uma reforma, não foi uma remontagem. Eu digo remontagem, não

reforma, porque deixou muito a desejar. Houve muitas desistências. Vários alunos ficaram perdidos no seu mundo, pois tinham alunos que se identificavam com algumas disciplinas e, de repente, não tinha mais. Ou seja, foi como se mexesse numa identidade. Eu entendi assim. Foi como se você quisesse tirar a identidade de alguém e colocar outra goela abaixo. Afinal, os hegemônicos, os que se acham poderosos, se acharam no dever de fazer isso, que fez uma desmontagem e não uma reforma com o nosso Ensino Médio.

Guilherme: Exatamente. Então, para vocês, a diferença foi que a escola, você falou, virou integral, de tempo integral. Perfeito. No caso, vocês não precisaram adaptar o seu currículo, as suas demandas, visto que você não teve essa alteração na carga horária.

Professora Márcia: Certo, não tive.

Guilherme: Certo. Então, do ponto de vista prático, a escola, ao tornar-se integral e manter a disciplina, vocês fizeram um ponto de resistência diante da reforma. E eu já vou te adiantar: você é a primeira pessoa que me traz isso. Porque todas as outras pessoas, de estados como Bahia, Alagoas, e outras regiões de Sergipe, tiveram essa modificação na grade. No seu caso, acredito que é isso que você me trouxe: o fato de a escola estar em um território quilombola. Vocês não mexeram na disciplina de História. Portanto, isso já foi um movimento contra a reforma que vocês fizeram.

Professora Márcia: Sim, sim. Eu sempre costumo dizer que a gente existe e resiste a todo tempo. Sempre tem que resistir. Contudo, eu sinto uma grande lacuna em relação ao currículo. Nós não temos um currículo específico quilombola. Isso deixa fragmentada a nossa educação, de uma certa forma, a nossa educação quilombola. Por exemplo, vejo colegas, Guilherme, que vieram saber o que EREER -Educação das Relações Étnico-Raciais era comigo somente depois que comecei a estudar no mestrado. Eu trouxe várias formulações da Lei 10.639/03 e 11.645/08. E até uma pessoa que trabalhava na coordenação disse: "O que é isso, Professora? EREER, EREER..."

Guilherme: Educação das relações étnico-raciais é lei há mais de 20 anos.

Professora Márcia: Entendeu? Eu fiquei assim: "Meu Deus!" Eu não sei se foi a sigla que a pessoa não assimilou. Mas EREER, eu nunca vi falar: "Não, Professora, de EREER." Com isso, eu acabo trazendo mais inovações dentro do ensino, naquilo que eu posso. O pouco que eu aprendo, eu transmito, tanto para a coordenação quanto para os colegas professores, quanto

para a comunidade. Além disso, agora aqui também implantou um polo de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEC). Está acontecendo aqui aos sábados. Começou há um mês na UFS. Vários quilombolas daqui fazem parte. Eu até me inscrevi, mas o tempo... Eu teria que passar um mês em Aracaju. Como eu ia ministrar as aulas passando um mês em Aracaju? Não tinha como. O mestrado, qualificação, defesa, está na porta. Mas está acontecendo aqui aos sábados, justamente na escola. É com o pessoal do NEABI, da professora Edneia. Professora Edneia é a coordenadora da LEC.

Guilherme: Conheço. Que bacana, Professora. Nesse caminho das reformas, que é um dos objetos da tese que tenho discutido, essa questão das políticas públicas... O ano passado a gente teve a outra reforma com o governo Lula. Chamamos a nova reforma de Ensino Médio no Pleonismo, a reforma da reforma. Você tem uma de 2017, e depois a de 2024. Essa reforma de 2024 teve algum impacto na escola que você atua, ou também não?

Professora Márcia: Teve sim. Teve um impacto positivo. Isso porque eu sou aquela pessoa apaixonada por Lula. Tudo que Lula faz para mim é bem-feito. Claro que eu sei que ele tem os erros dele, que eu não sou nenhuma criança inocente. Mas ele acertou mais do que errou. Além disso, quando ouvi uma reportagem dele afirmando que iria acabar com essas escolas militares, senti que realmente é necessário. Isso porque tem muita gente se sobrepondo, se achando, com espírito de general, de imperador. Nós, que somos da educação básica, do chão da educação básica, principalmente num sertão desse – Sertão de Sergipe – onde a gente passa por tantas privações, onde a gente luta tanto por igualdade, a gente quer sempre o melhor para todos, independente de cor, de raça, de credo, de gênero, de religião. A gente milita sempre pelo coletivo. Portanto, foi assertiva a decisão de Lula. E agora mais ainda que tem a carteira do docente. Nem pergunto.

Guilherme: Professora, para encaminharmos para o fim, como você entende a disciplina de História como um espaço de discussão para temas sensíveis? Como você acredita que essas discussões podem contribuir para a formação crítica dos alunos, dos educandos, a partir da História?

Professora Márcia: Então, cheguei toda emocionada. Inclusive, hoje, na terceira série, eles estavam apresentando um trabalho de Filosofia, que eu trabalho também com Filosofia. E o tema era Justiça Social. Assim, eu sempre digo a eles que estou formando cidadãos críticos pensantes para atuar em uma sociedade que ainda está muito desigual. Eu costumo dizer a

eles e a meus filhos que, se eu não posso dar uma sociedade justa para eles, eu tento dar pessoas justas para a sociedade. Portanto, a História é muito pertinente, porque ela vai para além dos horizontes. Eles costumam dizer... Eu digo: "Olha, eu passo redação." Pedi uma redação para a terceira série sobre a Independência do Brasil a semana passada. E eles perguntam: "Eu, professora de História, faz redação?" Faço. E eu gosto de oratória, eu gosto de interpretação, de ortografia. Dessa forma, a História em si, ela inspira muito, principalmente se casando com a Filosofia. Ao trazer os pensadores, eu trabalho com eles, trabalhei Platão, trabalhei Sócrates. A gente sabe que o Ensino Integral, às vezes, é muito enfadonho. O aluno ficar na sala de aula 4 horas diárias é cansativo, certo? Se a gente não utilizar essas aulas com uma metodologia que agregue valor, os alunos não irão gostar. A História da minha época, que eu estudava, História era horrível, porque era tanto texto nos livros. Tinha que decorar aquele monte de texto. Mas hoje não. Inclusive, eu trabalho com Boulos. Eu gosto muito de Boulos. Ele tem muitas figuras que transmitem muita historicidade. Então, a gente vai para além da escrita, através da interpretabilidade, da sensibilidade e do senso crítico dos alunos. História, eu não me imaginaria em outra disciplina hoje que não fosse História, certo? Se Deus me permitir, visto que estou no processo para qualificar, se Deus me permitir que eu conclua esse mestrado, que é minha vontade, eu pretendo ingressar num doutorado também, em História. Já fiz a graduação, já estou no mestrado. Eu pretendo. Mas isso só Deus sabe. Eu busco formar líderes pensantes. Eu sempre digo: "Eu formo vocês para ser líderes pensantes." Senso crítico. Pensar como eu faria no lugar. Hoje a gente fala em empatia. E o que é empatia? Uma menina que está com autismo grau dois me respondeu: "Professora, empatia é se colocar no lugar do outro." Com autismo grau dois, uma aluna muito boa, que às vezes chora muito. A gente Professor é psicólogo, é psiquiatra, é terapeuta ocupacional, é diretor, é governador, é prefeito, é mãe, é pai, é tudo. Mas, eu só tenho a agradecer a Deus, porque a relação de confiança que eu tenho com meus alunos vai para além da sala de aula. Isso não tem dinheiro nenhum que pague. O ano passado mesmo, na terceira série, quando a gente fez o encerramento, foi um choro. Parecia que o mundo estava se acabando. Isso porque vários dos alunos disseram que só chegaram até ali por conta da motivação que tiveram através de mim. Alunos autistas, alunos com depressão muito alto, querendo tirar vida, se mutilando. Muitos não se abrem com os pais, não têm diálogo com os pais e conversam comigo, confiam em mim. Assim, eu só tenho a agradecer a Deus, e a História está me fazendo revolucionar o meu quilombo, que é um território que engloba duas comunidades, que é Quilombo Mucambo e Ranchinho. Portanto, eu não me vejo

fora da História. E a UFS vai estar comigo onde eu estiver. Eu sempre, quando eu vou apresentar trabalho em qualquer lugar, eu sempre digo: "Eu, aqui, não sou Professora. Eu sou território quilombola e Universidade Federal de Sergipe." Ou seja, eu sou um coletivo de resistência e de existência.

Guilherme: É isso mesmo. Professora, muito obrigado.

Professora Márcia: Venha fazer uma visita. Venha fazer uma visita um dia aqui. Venha fazer uma visita no quilombo um dia. Estou à disposição. Sempre que eu puder, estou à disposição a hora que precisar. Certo. Tchau. Boa noite. Tchau.

L. APÊNDICE L – DIÁLOGO COM O PROFESSOR WELLINGTON

Guilherme: Então, Wellington, para a gente começar, eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória, sobre você, de onde você fala e como você chegou nos caminhos da História?

Professor Wellington: Pronto. Guilherme, meu nome é Wellington, sou licenciado em História pela UFS desde 2015. Apesar da licenciatura ter ocorrido em 2015, eu estou na educação bem antes disso.

Professor Wellington: Vamos lá. Após terminar a graduação, fiz pós-graduação em Gestão Escolar pela faculdade de Amadeus, em Aracaju. Em seguida, fiz mais uma graduação, em Pedagogia na Bahia, pelo Centro Universitário Jorge Amado. Posteriormente, fiz uma pós-graduação em Tecnologia em Educação Aberta Digital pela Universidade Federal do Recôncavo. Finalmente, cheguei no ProfHistória da Universidade Federal de Sergipe. Na educação, estou desde 2008. Isso porque, no Brasil, é costumeiro a gente às vezes entrar na educação e nem ter concluído a graduação ainda. Portanto, desde lá que eu venho trilhando o caminho. Iniciei na educação básica, no ensino fundamental menor, com alunos da terceira série, em uma sala – eu lembro muito disso – que metade dos meus alunos eram atípicos. Juro para você que eu não sabia o que fazer. Em uma sala de 12, eu tinha seis atípicos. Consequentemente, a gente mais brincava do que tinha uma aula estruturada, porque a dificuldade era enorme. Apesar disso, não era História o foco, mas foi a minha primeira experiência, e durou apenas um ano. Em seguida, fui para a educação básica, mas ainda não com História; fui com Geografia e Artes, em outra escola privada. Foi uma experiência de formação mesmo. Sou um professor formado, forjado no ensino privado...

Guilherme: Entendi.

Professor Wellington: Depois, cheguei ao ensino público, no município de Santa Luzia do Itaim, na região sul de Sergipe. Lá, tive um contato com uma desigualdade educacional muito forte, pois meus alunos tinham muitas dificuldades pedagógicas e financeiras, de faltar coisas. Isso foi em 2010. Essa foi minha primeira experiência com ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Guilherme: Entendi.

Professor Wellington: No entanto, foi uma experiência de entender que os contextos de ensino eram diferentes. Visto que a educação básica no ensino privado me demonstrou uma coisa – por mais que eu tenha tido menos desafios pedagógicos de ensinar – no ensino fundamental público, eu me deparo com um ser humano um pouco mais acalorado, um pouco mais de coração quente. Eu costumo dizer, são seres humanos de coração quente. Com isso, comecei a experimentar outras possibilidades, a desafiar um pouco mais sobre método, e então, ensino História. É o meu primeiro contato efetivo com o ensino de História.

Guilherme: Entendi.

Professor Wellington: Em seguida, fiz um concurso público, também para a mesma cidade, Santa Luzia do Itaim, mas não para sala de aula; estarei na Secretaria Escolar. Sergipe é vizinho... Santa Luzia...

Guilherme: Santa Luzia?

Professor Wellington: Santa Luzia fica em, Sergipe, entre a cidade de Estância e a cidade de Diaroba, no sul...

Guilherme: Ah, certo.

Professor Wellington: Santa Luzia do Itaim é uma cidade com IDH que, junto com Porto Redondo, é um dos piores IDH do estado. Como secretário escolar, usei uma ideia de gestão e de funcionamento, e comecei a me apaixonar, pois gosto da questão da gestão, mas também da gestão da aprendizagem no ambiente de sala, de gerir, de administrar a minha aula, de entender como ela funciona.

Professor Wellington: Em seguida, eu saio da Secretaria. Estou contando a trajetória mesmo, ponto a ponto, para entender que esse lugar de fala é construído com muito detalhe. Após a Secretaria Escolar, ainda no sul de Sergipe, fui para Cristinápolis, uma cidadezinha com 18.000 habitantes no extremo sul de Sergipe, no limite com a Bahia. Lá, comecei como Coordenador Pedagógico.

Guilherme: Ah, eu tenho uma conhecida em Cristinápolis.

Professor Wellington: Em Cristinápolis, passei longas datas. Em 2013, comecei como coordenador numa escola integral do campo. Achei bem legal porque havia muitas atividades

que não eram apenas de ensino do currículo oficial, mas sim muitas outras atividades. E, como coordenador, pude ajudar mesmo, acho que essa é a palavra.

Professor Wellington: Passei tão pouco tempo lá que meu trabalho – que era numa escola de 80 alunos do campo – foi logo visto, e fui levado para ser Diretor de uma escola maior no centro da cidade. Nessa passagem como diretor, pude experimentar, levar, colocar muita coisa na prática, mas também visualizar muitos problemas que naturalmente acontecem. Dentre eles, a grande dificuldade com nosso aluno da escola pública em geral em leitura e, conseqüentemente, em escrita. Após a direção de escola, paro um pouquinho e vou para outras funções públicas. O Prefeito me leva para comandar a pasta de Comunicação Social da prefeitura. Apesar disso, minha vontade de estar em sala de aula permanece. Ele acaba me dando aulas no Instituto Federal de Sergipe (IFS), mas não ligado diretamente ao Instituto. A prefeitura tinha uma parceria e me colocava no curso técnico em agropecuária que o município tinha em parceria com o IFS. Me colocou para ser professor de História no ensino técnico, que era Ensino Médio, no caso.

Professor Wellington: Essa foi uma experiência em História bacana, mas os alunos estavam cansados, pois passavam tantas horas. O que percebi no ensino técnico foi que o grande desafio da Formação Geral Básica (FGB), dentro do contexto do ensino técnico, é que muitas vezes o aluno nos deixa sozinhos: ele vai priorizar o ensino técnico, as disciplinas, o conhecimento do ensino técnico, e a Formação Geral Básica, onde a História está, a Língua Portuguesa e tantas as demais, às vezes passa despercebida. Depois disso, eu resolvo vir para a Bahia. Mudo um pouco os ares, fico na Bahia e faço um concurso para professor, me torno Professor do Estado da Bahia, assumindo História. Descubro que, como professor de História a partir de 2019, eu não sou apenas professor de História: sou professor de História, sou professor de Geografia, sou professor de outras Humanidades e Filosofia. Isso ocorreu com o currículo do Novo Ensino Médio, visto que chego numa escola – Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Ferreira da Silva, no semiárido do Nordeste 2, território de identidade baiano – que tinha se candidatado junto à rede estadual para ser uma escola piloto do Novo Ensino Médio. Assim, descubro que serei professor também de disciplinas eletivas, disciplinas que, nesse currículo, são estranhas. Rapidamente, compreendi que, na verdade, elas são métodos, não disciplinas. São métodos que teremos que desempenhar. Por exemplo, quando penso "Projeto de Vida", ora, "Projeto de Vida" não é disciplina, isso é método! "Projeto de Vida" está em toda disciplina, em todo componente curricular. O mesmo vale para

"História da Cultura dos Povos Originários". Isso não é disciplina, isso pode estar no ensino de História. Portanto, percebo que esse Novo Ensino Médio veio na perspectiva de tornar aquilo que não estava sendo tratado de forma transversal ao ensino regular em disciplina. Transforma-se tudo isso em disciplina, como fazer brigadeiro, etc. Antes disso, tive uma experiência rápida com tutoria em Cristinápolis, tutor do Instituto Federal, durante a educação básica. Continuarei como professor, mas estarei como secretário do município de Cristinápolis por um período. Portanto, terei essa visão de gestão que me ajudou bastante, me ajudou a entender esse processo de administrar. Em 2022, fiz mais um concurso para Coordenador Pedagógico da rede estadual aqui da Bahia, de onde falo. Resido parcialmente em Rio Real, na Bahia, porque, como um bom cigano que sou, um bom nômade, não fico em um lugar só. Atualmente, estou trabalhando em Nova Soure e vivendo em Rio Real, mas serei coordenador do Colégio Estadual Iraçu de Assis Batista em Itapicuru. São cidades próximas, vizinhas, a menos de 30 minutos. Nessa função, me deparo com o seguinte: o que é que o meu professor precisa? O que é que eu precisava que eu não tinha? O meu objetivo enquanto coordenador é não repetir as carências que um dia eu tive, e sim poder dar ao meu professor, ao meu colega de classe, o suporte que ele precisa para que a aprendizagem se efetive em um cenário onde as duas escolas que estou têm vários currículos oficiais, várias modalidades. Atualmente, estou em Nova Soure, no Colégio Estadual de Tempo Integral, Sertão da Anatuba. Isso ocorre porque o estado da Bahia fez uma política de construir uma escola padrão, grande, enorme, fechar as duas escolas anteriores e manter o ensino estendido. Eu não digo ensino integral, mas sim o ensino estendido, que não é só aula, aula e aula durante 9 horas, não tem uma outra proposta. Esse ensino estendido durante 9 horas continua com o Novo Ensino Médio... Temos alunos que estão lá desde 2019 no Novo Ensino Médio. Temos alunos do Novíssimo Ensino Médio do ano passado, quando voltaram as duas aulas, por exemplo, de História e Geografia, quando as Humanidades foram recompostas – eu digo assim: recomposição do tempo das Humanidades. Eu tenho Ensino Médio Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda a última turma do Ensino Regular no terceiro ano. Portanto, são cinco modalidades de ensino. Em Itapicuru, me deparo com a mesma realidade. A única diferença é que, como coordenador, não tenho o ensino técnico ainda, mas estou buscando implantar ano que vem uma turma piloto para EJA numa modalidade chamada Proeja (Educação dos jovens e adultos com ensino técnico integrado).

Guilherme: Você já me respondeu mais da metade dos meus pontos elencados para o diálogo, e estou muito feliz de te ouvir. Que experiência rica! O que me chamou atenção na sua fala

foi essa questão de ir para a gestão, estar agora num cargo de coordenador e poder suprir aquilo que você não teve enquanto professor. Em relação à minha tese, o que tenho tentado responder e construir coletivamente... O que estou tentando identificar é qual é o lugar do docente diante da reforma do Novo Ensino Médio de 2017. E, em seguida, como fomos atropelados o ano passado novamente com o novíssimo – ou a reforma do pleonasmo –, caindo em uma escola, como você me trouxe aqui, com cinco currículos. Gostaria que você explanasse um pouco mais sobre o período de 2017, 18, 19. A gente tem a lei de 2017. As escolas tinham um tempo para fazer a implementação paulatinamente.

Professor Wellington: Isso. No meu caso, a gente implanta antes do que a rede, porque ela se candidatou para essa construção. Então, quando estive em 2019 no colégio Maria de Lourdes em Nova Soure, a coordenação convidou esses professores novos a montar o Projeto Político Pedagógico (PPP), a adaptá-lo para essas novas disciplinas. Contudo, a gente ainda não tinha uma noção exata. É verdade: a gente falava de Novo Ensino Médio, a gente sabia que teríamos o aumento da carga horária. Vou lhe dizer que sabíamos o que a gente construía nos nossos momentos pedagógicos. Além disso, na rede baiana você tem um cumprimento integral das atividades complementares, que são atividades de planejamento, formação e afins. Portanto, isso é obrigatório, você de fato executa. Então, o que a gente fazia nesses momentos pedagógicos era justamente ir montando as estratégias e, de certa forma, as propostas curriculares de cada componente que iríamos adotar. Isso porque, em 2019, ao mesmo tempo que a gente era escola piloto, o Estado também ainda não sabia exatamente como estava fazendo, pois estava definindo as diretrizes curriculares baianas e as adaptações. A escola piloto estava fazendo suas diretrizes, e uma coisa não se casava com outra: uma coisa não estava terminada e a gente também não sabia por onde ir. No final de 2019, que era o ano chave para a virada que seria em 2020 – quando ia funcionar de fato – a gente já estava sabendo que o aluno teria que fazer uma escolha. Ele iria chegar com essa escolha de currículo: um com foco em Linguagens e outro com Matemática, podendo ser combinado com Ciência da Natureza ou com Ciências Humanas. Contudo, ele deveria fazer essa escolha, mas não houve em 2019 nenhuma formação para ele, para o aluno. O aluno não sabia. Ele sabia que passaria a fazer escolhas em 2020, mas não sabia como seria essa escolha, nem do que se tratava ou o que mudaria. Ele não teve essa orientação porque a rede também não conseguia se orientar. Minha coordenadora participava de muitas formações, mas cada vez que ela participava, vinha mais perdida do que literalmente estava. Contudo, ela era muito competente no sentido de construir as estratégias e entender. Havia muita documentação que

estava se alterando, então parecia que uma coisa não casava com outra. O que a gente sentia na sala de formação pedagógica estava sendo atropelado por um currículo que não era construído, e é complicado você adotar algo que não é construído por você.

Guilherme: Sim, porque é a imposição...

Professor Wellington: É o quadrado...

Guilherme: ...que vem de cima para baixo.

Professor Wellington: ...encaixar no redondo não dá. Portanto, era difícil.

Professor Wellington: Em 2020, o aluno se depara então com um monte de disciplina nova. Lembro que, como professor que gostava de conversar com eles fora da aula, eles perguntavam: "Professor, onde está História?" Eu disse: "Vai ser uma aula de História, amigo, apenas 50 minutos."

Professor Wellington: E para mim, eu classifico História depois de Matemática como um dos componentes mais difíceis de você ensinar e aprender. Tanto é que História, como componente, não aparece no Ensino Fundamental menor. Há uma idade para aprender. Portanto, meus alunos que chegavam com enormes dificuldades não encontravam mais História. Além de diminuir a carga horária, havia momentos em que as Humanidades eram retiradas em determinadas séries. Por exemplo, eu tenho Geografia no primeiro, mas não tenho mais no terceiro ano. Ou tenho Filosofia em um tempo e não tenho mais em outro momento no currículo baiano. Para aparecer todos os quatro componentes da área de Humanas, você teve que retirar algum componente de algum. Eu lembro que eu era professor de uma aula na primeira série, na segunda, e voltava com duas aulas na terceira série. Na verdade, nós deixamos de ser professores, nos tornamos palestrantes. Eu não dava aula de História, eu palestrava sobre, porque 50 minutos é uma palestra. E, quando ela começa a ficar enfadonha, é melhor parar e sair. Era muito difícil para a gente conseguir trabalhar, e ainda é, porque esse currículo ainda se permanece, embora esteja em transição. Nesse cenário, me convidaram, e eu tinha que montar o restante das aulas, já que a carga horária na rede baiana é de 26 horas. Mas como montar? Isso porque o currículo das outras disciplinas não era conteúdo, não era tema, era método, era "como fazer". E como transformar isso em conhecimento? Não havia manual. Enquanto nas disciplinas da formação geral, havia o livro didático – do qual eu gosto e preciso utilizar, porque não posso chegar em uma sala de aula

somente com o meu conhecimento de... Outro ponto é que eu odeio estar montando toda hora esquema, porque isso rouba o tempo de aula e eu preciso ter conteúdo. Eu divido a minha aula em vários momentos. Portanto, tem início, meio e fim. A aula tem que ter texto, sua interpretação, e o processo avaliativo tem que acontecer. E ainda a parte burocrática tem que dar conta para entrar na aula: você tem frequência de aluno para fazer, você tem qualquer outra coisa que aparecer, chamar atenção, dividir grupo para trabalho, etc. Tudo isso tem que caber na aula. Assim, 50 minutos está acabando...

Guilherme: Wellington, como você fazia a seleção? Como você julgava aquilo que, nesse curto espaço de tempo, você tinha dos conteúdos? Visto que o que vocês tiveram que fazer foi colocar na mesa e falar: "Bom, eu vou discutir isso em detrimento disso." E como foi essa seleção?

Professor Wellington: Certo. Contudo, vem um outro dilema que ainda enfrentamos hoje. Está chegando muitos professores mal formados no Ensino Médio em razão de problemas de ensino nas universidades, inclusive federais. Eu me coloco nisso, porque a formação às vezes é capenga. O que me ajudou muito, por exemplo, participar do mestrado profissional, é o fato de que ele é pensado para professor, enquanto as graduações estão carentes de formação, carentes de melhorar o processo. Podemos ver isso até nos comentários e falas dos colegas sobre a Prova Nacional da Docência, de quão precário está.

Guilherme: Foi domingo?

Professor Wellington: Foi! Quantos professores falaram mal de ler texto? Algo que é muito comum para a gente...

Guilherme: Sim, eu peguei uma das provas, o primeiro modelo de Pedagogia, e fui dar uma olhada. Nossa, eu falei: "Gente!" Muitas questões assim, caiu...

Professor Wellington: E literalmente os colegas estão com dificuldade, mas eu não atribuo a eles, e sim à formação. Colegas que chegam e não sabem o que é EJA! Se você for para o currículo da maioria das graduações, o tema nem é tratado; muitos nem tiveram experiência. Se fizerem Pedagogia, talvez tenham, mas, se fizer em outras graduações, eu não sei nem se História na UFS tem hoje, porque na minha formação não tinha educação especial; ninguém nem falava, era assunto desconhecido.

Professor Wellington: Portanto, atribuo a essa carência da formação do professor. É preciso pensar a formação do professor, não somente para virar pesquisador. Nós seremos sim pesquisadores de sala de aula. Isso precisa mudar. Voltando ao currículo que você me perguntou: nesse mesmo momento do Novo Ensino Médio, devemos lembrar que mudou o formato do livro didático. A História era uma história linear, com aquelas grandes divisões. Assim, o livro didático trazia temas como História antes da escrita, grandes civilizações. O professor estava muito acostumado a esse processo. Ele fazia as escolhas dentro desse processo. Ou seja, ele tinha um manual inteiro e fazia as escolhas que achava. Eu pensava, por exemplo: estou no sertão baiano. Que tipo de conteúdo posso trabalhar aqui? Que tipo de conteúdo não preciso trabalhar? Eu sempre falava: "Vou dar aula de Revolução Inglesa para o meu aluno?" Então, fazer essas escolhas se tornou um problema, pois ele não tem mais o manual didático linear, ele virá por temas. Isso é particularmente um problema. Eu fui forjado no processo do Prof História, ouvindo professora Marizete. Aprendi sobre outras realidades de mundo, o contato com o pedagógico. Mas, amigo, lhe digo: o livro didático foi jogado nas gavetas. Se você fizesse um trabalho para tratar o livro didático no período do Novo Ensino Médio, veria que ele foi jogado fora. O professor não soube lidar com a História Temática, com os conteúdos temáticos que o livro trazia. Para mim, seguir o livro didático não foi um problema; seguir os grandes temas que havia lá não foi um problema. Por exemplo, Escravidão era um grande tema a ser trabalhado, e a gente via Escravidão de forma transversal ao longo do tempo, mas o professor não está acostumado a isso. Assim, o livro que veio nessa proposta, nessa pegada, o livro virou lixo. Minha escola é lotada de livro, muito livro com temáticas que o professor não conseguiu trabalhar.

Guilherme: A temática agora perpassa, deixa de ficar em bloco. Portanto, você vai discutir, no caso de Escravidão, e ela vai estar subjacente a outras discussões?

Professor Wellington: Outras discussões. Contudo, no livro didático deste ano – que será usado no ano que vem – voltou a História como ela estava colocada na divisão quadripartite. Com isso, o professor já se sentiu bem: "Ufa, voltou ao normal." Era o que eu ouvi. Não, não voltou porque a gente não recebeu esse modelo. Ainda vai receber, mas as escolhas foram feitas este ano.

Guilherme: Sim, grandes links. Por exemplo, você falou da escravidão. Lembro muito disso: quando a gente trata de escravidão, os livros mais antigos já começam a tratar dos negros nas diásporas, sendo obrigados àquela captura. Mas, se você pega uma história temática, você não

vai começar pelo lado negativo da história negra; você vai falar dos grandes reinos de África. Só depois você chega e diz: "Um homem branco chegou lá, invadiu, etc." Quando você fala dessas pessoas novas, na minha cabeça, Wellington, eu tenho um professor – não me esqueci o nome dele agora – que diz que, ao longo da nossa formação na graduação, a gente fica apegado àquele ensino que a gente teve na escola e a gente vai reproduzir o nosso professor.

Guilherme: O caso da educação é muito específico e singular, porque é a única profissão que a gente está nela desde a tenra idade. Visto que estamos no ambiente escolar, e depois voltamos como professor, a tendência em reproduzir os atos dos nossos professores é muito latente.

Professor Wellington: Esse é um caos, porque o que tenho percebido é a reprodução disso. O ambiente que seria para fazer o rompimento... não rompe. Eu costumo dizer que o professor não entrou no guarda-roupa de Nárnia – entrou um ser humano e saiu outro –, que seria a universidade. A graduação não está forjando isso, não está provocando essa mudança, essa ruptura. Com isso, fica parecendo... Eu fiz muito de brincar de professor. Eu brincava de ser professor e reproduzia minhas professoras, meus professores: dividindo o quadro daquela forma, "copie, por favor, esse texto," com imagens assim, e dessa visão até dessa História Linear. Meu colega chega dessa mesma forma, sem tirar nem pôr. Por isso, muitos desses colegas abandonaram o livro didático temático. Na minha visão, o livro didático ficou bem melhor.

Guilherme: Sim. Eu andei tendo contato com alguns que fazem essa crítica, obviamente uma crítica não incisiva, mas trazem a crítica no seu próprio modelo, que é isso: acabar com a História Quadripartite toda em bloco. Com a História Temática, você fica menos engessado para abordar essas questões e talvez consiga fazer um trabalho mais interligado com outras disciplinas, com outras áreas.

Professor Wellington: No entanto, veja qual foi um dos problemas: quando eu levava o livro didático temático e a escolha era por esses temas que já estavam lá em bloco. Lembro aqui na primeira reunião: tivemos que dizer: "Gente, quais são os conteúdos? Porque era um livro só para todo mundo. O que é História aqui? O que é Geografia? O que é Sociologia? O que é Filosofia?" Lembro que foi uma loucura para a gente conseguir, pois todo mundo estava lá querendo a coisa linear e não tinha. Assim, "Eu começo aqui, termino ali." Então, às vezes o final do livro era o início para mim, mas para a Filosofia era o início do livro que era para

outros colegas. Mas foi legal porque também permitiu uma coisa: a gente sentou para dividir, a gente sentou para discutir. "Olha, aqui é tema." E, de repente, eu estava no primeiro ano falando de um tema e minha colega de Sociologia também estava falando do mesmo tema.

Guilherme: Fazendo, de fato, essa interrelação, o que chamamos de transversalidade entre as disciplinas.

Professor Wellington: É bom. Isso era bom porque a gente fazia... ainda minha escola adota a prova comum do sistema de avaliação. Quando o currículo era temático, estava todo mundo falando da mesma coisa na prova. Entretanto, eu acho que, do ponto de vista temático, agora a gente se afastou um pouquinho.

Guilherme: Com a retomada, com o retorno da reforma de 2024, você acha que voltou para aquilo que era antes de 2017? Ainda está na implementação. Teve gente que nem começou.

Professor Wellington: Eu acho que não é que voltou, mas ninguém conseguiu implementar essa História Temática. E o que aconteceu muito foi boicotes. Houve um grande boicote.

Guilherme: Quando você diz que, ao ir para a escola, se vê não apenas como professor de História, mas das Humanidades, a gente está falando de uma deslegitimação da nossa carreira, da nossa profissão professor de História. Com isso, um dos pontos que trago é: quais estratégias vocês passaram a utilizar para a manutenção dessa História? Isso porque, alguns exemplos que ouvi de outros estados, Wellington, é que, por exemplo, o professor era dos itinerários. E um dos itinerários era...

Professor Wellington: "Saberes da Diáspora". Era o itinerário que a gente tem.

Guilherme: Vamos colocar uma oficina de brigadeiro? Isso é História? Como é isso? Parece que houve a mudança do nome, as nomenclaturas, mas continuava...

Professor Wellington: "Saberes da Diáspora". Era método, como falei, não é disciplina, não é componente, isso é método. Parece que eles entenderam: "Não consigo trabalhar determinados temas no Ensino Médio regular, então vou construir componente para tudo aquilo que não consegui tratar."

Guilherme: Só que o que estou percebendo é que vocês deram a volta na chave no sentido de... A gente sabe, embasado em Paulo Freire, o que a educação significa, o que a educação

transforma. Portanto, vocês pegaram e, no caso da Bahia, criaram essas outras disciplinas para aprofundar algumas temáticas. Por exemplo, a Diáspora é uma temática super importante.

Professor Wellington: Eu acho também que existe uma, não é uma culpa, mas existe uma responsabilidade de você tratar essa História Quadripartite. De fato, temas não eram tratados. Portanto, essa construção deu uma certa munição para que forjasse esta bendita mudança. Com isso, todo mundo começa a ver: "Mas espera aí, eu já trabalho isso," ou então, "Caramba, mas eu deveria ter trabalhado isso. O que é que eu priorizei lá na formação geral? O que é que eu abandonei?" Agora, a reforma começa a nos obrigar a trabalhar temas que são da nossa competência. Só que tem outro problema: não é só História que vai ficar com esses temas. Você tem Saberes da Diáspora com professor de Sociologia, com professor de Filosofia e com o professor de Linguagens, com professor de Língua Portuguesa que não conseguia fechar a carga horária somente em Língua Portuguesa, pegando esses temas. Isso ocorre porque esses temas começam a ser ensinados por professores de áreas com conexão, mas que não são História.

Guilherme: Que não é História, não são historiadores, não são historiadoras.

Professor Wellington: Portanto, eu começo a dizer: há uma necessidade da gente se voltar para lembrar que não é o modelo quadripartite ideal para o ensino de História, porque ele deixa sim de lado os outros temas e temas relevantes. E deixa de lado, porque enquanto estou ensinando uma divisão histórica grosseira, linear, eu esqueço que a coisa não é assim. Nesse sentido, as temáticas para mim ajudaram a perceber várias dessas nuances. Então, uma das estratégias utilizadas por muitos professores – e não de História, claro; alguns foram respeitados no sentido de "já que aqui é um componente que eu vou tratar de Saberes da Diáspora, eu vou tratar de Saberes da Diáspora." Mas, em geral, o que a gente começa a perceber em 2020 – com a parada da pandemia – é que fomos focar mais no geral, e itinerários ficaram de fora. Isso para minha escola que já era piloto, certo? Mas, na volta da pandemia não tinha mais jeito, era para todo mundo executar. Escolas como a minha, que foi piloto e teve um tempo de preparo maior, essa adaptação conseguiu acontecer, mesmo a duras penas. Contudo, quando veio a volta do ensino presencial e todo mundo percebeu: "Epa, agora não tem jeito, é para todo mundo começar," foi uma loucura total. O que a gente escutava era coisas absurdas. Neste ponto, o professor começa a entender que poderia sim boicotar. O boicote geral começou. Por exemplo, até hoje a minha colega de Sociologia disse: "Wellington, são três aulas de Saberes da Diáspora. Das três aulas, duas eu tirei para a

Sociologia." Isso vai acontecer muito, certo? Ou seja, utilizar a aula para você dar o seu planejamento de História, de Geografia e não daquele componente do itinerário.

Guilherme: É o famoso para inglês ver, Wellington?

Professor Wellington: No início, tive uma reação de surpresa. Quando soube de situações no nosso núcleo territorial, eu disse: "Mas caramba, por que o pessoal está fazendo isso?" Depois, fui entender que não dá. Embora eu tenha uma facilidade muito grande em fazer transposição didática e não sinta essa dificuldade, fui ter essa empatia. Eu disse: "Para muita gente, Wellington, não é fácil fazer essa transição, essa adaptação de aula." E para a grande maioria, a turma realmente abandonou esses itinerários. Eu tenho colegas. Por exemplo, ontem eu estava com um colega de Física que disse: "Tem um itinerário chamado Educação Sociocientífica." Ele, que é de Física, disse que o que pede nesse itinerário é ensinar sobre valorização da cultura afro na Bahia. Ele disse: "Claro, Física." Ele não entendeu que há essa possibilidade dele também ter essas discussões. Ele disse: "Combinei com os meus colegas, sem falar com a coordenadora, que vamos dar aula de Iniciação Científica." Eu disse: "Boicote do itinerário."

Guilherme: Passou a ser normal.

Professor Wellington: O mais surpreendente é que você sabe quando o boicote passou a ser legitimado? Quando o nosso aluno começou a entender que pode sim pedir: "Professor, legitime. A gente não quer aula disso, a gente quer aula de História, a gente quer aula de Geografia." Portanto, quem legitimou o boicote foi o alunado, que começou a entender que aquilo ali é... a gente perguntar: "Você está tendo aula de quê? Vi um negócio lá que eu não sei o nome, um monte de sigla."

Guilherme: Ah. Foi legitimado.

Professor Wellington: A conversa está boa, viu? Está parecendo aquela roda de conversa. Eu digo sempre que no meu contexto de escola – e estou tentando não repetir no meu contexto de coordenação – está faltando aprofundamentos de base científica, de voltar aos textos, de revisitar algumas literaturas importantes, porque a nossa prática vai ficando cada vez mais engessada por esse sistema. Eu não sei onde ele quer chegar. É ruim.

Guilherme: Ontem, nessa prova do PND -Prova Nacional da Docência, havia três questões claras sobre as perspectivas que a gente tem que trabalhar na escola: a coisa da base científica mesmo, e não ideológica ou no achismo. A escola é o lugar que a gente vai ter acesso ao conhecimento que historicamente foi produzido. Mas, a gente chega na escola, o aluno chega para ter acesso a isso, e acaba que não tem.

Professor Wellington: Não, porque somos engolidos por tantos fazeres que não têm conexão nenhuma com o nosso trabalho. E a gente tem que estar... para mim, por exemplo, sou uma pessoa que sempre estou com o braço em punho para lutar pelo espaço do componente da disciplina, pelo espaço da área que milita também, para não perder o fio da meada. Se não, eu chego na terceira unidade – na Bahia são três divisões – e olho para trás. Eu quero que meu aluno sinta que o curso dele foi preparado para ele compreender cada passo, onde é que minimamente ele chegou e o que ficou para trás. Eu sempre peço a eles: observem também o que abandonamos, o que não conseguimos e em razão do que não conseguimos. É por isso que muitos dos alunos boicotaram. Minha escola não é... e já foi um problema apontado... não é escola que está focada... é a escola ainda sem uma certa identidade. Enquanto escola nova, a escola ainda tem um pouco dessa identidade, está se construindo, ainda não tem uma perspectiva certa do que quer. Além disso, nunca foi trabalhado muito o Enem, nunca foi voltada muito para o Enem ou somente para o Enem. Mas, em compensação, na escola anterior, cujo público de professores e alunos não era tão voltado para o Enem, a gente percebia que não era uma escola voltada para isso, mas era uma escola Ponto de Cultura. Era muito vivo. Quando a gente fazia trabalhos de qualquer tema, eles se engajavam para a cultura dele, para o lugar. Hoje, eu perco; não é uma coisa, mas também não é outra. Eu trabalho como coordenador em uma escola cuja cultura é tão vazia. Então, estou colocando na formação de professor umas perguntas: "E se eu não quiser o Enem? E se eu não quiser ir para a universidade, tudo bem? E se eu quiser fazer o curso técnico, tudo bem? E se eu simplesmente não quiser nada, está tudo bem? Não que eu não oportunize, mas se eu não quiser, e se eu quiser ser artista, está tudo bem?" Eu sinto que às vezes nossos colegas ficam tão presos ao mundo da universidade.

Guilherme: A universidade. Wellington, eu tive uma experiência pessoal: minhas origens são humildes, eu sempre estudei em escola pública e fui para universidade pública, e sigo nela até hoje. E, para mim, esse era o mundo ideal que meu irmão mais novo deveria seguir,

principalmente porque quando ele começou, eu já estava no mestrado, então já tinha um caminho definido.

Professor Wellington: Não me diz que ele rompeu.

Guilherme: Rompeu. E hoje eu falo: que bom! Ele foi fazer curso técnico, ele fez SENAI. Hoje, ele tem 25 anos, é um ótimo. Ferramenteiro, tem um ótimo salário, está muito feliz. E não necessariamente ele encontrou isso na universidade, pois, há alguns anos, eu tinha essa perspectiva de que "gente, universidade, universidade", mas o mundo de hoje já não é mais o mundo de 15, de 10 anos atrás, quando eu iniciei.

Professor Wellington: E também fala sobre o nosso país, pela incapacidade de levar os seus jovens à universidade e a outros caminhos, para não deixar todo mundo ansioso.

Guilherme: Sim.

Professor Wellington: Então, é também sobre isso. Voltando para a escola, eu acho que o aluno que desejava fazer o Enem – e é um grupo bom – entrou em crise com esse currículo. Ele dizia: "Professor, isso aqui vai me levar para a universidade, ou até para uma outra formação de vida?" Eu disse: "Gente, vamos problematizar, vamos levar para a sala de aula." Lembro que no primeiro ano a gente passava horas falando mal do currículo, e o aluno falando mal. Então, foi um momento divino para a gente. Mas o quantitativo também assustou. Se eu era professor que dava aula em X turmas, no máximo eu tinha dois, três planejamentos para dar conta, eu fui para dez. Lembro que em 2020 eu tinha doze planejamentos para dar conta. A quantidade de turmas aumentou. Eu fazia um planejamento para uma série e poderia adaptá-lo de acordo com aquele público. Agora, eu tinha várias turmas, 26 turmas. Teve momentos que uma colega tinha quinze planejamentos em vinte e seis turmas diferentes, porque com uma aula, amigo, ficou impossível.

Guilherme: Nossa! E também não pensaram naquelas horas destinadas ao planejamento que já são escassas, o HTPI (Hora Trabalho Individual), e colocaram então mais disciplinas.

Professor Wellington: Em 2020, eu lembro: só conseguimos terminar de montar os planos no final da primeira unidade. A disciplina estava rodando. A gente passou 60 dias sem saber o que fazer em sala de aula, porque primeiro eu fui montar meu planejamento de História, que havia o manual. E os demais? Vou lhe dizer: quanta coisa de Wikipédia entrou dentro da sala

de aula, porque não tinha de onde pegar. Muitas dessas disciplinas que não eram do manual, por exemplo, eu dizia... hoje eu tenho um componente que não tem um livro didático na Bahia, ele é um itinerário.

Guilherme: Itinerários?

Professor Wellington: Mas ele é um itinerário da base, é um itinerário muito bom também, que é História da Bahia Indígena, Africana e Afro-Brasileira. Não havia um manual. Então, sentei com meus colegas e fomos fazer uma oficina de material didático. Montei o material didático da disciplina com os colegas, e todo mundo começou a usar o mesmo conteúdo, porque não tem um livro oficial, um livro didático sobre História da Bahia. Sergipe tem um material maravilhoso, inclusive professor Vanderlei tem esse livro didático e outros professores, mas na Bahia não tinha. Portanto, o professor não tinha tempo. Eu dizia à coordenadora: "Senta com os professores, mulher, tem que sentar para fazer um manual dessas disciplinas, de onde vai tirar o conteúdo?" Com isso, começou a entrar muita coisa Wikipédia. E com a vinda do ChatGPT, amigo, esses itinerários hoje são ChatGPT puro para o professor e para o aluno. E volto a não culpar o colega, ele não sabe de onde tirar, porque muitos temas ainda estão dentro da universidade para alguém transpor o conhecimento cá fora. Ainda não tem um material de transposição, material didático que ele possa fazer uso, porque ele precisa do suporte. "É só fazer uma ementa. É só com a ementa que eu vou dar aula." Ou teve componentes curriculares que ficaram muito assim: "Ah, gente, eu encontro um vídeo, eu trabalho o vídeo." O professor teve que desconectar do seu modo tradicional de forma muito abrupta. Ficou muito jogar por jogar: é o vídeo pelo vídeo, é um texto que eu não sei nem quem é o autor, nem como é que foi forjado. Com isso, ficou uma coisa muito perdida. E na hora da perda, na hora do trabalho de montar isso tudo, o que eu faço? Eu boicoto, pois será mais fácil.

Guilherme: Exatamente.

Professor Wellington: É mais fácil. Eu costumo dizer na sala: se eu tenho livro didático, por que eu vou sofrer se o livro didático vai me dar pelo menos 70% do que eu preciso?

Guilherme: Exatamente. Vai me dar. Eu tenho a minha liberdade de cátedra garantida.

Professor Wellington: Com o livro didático antigo, eu vou fazer as escolhas, mas está tudo lá. Eu já tenho um manual, por que eu vou ter trabalho? Isso é natural, pois tem a questão da

saúde mental. Eu acho que a saúde mental, que é um ponto importante, a saúde mental do professor ficou... não sou especialista para isso, mas todo mundo [ficou] aflito na sala do professor. Lembro que virou uma teia de sofrimento.

Guilherme: Inclusive, isso entra no meu último ponto: como você se mobilizou com os colegas? É essa teia. Eu digo mobilizar contra o Novo Ensino Médio, mas também mobilizar para se ajudar. Portanto, é construir essa teia de uma ajuda coletiva.

Professor Wellington: Houve encontros, é importante lembrar, e desencontros. O encontro que o Novo Ensino Médio mobilizou, ele mobilizou todo mundo contra a reforma. Ele fez a gente sair do nosso gabinete. O professor de História saiu do seu próprio gabinete e foi ao encontro do professor de Geografia, do professor de Sociologia, do professor de Linguagens. Ele permitiu isso porque o sofrimento se tornou coletivo. Todo mundo começou a se encontrar mais.

Guilherme: Sim. A partilhar essas angústias.

Professor Wellington: Também partilhar, então, partilhar emoções, partilhar material, mas não foi possível a construção da interdisciplinaridade, porque ficou coisa demais. A interdisciplinaridade exige ter tempo de construí-la. E faltou tempo. O tempo passou a ser mais de entender como é que aquilo ia se construir. A partilha da interdisciplinaridade de construir junto não ocorreu. Em vez de construir junto, passou-se a dividir com colegas: "O que você tem? Ah, amiga, eu vou trabalhar esse tema. O que você tem? O que é que eu tenho? Deixa eu dar uma olhada. Deixa eu dar uma olhada de cá." Mas ficou muito nisso.

Guilherme: Sim. Com tamanho sofrimento, tamanho desconhecimento que as escolas tiveram, a reação foi chegar na sala dos professores e falar: "O que é que a gente tem? Como a gente vai levar o currículo?"

Professor Wellington: "Como é que a gente tem?" Com isso, muita coisa também entrou na sala de aula sem o devido trato. Houve muita improvisação, e ainda há muito.

Guilherme: Sim. E não tem como culpar.

Professor Wellington: Não, não é um lugar de culpa do colega. Ou seja, ele já foi formado de uma forma. Lembro que os colegas que foram chegando no Ensino Médio disseram: "Eu não aprendi isso aqui na universidade, não foi dessa forma." E eles ficaram perdidos mesmo. Mas

está sendo um reencontro aos pouquinhos. Hoje, estou dando aula no Novíssimo Ensino Médio. O fato de a carga horária ter voltado já ajudou muito.

Guilherme: Sim. É o reencontro com a História, o reencontro com a profissão.

Professor Wellington: Ajudou demais. Tempo de ensinar História. Ter tempo para ensinar História. Mas vou lhe dizer uma coisa que ainda permanece e acho que também gerou problemas: quando a BNCC começou a introduzir que a gente não era mais professor de História, mas sim de área, de grandes áreas, temos tido grandes conflitos nas escolas entre as áreas. Na minha área de Humanas, às vezes tem conflitos. Lembro que teve Feira de Ciências na minha escola, e os colegas de Natureza disseram: "Não, Ciências é Ciência. Os professores de Humanas não foram convidados a participar porque Humanas não é Ciências."

Guilherme: Mas então não podia mais ninguém participar. Nossa, está uma segregação.

Professor Wellington: Eu acho que o ensino por áreas ele segregou as áreas.

Guilherme: Ou seja, a interdisciplinaridade cai por terra, geral.

Professor Wellington: Existe a possibilidade de interdisciplinaridade dentro do quadradinho. Eu digo que as grandes áreas são os quadradinhos da Anita. Você está dentro do quadrado, o quadradinho ali de quatro, quadradinho de oito, e ali você é bem-vindo entre aqueles pares, mas somente ali. Na rede baiana, as áreas têm o dia delas se encontrarem. Cada dia tem uma área. Então, falta esse encontro das áreas. Já que é por área, já que são áreas, você precisa quebrar o muro das áreas também. Quebramos o muro da disciplina do componente, mas agora aumentamos o tamanho do muro. Compreende, Guilherme? Mas quando é que o Muro de Berlim de fato vai ser quebrado? Ficamos só se avistando. Às vezes, subo no muro, em uma cadeirinha, fico olhando lá do outro lado. Vejo meus coleguinhas, e quando me veem, eles fogem, ficam com medo. "Será que vai invadir aqui meu espaço?" Essa é mais ou menos essa perspectiva.

Guilherme: Muito boa essa sua fala. Eu não tinha atinado para essa questão das grandes áreas. Dentro das Humanas, tem os coleguinhas das Humanas, mas fora disso, os coleguinhas não são convidados para a Feira de Ciência.

Professor Wellington: Humanas não é Ciências. Humanas é qualquer coisa. Os colegas me perguntam: "Você é professor do quê?" Eu disse: "Inicialmente, quando alguém que é leigo

da Educação me pergunta, eu digo: No meu contracheque, eu sou professor. O diploma que eu mandei foi de História, mas no real, não sei. É do que vier. O Cardápio não foi feito por nós para definir isso, foi feito por outros." Portanto, eu sou professor. O entendimento é que ser professor é ser professor de qualquer coisa. Parece que acabamos no Ensino Médio reproduzindo a multisseriação – um professor dá conta de tantas turmas tão diferentes em níveis de aprendizado. Parece que isso foi estimulado com a nova lei do Ensino Médio.

Guilherme: Sim. Sobre o retorno disso. No município onde nasci – no estado de São Paulo, município chamado Limeira, perto de Campinas. Lá funciona dessa forma. No Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto), você tem duas ou três, se não me engano, aulas de História, mas quem dá é o pedagogo. E tem duas ou três de Ciências e Geografia. O Estado manda o material para o município, e o município faz o uso desse material.

Professor Wellington: E acontece o que falei com meus colegas, meus alunos, essa semana, ensinando sobre como vemos, qual é a imagem. Eu estava dando aula sobre povos originários, sobre Brasil antes da chegada dos portugueses. Falávamos sobre povos Marajoaras, povo Santarém, e também fomos para os Tupis – povos ceramistas. Aí eu disse, em um bate e volta rápido: "Vamos lembrar da nossa professora da quarta ou terceira série. Que lembrança você tem? Como era representado o indígena?" As respostas incluíam: "tinha que levar a pena de galinha." O outro: "fazia um cocar com papel ofício." Outro: "usava guache no rostinho para pintar." Essa é a ideia reproduzida. Quando não se coloca o professor especialista – e não é culpa da professora – ela vai reproduzir o modelo de educação que lhe foi ensinado. E não há formação, meu amigo. Se você é obrigado a ensinar de qualquer jeito para não perder seu emprego, se me mandarem ensinar Inglês, eu vou dar aula de verb to be, porque é o que aprendi na minha escola.

Guilherme: Exatamente. É isso. O que está em risco é o emprego.

Professor Wellington: Não é o professor, é isso. Se você tem que defender o seu emprego e você tem aquele modelo, é o modelo que você vai dar.

Guilherme: É isso. Wellington, acho que finalizamos aqui com chave de ouro.

Professor Wellington: Duas horas.

Guilherme: Exatamente. Está muito bom te ouvir. Quero te agradecer pela disponibilidade novamente de passar parte do seu sábado aqui comigo. Mando notícias de quando terminar a tese e um convite para a defesa, que será online, possivelmente, porque Marizete está em Sergipe, estou em Minas agora, e eu também estou nessas andanças. Mas mando notícias para vocês que estão me ajudando a construir essa tese sobre a gente, sobre ser professor.

Professor Wellington: Desejo lhe muitas coisas boas. Eu sei que não é fácil você pegar oito imagens e transformar, meio que fica um Guernica. Depois você vai chegar a um denominador de cada ponto, mas espero contribuir sim. E estou agora militando por essa causa. A universidade precisa melhorar o processo de formação. Hoje a minha pauta de falas, onde eu vou, eu digo: há um problema na Casa Grande. E esse problema está sendo reproduzido. Eu espero que a gente possa olhar com mais atenção. Acredito sim que os cursos profissionais de História e das outras áreas têm ajudado muito a destravar, mas também há um boicote na Casa Grande.

Guilherme: Sim. Sigamos em luta.

Professor Wellington: Luta, porque queremos que o professor saia cada vez mais professor. Só para concluir, lembro que tive um professor de Metodologia do Ensino de História, uma pessoa que eu gosto muito, mas à época ele dizia: "Professor, ele ensinava um pouco da didática. Na sala de aula, levante-se, vá ao encontro do seu aluno, converse com ele, olhe olho no olho," mas o meu professor deu aula sentado durante o curso inteiro. É sobre isso, porque o corpo fala. Abraço, Guilherme. Tudo de bom. Tchau.

Guilherme: Obrigado, Wellington. Bom sábado. Tchau.

M. APÊNDICE M – DIÁLOGO COM O PROFESSOR ITALO

Guilherme: Professor, para começar essa nossa conversa, eu gostaria que você compartilhasse um pouco da sua trajetória como docente, como você chegou na licenciatura em História e, posteriormente, como você chegou no ProfHistória, e o que tem feito atualmente.

Professor Ítalo: Então, eu sou um professor de História gay. Eu nasci no sertão baiano, na cidade de Paulo Afonso, mais especificamente no interior de Paulo Afonso, de um povoado. Portanto, eu sou de uma família tradicionalmente de vaqueiros. Isso tem um peso simbólico muito significativo, porque quando nascemos, as pessoas esperam da gente algumas coisas, e com certeza a minha família esperava de mim que eu fosse um grande vaqueiro. Contudo, a bichice feminada se manifestou desde muito cedo, e a família começou a perceber isso. Inclusive, meu pai pediu para eu ser padre. Eu acho que essa tentativa do meu pai de me pedir para ser padre unia o útil ao agradável, porque ele via que eu gostava de dar aula, ele via que eu gostava de pegar as crianças ali da rua e ficar ensinando, e, ao mesmo tempo, livrava a família de ter esse peso de ter uma pessoa homossexual na família, mas não deu certo. Eu realizei o meu sonho de ser professor. Em nenhum momento ser professor foi uma falta de escolha. Eu queria muito ser professor e eu queria ser muito professor de História. O desejo de ser professor de História está entrelaçado também a um outro professor gay de História que eu já tive. Olha aí a importância da representatividade. E a uma outra professora que é maravilhosa, Socorro Feitosa, que também me ajudou bastante no ensino de História. E casou de que, na época, o governo Lula tinha feito um programa chamado REUNI, e era um programa do governo federal que expandia, que levava as universidades públicas para o interior. E a UFAL, a Federal de Alagoas, que só tinha xxxxx e Maceió, veio para Delmiro Gouveia, que é uma cidade vizinha de Paulo Afonso. Paulo Afonso é uma ilha: se você nadar para o outro lado do Rio São Francisco, você entra em Pernambuco; você entra por outro lado em Alagoas; e em outro lugar, você entra em Sergipe. Então, a gente está correlacionado a esses três estados. E chegou o curso de História. Foi um perrengue enorme poder entrar no curso de História, mas eu consegui. Portanto, foi uma realização de um sonho. E com 19 anos eu comecei a dar aula. Aqui na Bahia tinha um programa chamado IEL, é um estágio remunerado, mas no final das contas era só precarização da educação. Isso porque nós não éramos estagiários, a gente dava aula mesmo. Assim, a gente dava aula, a gente dava aula de disciplinas que não eram nossas. Eu comecei a dar aula com 19 anos, dava aula de História, Cartografia, Física, para primeiro, segundo, terceiro ano. Depois passei a dar aula de Química,

enfim, era o que sobrava eu pegava, mas eu era uma bicha pobre, uma bicha pobre, batalhadora, precisava do dinheiro. Eu nunca neguei essa possibilidade. Como eu sempre me vi como professor, então não era um grande problema para mim. Obviamente que essas disciplinas que não eram do meu agrado precisava estudar muito mais. Isso me ocupava muito tempo. Eu estudava bastante, ficava conciliando universidade e trabalho, porque, infelizmente, não pude só estudar, como eu achava que seria interessante. Então, dava aula manhã e tarde, e à noite estudava. Ia para o outro estado e voltava para poder estudar História. Me formei em História em 2017. Pouco tempo depois, fui trabalhando. Trabalhei no estado da Bahia, continuo trabalhando no estado da Bahia, no município de Paulo Afonso. E então, apareceu o Mestrado Profissional, o ProfHistória. Nos grupos de WhatsApp da comunidade de História saiu essa seleção. Eu vi a seleção de 2020. Eu nunca tinha feito a prova do ProfHistória, não sabia como funcionava. Eu estava muito traumatizado porque o meu TCC foi um aperreio enorme. O meu TCC foi sobre as falas de bate-papo uol como espaço de interação entre homens homossexuais de Paulo Afonso. E é uma discussão.

Guilherme: Eu quero saber disso depois.

Professor Ítalo: Eu fui o primeiro do curso de História na UFAL Sertão a discutir a questão da sexualidade, muito aparado por Foucault. Recebi muitas críticas, porque muita gente acha que falar sobre sexualidade não é História, é Sociologia, mas isso para mim não é uma crítica, é um elogio, porque eu amo Sociologia, e nunca tive problema em conversar com Foucault. Então, isso não era demérito, mas me deu muito trabalho com relação a orientadores. Tive uma orientadora, ela saiu, aí foi para outra. Você sente meio que jogado para um lado e para outro. Isso me deu um pouco de desânimo com relação ao mundo acadêmico mesmo. E eu não queria fazer um mestrado que eu tivesse que fazer um projeto, porque eu estava muito desestimulado. Então, quando eu vi que o ProfHistória não tinha necessidade de apresentar um projeto e que o projeto ele seria elaborado no processo, nossa, brilhou os olhos. Eu fiz essa seleção, foi a primeira vez que fiz a seleção, consegui uma boa nota, consegui a nota realmente para passar, para quem estava fazendo a primeira vez a prova, foi ótimo. Passei e entrei nessa turma de 2020. Foi uma turma muito diferenciada para o ProfHistória, porque a gente teve uma aula presencial. Foi a aula inaugural. No dia 16 de março de 2020 tivemos a aula inaugural. A gente alugou casa, juntou uma turma numa casa, e dia 20 de março já começou a pandemia. Estava todo mundo achando que a pandemia ia ser algo passageiro e acabou não se tornando passageiro. No final das contas, consegui fazer todo o mestrado de

forma virtual mesmo. A gente nunca mais voltou. Então a nossa turma, ela foi a primeira turma do Prof História que fez todas as disciplinas de forma virtual. Então é um aspecto que pode ser para alguns aspectos negativos, mas eu não vou ser hipócrita. Como eu sempre fui uma pessoa que tinha que trabalhar muito, fazer o mestrado de forma virtual, para mim foi, ó, perfeito, porque eu consegui fazer todas as leituras com muito mais tranquilidade e poder participar das aulas e interagir com os professores e fazer as atividades. Enfim, foi tudo muito bom. Tive dificuldade mais uma vez com orientação. Eu costumo dizer que eu tenho um dedo complicado para professores orientadores. Entre vários debates, comecei no ProfHistória pensando em um projeto de algo que eu sempre quis: um produto que fosse de professores para professores. Porque eu sempre quis fazer um produto de professores para professores. Eu tenho debates e discussões muito bacanas nos assuntos sobre Educações Étnico-Raciais (ERER). Inclusive, hoje sou professor de um curso de graduação para estudantes quilombolas, o Parfor (Formação Docente). Sou professor da disciplina de Educação para Relações Étnico-Raciais. Quem me deu esse letramento racial foi o Abiaché EB, que é um instrumento cultural, um equipamento cultural e um grupo de pesquisa da UFAL Sertão. Sempre tive essa interação e percebia que, apesar dos problemas, a formação para professores no quesito Relações Étnico-Raciais acontecia. Mesmo que acontecesse com algumas fragilidades, em menor intensidade, a Lei 11.645 de 2008 obrigou a comunidade a buscar formação sobre essas questões étnico-raciais, e os municípios e estados promoviam esses debates. Mas, para a temática da sexualidade com o viés da homoafetividade, isso nunca acontecia. Nunca vi ou fui convidado para uma formação onde um especialista falasse sobre sexualidade que não fosse a sexualidade higienista de uso de camisinha. Portanto, eu sempre coloquei na minha cabeça que achava extremamente importante discutir novamente sobre a perspectiva da sexualidade como processo de formação. Inicialmente, tive a proposta de um site, mas acabou não dando certo porque minha primeira orientadora não vingou. Passei para outro que passou para outro, e ocorreu mais uma vez aquela luta de orientação. Eu não sei quem é sua orientadora.

Guilherme: É a professora Marizete Lucini.

Professor Ítalo: Ai, Marizete é tudo, amigo. Parabéns porque você realmente se amparou em alguém. Eu queria muito Marizete, mas as discussões dela são muito mais entrançadas às questões étnico-raciais. E já tinha uma colega que discutia bastante sobre o assunto, produzia livros, e acabou ficando com Marizete.

Guilherme: Você é da turma 2020?

Professor Ítalo: O nome dela é Sara. Sara faz livros muito bacanas, livros infantis com uma temática afro maravilhosa. E ficou com ela. Marizete só pegou um. Eu disse: "Marizete, mulher, pega mais uns dois." E não, ela não quis. É... Acabei terminando com o Professor Lucas, que foi um querido, muito querido, porque Lucas conseguiu me tirar de um poço que eu estava entrando no mestrado, por essa questão, por falta de incentivo. A pandemia tinha acabado, voltei a trabalhar. Então, as coisas foram se complicando, mas deu tudo certo. Em 2023, concluí o mestrado e produzi um produto que é uma Sequência Didática voltada para o terceiro ano do Ensino Médio. É uma sequência didática onde eu tento entrelaçar os assuntos curriculares do Ensino Médio do terceiro ano com a questão da sexualidade. Nela, dou um foco da Segunda Guerra Mundial ao Alan Turing, com a discussão sobre o filme O Jogo da Imitação. Trago Lâmpião de Esquina e Chana com Chana, que são jornais transgressores bastante importantes dentro da Ditadura Militar Brasileira. Eu fiz uma sequência didática que poderia ter ficado muito melhor, mas gostei muito do trabalho final dessa sequência didática, e minha proposta acabou ficando nessa. Como você perguntou sobre a questão... acho que já estou falando de tudo um pouco, então você me orienta.

Guilherme: Está ótimo.

Professor Ítalo: Comecei a trabalhar como professor em 2012 em uma escola estadual. Obviamente cheguei na escola muito armado, pois eu já sabia, por ter experimentado enquanto aluno, que a escola é um espaço perverso, um espaço em que acontecem as lógicas de poder. Pessoas como eu, homossexuais, estão em uma lógica muito complicada dessas relações de poder, inclusive uma relação de subalternidade. Então, cheguei muito enjoado na escola. Fui surpreendido porque, apesar de escutar algumas coisas dos alunos – eu escutei aluno falar que "essa Coca é Fanta" – eu já estava um tanto empoderado e já falava: "Ah, adoro Fanta." Eu sempre nunca me arreguei, como diz um amigo meu: "deitar para macho só na cama e dependendo do macho." Eu sempre fui muito abusivo, muito enjoado com relação a isso. Nunca me apavorei. Com certeza levava uns confrontos desses alunos. Mas estava lá pleno, estava lá pleno, brigando. Mas o que mais me surpreendeu de forma negativa foi a discriminação e preconceito de professores, de colegas professores. Teve uma vez que eu estava discutindo sobre movimentos sociais – era uma feira cultural – e falei sobre o movimento LGBT. Foi inédito na escola em 2013 falar sobre o movimento LGBT. Inclusive, eu trago isso no meu produto do meu mestrado. E uma colega, professora, falou: "Olha o que ele está fazendo com os estudantes." Como se quisesse dizer que eu estava transformando os

estudantes em homossexuais. Não tinha nada a ver com isso. As discussões eram totalmente diferentes. O Brasil tinha acabado de ter alguns direitos importantes, como a adoção, o casamento homoafetivo. O debate tinha outras perspectivas, e não a de incentivar os estudantes a ser homossexuais. Mas essa foi só uma das situações agressivas que passei. Tive vice-diretor que me perseguia, que queria que eu saísse da escola. Mas, como falei desde o início, ser professor não é um pesadelo para mim. Ser professor é muito bom. E uma coisa que aprendi nos últimos anos: eu não faço o básico. Eu realmente sou um excelente professor de História. Sou um professor que realmente faz ali uma dança, que faz um teatro. Isso é muito difícil nas escolas. Um professor que, para além da disciplina, consegue fazer exposições. Isso porque é uma coisa que dá trabalho; a maioria não quer ter trabalho. A verdade é essa: produzir um evento, fazer a coisa acontecer, dá trabalho.

Guilherme: Sair da zona de conforto das pessoas.

Professor Ítalo: Sim. Como sempre movimentei muito a escola, a direção da escola sempre me segurou. Minhas colegas foram fantásticas; chamo essas colegas de mãe até hoje porque elas foram umas mãezonas comigo. Assim, fui permanecendo e estou nessa escola até hoje.

Guilherme: Que bacana. E isso é em Paulo Afonso?

Professor Ítalo: Não, a escola que dou aula é vizinha de Paulo Afonso, a cidade de Glória.

Guilherme: Glória. Eu conheço Paulo Afonso porque fiz uma especialização pela UNEB: Racismo e Sexualidade na Formação de Professores. Não sei se você conhece. Tinha muita gente que era de Paulo Afonso. Eu estava em Sergipe na época, não estou mais em Sergipe. Eu mandei uma mensagem dizendo: "Pelo amor de Deus, deixem eu fazer essa especialização, eu preciso." Por isso conheço. Professor, me conta uma coisa. Enquanto você estava nessa performance na escola, estava no mestrado. Inclusive, eu partilho com você dessa questão do mestrado à distância, porque eu também passei no mestrado em 2020, no PPGED. Foi lá que eu encontrei Marizete. Primeiro eu encontrei Marizete online, e só depois a encontrei pessoalmente, já indo defender e depois indo para o doutorado. Portanto, eu fiz também todo online. Compartilho: se não fosse online, eu não sei o que seria de mim com a questão de tempo, de trabalho, toda essa demanda da nossa vida. Então, você estava nessa escola, durante a pandemia, fazendo mestrado, e vem a reforma. A reforma do Ensino Médio

já estava instituída em 2017, mas começou a implementação. Como foi isso para você, professor de História? Como chega a notícia? Como chega à implementação?

Professor Ítalo: Olha, antes da pandemia, a gente já vinha tendo discussões sobre a modificação do currículo. E se falava que o currículo de História não ia ter alteração, porque aqui na Bahia não ia ter. Disseram, na época, que Michel Temer disse que ia ser uma unificação do Ensino Médio, mas essa unificação não existe, porque hoje eu trabalho em Pernambuco e Bahia, e eu sei que os currículos não são os mesmos, inclusive a quantidade de aula. Portanto, essa unificação de fato nunca existiu. Os estados criaram ali suas disciplinas.

Professor Ítalo: Foi um baque muito significativo, porque a gente percebe que essa reconstrução do currículo nacional escondia um projeto político de governo, que é um projeto de Gabriela — de nascer assim, morrer assim, Gabriela: do pobre continuar sendo pobre e do rico continuar sendo rico. A gente percebia isso com muita nitidez, porque você desmembra disciplinas, corta disciplinas pela metade e cria outras disciplinas que nem têm uma ementa curricular, como essa: Sociedade, Natureza e Desenvolvimento. Sim, vamos discutir o que dentro dessa disciplina? Então, a gente sofreu muitos impactos, porque, obviamente, todos nós não tínhamos conhecimento [ou] formação específica para essas outras áreas que estavam aparecendo, embora fossem do ramo de Humanas ou Matemáticas. Eram nomes diferentes. No frigor dos ovos, felizmente, eu tenho uma escola cuja politização é muito bem-feita. Nós estamos diante de um estado que tem um governo petista, e a população vota em peso no Lula. O interior do Brasil, especialmente o interior nordestino, tem uma politização muito importante. E a gente pegava aquela disciplina com aquele nome estranho, mas dava aula da disciplina que foi cortada. A gente entendeu que eles tiraram alguma coisa. Contudo, tive colegas de Sociologia e Filosofia que tiveram impactos muito maiores, porque tem turma de terceiro ano que não tem aula de Sociologia, e segundo ano que não tem aula de Filosofia. A situação para Filosofia e Sociologia foi muito pior do que para História. Para História, foi péssima, porque se duas aulas já era um sacrifício, uma aula agora por semana ficou muito pior. Então, a gente pegava uma outra disciplina da área de Humanas, inventada pelo estado por esse novo arcabouço curricular. E a gente dava aula de História, eu mesmo dava aula de História. No entanto, a única disciplina que gostei, que achei vantajosa e que o estado da Bahia criou para os primeiros anos do Ensino Médio, foi História e Cultura da Bahia, Africana, Afro-brasileira e Indígena. Eu achei bacana, porque ali você tem uma disciplina específica para poder falar sobre negritude, sobre a perspectiva indígena e sobre a História da

Bahia que se configura com a questão indígena e se configura com a questão negra. Eu achei esse o ponto positivo. Mas, obviamente, as consequências desse Novo Ensino Médio estão sendo observadas nos últimos anos: a dificuldade das escolas conseguirem as metas do IDEB. É óbvio também que a pandemia da COVID-19 tem um peso muito simbólico, porque aula virtual não se compara a uma aula real de forma alguma. Então, você junta a questão da BNCC com a questão da aula remota, e isso causou uma bomba na Educação Pública, somado também a um projeto político de aprovação em massa. A gente sofre impactos no Ensino Médio que vêm do Ensino Fundamental. Ou seja, hoje ninguém pode reprovar ninguém. O aluno só reprova se ele fizer algo muito grave. Mesmo que ele jogue uma cadeira no professor, ele ainda é aprovado. Portanto, a situação da aprovação em massa é absurda. Estamos recebendo um conjunto de pessoas que chegou no Ensino Médio e não sabe ler ou escrever direito. Isso impacta em toda e qualquer disciplina, inclusive História.

Guilherme: Então, vocês subvertiam o sistema. Continuam subvertendo, ou já estão implementando a nova reforma que veio o ano passado?

Professor Ítalo: A gente ainda continua um pouco subvertendo o sistema. Na nossa escola, o atual terceiro ano ainda está no currículo antigo. Contudo, Pernambuco não. Eu dou aula nos dois estados. Em Pernambuco, mudou tudo, já está dentro da lógica recente, com duas aulas de História em todas as turmas.

Guilherme: Em Pernambuco, qual é a cidade que você dá aula?

Professor Ítalo: Em Jatobá. É uma cidade vizinha de Paulo Afonso. Em Glória não. Em Glória, a modificação é a partir deste ano. O primeiro ano é que já está numa nova configuração, mas as outras turmas que não estão nessa configuração, a gente continua fazendo esses entrelaces. Por exemplo, na disciplina de História, a gente se reúne no início do ano, vê quais são os conteúdos que História consegue dar e quais conteúdos de História que História não consegue dar. E uma outra disciplina do ramo de Humanas aborda para poder fazer essa somativa.

Guilherme: Então, você tem a fragmentação curricular em uma escola e, em outro estado, tem a uniformização – a implementação do que tenho chamado de Ensino Médio do Pleonasma (a reforma da reforma). A gente conta e pensa: "Meu Deus!"

Guilherme: Então, você tem a escola de Glória que tem o currículo de 2017 e começou com o de 2024 também, ou seja, numa mesma instituição. E um professor só no caso, certo? No seu caso em Glória?

Professor Ítalo: Não, em Jatobá eu sou o único professor de História e em Glória eu sou o terceiro professor. Somos em três em Glória. É uma escola muito maior.

Guilherme: Você é concursado nos dois?

Professor Ítalo: Não, eu sou um concursado celetista em Glória, com contrato de prazo determinado, e em Jatobá eu sou concursado efetivo.

Guilherme: Entendi. Então, no caso, você pode falar das duas se quiser. Naquelas escolas que você tem a redução da carga horária, mesmo fazendo essa subversão, você tem que fazer essa escolha: que História você vai dar, eleger qual conteúdo? E, se sim – imagino que sim –, como você elege? Qual conteúdo você dá prioridade? Quais são os critérios estabelecidos? Fala de Idade Antiga ou Moderna, ou fala de História de Pernambuco, História da Bahia?

Professor Ítalo: Vou falar das duas escolas na Bahia (Glória). Como somos três professores de História divididos em turmas, em séries diferentes, a gente tenta articular o máximo para que possa dar prioridade ao conteúdo da História do Brasil. Obviamente, o ideal seria que tivéssemos mais aulas de História. Eu sempre falei que acho que deveria ser igual em algumas escolas particulares, que têm História Global e História do Brasil. Apesar de não gostar muito desse conceito de História Global, a gente tenta articular as duas perspectivas, mas dando ênfase muito mais à História do Brasil. O primeiro ano fica com um currículo muito geral. Nele você tem Introdução e Estudo da História, Pré-História, Mesopotâmia, Egito, Grécia, e Roma – que a gente detesta, mas tem que falar sobre Grécia e Roma. Também tem as sociedades africanas, que eu acho muito bacana, que têm uma presença muito forte. Não dá para trabalhar todas as sociedades ameríndias – a gente não consegue trabalhar mais Astecas e Incas com mais profundidade. Isso não ocorre por falta de interesse, mas porque a própria prova do ENEM não traz tanto essas sociedades, mas traz Roma e traz Grécia. Infelizmente, é assim que funciona na lógica do ENEM. Temos um déficit muito significativo no ensino da História da Ásia. A gente não consegue abordar a História da China Antiga, por exemplo. O máximo que consigo é pedir para os meus alunos fazerem maquetes e apresentar essas maquetes das sociedades hídras espalhadas pelo mundo. Assim, consigo que os alunos

tragam algumas informações, mas não todas. A gente fica devendo algumas coisas, fica devendo um aprofundamento maior do Iluminismo. A gente não consegue fazer esse aprofundamento do Iluminismo. A gente não consegue fazer tanto aprofundamento da Idade Média, porque quando chega no segundo ano, a gente ainda tem só uma aula de História. Então, a gente precisa focar em História do Brasil anterior à invasão, História do Brasil pós invasão e seguir esse processo, História do Brasil até chegar na Ditadura Brasileira. Em Pernambuco, como sou o único professor de História, essa organização fica um pouco mais fácil. Como já falei, Pernambuco não quis esperar que a nova turma ficasse no currículo atual e as outras no currículo antigo. Pernambuco jogou tudo no currículo atual. Então, Pernambuco voltou a ter as duas aulas de História no primeiro, segundo e terceiro ano. Mas, mesmo tendo essas duas aulas, ainda nós temos um espaço complicado, porque a escola é viva, a escola é um órgão vivo. Não é só a disciplina de História. A escola tem um evento das mulheres, a escola tem o São João, a escola tem a feira das ciências, a escola tem um sarau cultural. Portanto, a escola tem outras demandas que não é só a demanda do currículo formal. E a gente entende a importância desse outro currículo. Mas, mais uma vez, a escolha dos conteúdos está sempre correlacionada à História do Brasil. Quando estou em Pernambuco, dou um foco maior em algumas questões pernambucanas dentro dos meus slides. Então, a gente consegue discutir um pouco mais a Revolução Pernambucana de 1817 e 1824, mas dentro da História Geral. Já na Bahia, como nós temos a disciplina no primeiro ano de História da Bahia, a gente não tem a necessidade de discutir um pouco mais a História local, a não ser quando chega Revolta dos Malês, e a gente volta novamente para a História da Bahia.

Guilherme: Entendi. Tem outro ponto que levanto. Então, a gente tem essas modificações que fazemos dentro da nossa liberdade de cátedra, essas subversões. Professor, como você enxerga a questão do estudante diante dessas modificações, diante dessas exposições do Estado, do ataque às Humanidades, sobretudo com a reforma de 2017, que é o que tenho investigado. Eu até brinquei com Marizete na época, quando teve a reforma ano passado, e falei: "Pronto, a minha tese acabou, faltando um ano e meio para me defender," porque a gente é engolido pelas reformas, e eu também na pesquisa. Como você vê as consequências para o estudante?

Professor Ítalo: Olha, do mesmo jeito que nós professores ficamos impactados, os estudantes também ficaram impactados, e de forma muito negativa. Eu sempre falei isso: o problema do Brasil não estava no antigo currículo do Ensino Médio. Eles dizem: "É porque o Ensino

Médio brasileiro tinha problemas." Mas eu digo: invista, pague bem ao professor, dê formação, coloque escolas climatizadas, coloque laboratórios nas escolas. Portanto, o problema não era o currículo, nunca foi o currículo que existia antes. O problema era a falta de investimento na educação. Então, sucatearam a educação para poder dizer que estava sucateada. A partir desse discurso, essas pessoas pensaram: "Ah, agora vamos criar uma salvação." Com isso, uma turma que tinha 10, 11 ou 12 disciplinas passou a ter 18 componentes curriculares. Onde você consegue associar 18 componentes curriculares? Os meninos se perdem. Chegou a um ponto em que os estudantes não sabiam nem qual a disciplina que estávamos dando aula. Então, você está no meio do ano e o aluno ainda pergunta: "Professor, qual a disciplina mesmo?" Eu não acho que isso seja uma afronta. Acho que realmente a pessoa se perde. É muita disciplina. Nas escolas integrais, por exemplo, nós temos uma turma integral lá em Glória: é a Estação do Saber. Nós temos nove Estações do Saber (Estação do Saber 1, Estação Saber 2, etc.). Essa variedade de disciplinas causou muito desconforto. No início, estava tendo muita prova, muita avaliação, e os alunos não estavam dando conta. A escola entendeu toda essa situação. E, por exemplo, lá em Glória, as disciplinas eletivas, as disciplinas transversais não fazem mais avaliação. Só fazem avaliação em forma de prova as disciplinas da base. Para as outras, a gente recomenda que os professores façam trabalhos, trabalhos em grupos, trabalhos coletivos, porque, com 18 provas, a gente não conseguia nem fechar a semana de prova; a gente parava um mês.

Guilherme: As da base são Matemática, História, Geografia.

Professor Ítalo: Isso. Quatro da base: Filosofia, Sociologia, História e Geografia, Matemática, Química, Física, Português, Educação Física. Arte também foi retirada, mal se tem Arte, e foi outra disciplina que foi penalizada pela modificação do currículo. Mas só faz prova das disciplinas chamadas disciplinas da base. Para as outras disciplinas, que são transversais, que são eletivas, que não são da base, é recomendado ao professor que não faça prova. Nós chegamos a um acordo para não fazer prova. Em Pernambuco também nós temos as disciplinas da base. Lá, eles não criaram disciplinas, criaram o nome de aprofundamento. É como se você desse aula de História e tivesse duas aulas de aprofundamento. Lá em Pernambuco, também é recomendado que não se faça prova desses aprofundamentos. Por quê? Porque esses aprofundamentos aumentam muito mais a carga horária do estudante. Embora em Pernambuco sejam seis horas/aula e aqui na Bahia, na escola que eu dou aula, ainda continue sendo cinco horas/aula, Pernambuco ainda tem menos disciplinas do que na

Bahia. Na Bahia são muitas. Eu acho que a média é de 18 a 20 disciplinas. Então, isso causou um desconforto enorme do alunado. Obviamente os alunos não entendiam nada. Havia disciplinas com um nome tão grande... eu tinha uma disciplina que tinha um nome tão grande que eu botei "Estudos Humanos" para poder sintetizar, porque o nome da disciplina era História e Cultura Africana, Indígena, Afro-brasileira e da Bahia. Coloquei "Estudos Humanos".

Guilherme: E isso? Em 5 horas diárias. Entra, por exemplo, 7:00 da manhã, sai meio-dia?

Professor Ítalo: Na Bahia a gente entra de 7:00, sai 11:20. Em Pernambuco entra de 7:10. Na escola em que eu trabalho sai de 12:20. Na verdade, a escola que eu dou aula na Bahia deveria ter seis aulas. Se as escolas do currículo comum tivessem todas as seis aulas, não precisava inventar aquelas coisas todas. Não precisava empurrar disciplinas novas, inclusive o Projeto de Vida, que não deu certo. Eles viram que não deu certo e acabou. Não tem mais Projeto de Vida.

Guilherme: Não tem vida, não tem mais projeto.

Professor Ítalo: Não tem. Eu nunca dei aula de Projeto de Vida, mas meus colegas chegavam para mim e falavam: "Amigo, eu não tenho mais o que dar, eu não sei mais o que fazer." A turma já estava fazendo portfólio da vida do estudante. A turma já estava fofocando da vida do estudante, porque você já não tinha mais o que fazer, e eram duas aulas. Então, você imagina História com uma aula e Projeto de Vida com duas aulas.

Professor Ítalo: O Projeto de Vida, pensado no governo Temer, foi realmente o projeto de sucateamento total da Educação. Esse era o projeto de vida. Porque, quando você tira da base para criar disciplinas – disciplinas que podem ser importantes, mas, como diz minha colega professora de Filosofia, a gente já trabalha Projeto de Vida em Sociologia e Filosofia. Não era nada novo, porque esse novo já existia, só que de outra roupagem. Por exemplo, temos disciplina sobre História e Cultura Africana, mas a gente já dava História e Cultura Africana dentro de História. Temos disciplina sobre novas tecnologias, mas a gente também discutia sobre tecnologia e Revolução Industrial em História e Sociologia. Então, o que chamam de Novo Ensino Médio é só um sucateamento mesmo do Ensino Médio.

Guilherme: Sim. De outra roupagem. Claro. E, além disso, eu fico pensando na questão do Enem. Esse aluno da pública vai competir, coitado, com o que está no particular, tendo todas

as disciplinas da base, porque não mudou. O aluno do particular vai entrar em Medicina, fazendo português, Matemática, História, Química, física, que são cobradas na prova. E o nosso, que está no público, está fazendo o Projeto de Vida, que está acabando com a vida.

Professor Ítalo: Olha, lembrando que no início desse Novo Ensino Médio, ele foi pensado para o aluno escolher. Se a nossa geração não tinha condições de escolher, imagine essa geração. Isso causou um problema: você tinha que escolher uma área de aprofundamento, mas na hora de fazer a prova do Enem, tinha todas as áreas. Como é que o aluno escolhia uma área de aprofundamento que era de Linguagens e Humanas, ou às vezes escolhia um aprofundamento de Matemática e Natureza, mas na hora de fazer a prova do Enem era cobrado tudo? Eu pergunto: Quem elaborou isso? Queria saber quem foi que elaborou isso, quantos professores da educação pública, base brasileira, assinaram esse documento? Isso porque sinceramente foi algo tão arbitrário para nós que trabalhamos na educação pública de base. Quando falo educação pública de base, é o professor e a professora que está ali na sala de aula, na educação básica. Não me venha professor universitário querer falar sobre educação de base. Você não dá aula na educação básica. Esse não é o seu lugar de fala. Tem muita gente que tem doutorado, que está 20 anos trabalhando como professor em universidade – mesmo que seja universidade pública –, mas você é um professor universitário. É um outro lugar, é um outro esquema educacional. Você não tem a mesma experiência. É sempre, e uma coisa que nos chateia bastante, é sempre professores universitários fazendo regras, fazendo narrativas para outros professores trabalharem. Não, nós não temos essa obrigação. Eu acredito que tinham que ser consultados professores de educação básica, e tinha que ser construído pensando nas narrativas, nos olhares e nos anseios dos professores de educação básica. Por exemplo, acredito que a minha escola não teria problema nenhum se a gente tivesse a sexta aula. Nós não temos a sexta aula porque é uma escola rural; a gente depende do transporte rural. Eu tenho um aluno, Guilherme, que para poder ter a aula de 1:00 da tarde, ele sai 10:00 da manhã da sua casa. E não é que saiu 10:00 da manhã de um ônibus com ar-condicionado: ele saiu 10:00 da manhã de um povoado dentro do Raso da Catarina, de uma reserva ambiental. Ele está passando por vários buracos em estrada de chão e vai chegar empoeirado de 1:00 da tarde. Então, a gente não conseguiu trazer a sexta aula. Mas nas escolas que conseguiram ser implantadas a sexta aula, poderia ter pensado: nessas cinco aulas que agora vão sobrar, o que a gente poderia inserir? Portanto, eu acredito que não tinha necessidade nenhuma de modificar o currículo que já existia.

Guilherme: É uma questão de investimento. Exatamente.

Professor Ítalo: O projeto de cidadão que começou com Temer, que se efetivou com o Bolsonarismo, é um projeto de cidadão que não é cidadão, que é apenas uma massa não pensante. A ideia de Admirável Gado Novo do Zé Ramalho é realmente um gado que não pensa, que é manipulado e que fica subserviente ao mundo do trabalho e às doutrinas religiosas, especialmente a cristã. Então, ninguém quer formar pessoas pensantes. As pessoas queriam formar trabalhadores de massa cristãos que não resmungassem sobre nada e que não refletissem ou discutissem sobre nada. Era esse o projeto que estava muito claro para todos.

Professor Ítalo: Quando você falou dessa competição entre estudantes da escola pública e privada, a gente já começa perdendo; os nossos estudantes já começam atrás. Se for um estudante indígena, ele já começa atrás. Se for um estudante negro, ele já começa duas vezes atrás. Existem outras intersecções que fazem com que os nossos estudantes comecem muito mais atrás do que os estudantes de escola particular. Além disso, a gente enfrenta esse autoritarismo curricular. Realmente, é um projeto de governo que não visa a construção da cidadania e do pensamento crítico do cidadão. É uma escola muito tecnicista. Isso foi efetivado pelos governos, porque aumentou-se também o número de escolas técnicas. Para mim, escolas técnicas são o reflexo do currículo de 1920 da chamada escola tecnicista, de formar pessoas para o modelo fordista-taylorista só. Não tem um debate. Lembro até hoje de uma escola técnica onde eu ia lecionar. A diretora disse: "Olha, você vai dar aula de História e Geografia. Mas aqui nessa escola, o mais importante é o curso técnico. Então, não precisa pegar muito no pé dos meninos, porque eles já têm as disciplinas do curso técnico." Ainda bem que não fiquei nessa escola, mas era assim que o currículo de Humanas é tratado: como algo que não serve para nada.

Guilherme: Sim. Essa reforma só veio cancelar essa desvalorização com as Humanidades e com a gente, professores de História, para deslegitimar o nosso lugar. O que tenho observado nesses diálogos é que isso ocorre de ciclo em ciclo. A gente tinha isso, por exemplo, com a Filosofia e a Sociologia (obrigatórias só em 2008). Tivemos o golpe em 1964. Depois a História começa a respirar de novo. Passa um tempo, vem o quê? 2017. Portanto, é um retraimento; a gente está em constante retraimento. O que tenho discutido é o não lugar da História. Onde está o professor de História? Por isso estou indo atrás de vocês.

Professor Ítalo: Esses ciclos realmente são contínuos e nos fazem refletir de que o pobre professor trabalhador de História não pode ter um dia de sossego. Não tem uma paz. Porque quando a gente imagina que conquistamos algo, vem um congresso de um partido antidemocrático e contra a educação, e faz um projeto que aprova um projeto que proíbe determinadas discussões, que reduz a carga horária de uma disciplina, ou que quer excluir determinada disciplina. Portanto, não tem nada garantido. Essa é a mensagem que está ficando cada vez mais clara: que não existe nada garantido, e que a gente precisa ficar sempre atento, porque se a gente não ficar atento, a elite lá de cima vem e interfere na educação pública brasileira.

Guilherme: Professor, para finalizar, para não tomar mais seu tempo – já estamos indo para quase uma hora. Você tem se articulado com outros profissionais da área de História para a manutenção da disciplina, para discutir essa questão da reforma, ou com algum movimento social?

Professor Ítalo: Sim. Como lhe falei, foi necessário a gente se articular porque a gente percebeu que era um grande dismantelo das Ciências Humanas, e a gente tentou se articular o máximo que a gente pôde. Não consigo lhe dizer que essa articulação teve 100% de tudo que nós idealizamos, porque há questões internas. Mas gostei bastante da preocupação que a escola teve em entender que o nosso alunado precisava continuar na educação, precisava fazer um Enem, precisava entrar na universidade pública, e para isso a gente não podia ser subserviente ao sistema. Portanto, a gente quebra o sistema quando a gente reorganiza internamente.

Professor Ítalo: Veja, o nosso plano de aula oficial é uma coisa, mas o currículo oculto dentro da escola é outra, porque a gente precisava se articular para que a gente não perdesse o foco no Enem. Por exemplo, o pessoal de Linguagem tinha uma disciplina chamada, não, "Muito Românticos". Era uma disciplina chamada "Muito Românticos", e era duas aulas. A turma dava redação. Então, o romantismo está na redação, vamos escrever. A gente realmente começou a articular de forma a entender que não dava para você ficar ali dando uma aula de um assunto muito subjetivo, que muitas das vezes não tinha continuidade. Como já falei a você, disciplina como Projeto de Vida chegava ali na metade do ano, e não tinha mais o que fazer. Então, você começa a inventar as coisas, e a coisa começa a ficar feia. Você começa a empurrar filme, você começa a fazer coisas para poder render aquilo, mas não estava mais rendendo. Isso enquanto outras disciplinas estavam se matando para poder dar o conteúdo.

Você sabe o que é você dar aula de Brasil Colônia parte um e parte dois em uma aula por semana? Você tem mais de 300 anos de várias discussões, vários debates, vários acontecimentos que você precisa discutir e dialogar, e você não conseguia. Uma coisa que eu pensei bastante é: será que quem pensou nessa redução pensou justamente nessa perspectiva da gente voltar à História decorativa? Será que não tinha esse interesse de voltar para uma história decorativa em que a gente só ia trazer algumas datas? Isso porque o livro que foi entregue para a gente, a gente nunca usou. A gente não usa o livro que eles fizeram das disciplinas acopladas, porque o livro é péssimo. Então, a gente estava dando aula para estudantes com livros que, inclusive o que a gente ainda usa, é um livro tipo para até 2018.

Guilherme: Esse é o que existia quando teve a reforma?

Professor Ítalo: Não, esse é o livro anterior à reforma, porque os livros da reforma a gente nunca deu aula com eles. Chegaram, mas não prestavam.

Guilherme: Eu escutei de um outro participante que está na Bahia também que a História vem em bloco novamente. Eu me esqueci agora se ele falou que era por história temática ou por...

Professor Ítalo: Eu não sei se eu tenho ele por aqui, porque nunca nem toquei nele. Mas não existia [disciplina em bloco]. Eram blocos temáticos que acoplavam História, Geografia e tal. Você via o livro e via que era uma História extremamente resumida e extremamente decorativa, e uma história sempre muito pautada. Isso já existia em outros níveis de História, mas naquele livro era muita história muito eurocêntrica, muito voltada para os grandes feitos dos grandes homens. Então, quando olhamos para aquele livro, foi realmente um recurso público jogado fora dentro da nossa escola, porque a gente não trabalhava com ele, pois a gente não conseguia fazer outros debates. Eu sempre pensei também que a reforma do Ensino Médio tinha também a contrapartida para a gente que é da História: o retrocesso do ensino de História para aquele velho ensino de História decorativo das datas, dos festejos e pronto, porque pelo tempo que nos deram, era basicamente a gente fazer isso.

Guilherme: Entendi. Professor, muito obrigado. Esse era um dos objetivos da tese também: não trazer só uma realidade, mas várias realidades desses vários currículos. Professor, eu te agradeço muito por ter aceitado. Assim que o texto ficar pronto, eu convido para a banca. Possivelmente vai ser uma banca online. Os participantes não serão identificados, mas, claro, vão se reconhecer ao longo da minha escrita, porque vou falar das cidades...

Professor Ítalo: Eu que agradeço por você ter selecionado. Sua pesquisa é fundamental. Ela discute essa perspectiva que impactou a vida de nós professores, impactou a vida dos estudantes, e impactou a vida da sociedade, porque essa reorganização curricular não aconteceu de forma espontânea, nem sutil. Ela foi idealizada, ela foi pensada e ela tinha propósitos. Entre esses vários propósitos, com certeza, um era sucatear aquilo que já vinha sendo um pé no saco, pois vivemos em um país em que a cultura da educação ainda é colocada de lado. A ideia é de que educação não é investimento, mas gasto. Enquanto a gente ainda vive numa sociedade que entende que a educação é gasto e não investimento, a gente se depara com situações como essa e obviamente coube aos professores novamente se reorganizar. Então, a gente tem que ficar em constante transformação dentro dessa nova lógica. Parabéns pelo seu trabalho. Espero que dê tudo certo. Espero que eu tenha contribuído de alguma forma para esclarecimento de como essa modificação impactou na vida dos professores de História, o quanto essa modificação dificultou o processo de ensino e aprendizagem de História, e dificultou os debates transversais que já estavam sendo intensificados nos últimos anos no ensino de História. Como falei a você, eu senti muito que eles queriam que esses debates retrocedessem, por exemplo, que a gente não parasse para falar sobre o quanto a história das mulheres é uma história perversa, e quanto é um domínio sobre os corpos das mulheres. A gente entendeu que eles não queriam que isso acontecesse. O estado da Bahia, obviamente, tenta se reorganizar para tentar deixar um currículo mais interessante, mas é impossível deixar esse currículo interessante, porque são muitas matérias para os estudantes poderem associar. Os estudantes do Ensino Fundamental não tiveram impactos na mudança curricular. Então, quando eles chegam no Ensino Médio, vindos de 8, 9, 10 disciplinas, e se deparam com um horror de disciplinas com nomes bem diferentes, isso causou um impacto enorme. Isso afetou o processo de ensino-aprendizado. Não tem o que fazer. Mesmo uma escola como a minha que pensou nisso, que tentou se organizar de forma interna, o fracasso é inevitável.

Guilherme: Exatamente. Meu querido, muito obrigado. Uma boa noite, bom descanso, visto que a gente está só no início da semana. Obrigado, Professor. Tchau.

Professor Ítalo: Abraços, Guilherme.