



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

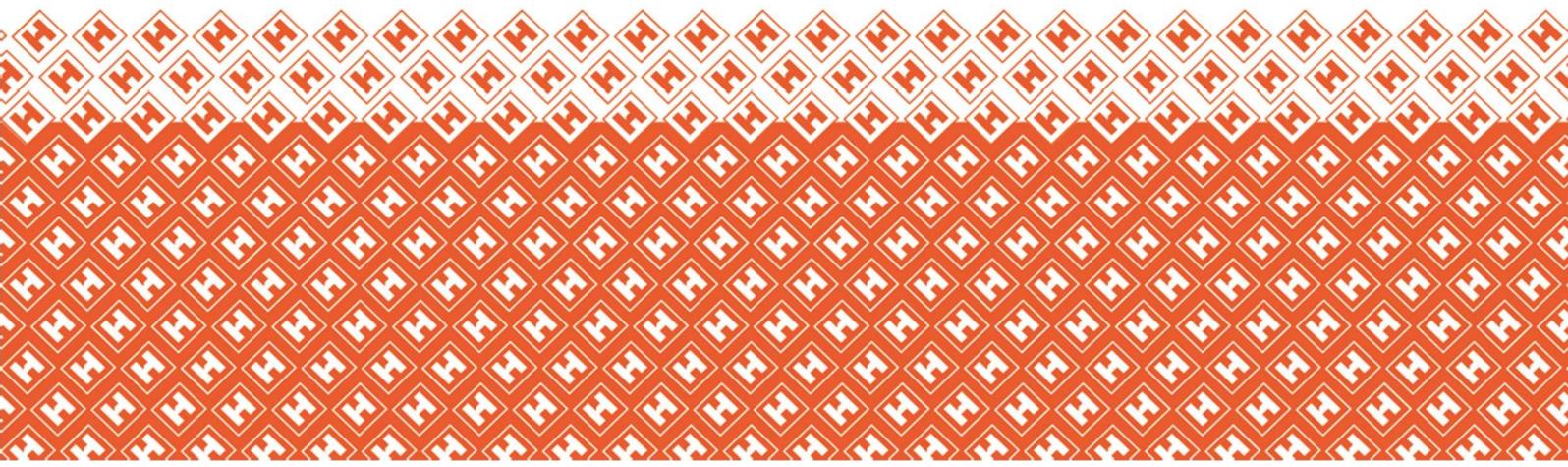
---

GUILHERME COELHO COSTA

**Da BNCC do Ensino Médio à Sala de Aula – refrações  
entre a prescrição das competências e a prática no  
ensino de História**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Junho / 2025



GUILHERME COELHO COSTA

**DA BNCC DO ENSINO MÉDIO À SALA DE AULA:** refrações entre a prescrição das competências e a prática no ensino de História

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isaíde Bandeira da Silva

Mossoró – RN

2025

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C837d Costa, Guilherme Coelho

Da BNCC do Ensino Médio à Sala de Aula -  
refrações entre a prescrição das competências e  
a prática no ensino de História. / Guilherme  
Coelho Costa. - Mossoró, 2025.  
117p.

Orientador(a): Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva.  
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de  
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História).  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação Profissional  
em Ensino de História. 2. BNCC. 3.  
Competências. 4. Refração. 5. Prática docente. I.  
Silva, Isaíde Bandeira da.  
II. Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte. III. Título.



**GUILHERME COELHO COSTA**

**DA BNCC DO ENSINO MÉDIO À SALA DE AULA:**

refrações entre a prescrição das competências e a prática no ensino de História

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História

Aprovada em: 30/06/2025

**Banca Examinadora**

Documento assinado digitalmente



**ISAIDE BANDEIRA DA SILVA**  
Data: 04/09/2025 10:11:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isaíde Bandeira da Silva (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará (UECE / PROFHISTÓRIA-UERN)

Documento assinado digitalmente



**ANDRE VICTOR CAVALCANTI SEAL DA CUNHA**  
Data: 03/09/2025 16:23:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Documento assinado digitalmente



**MONICA RIBEIRO DA SILVA**  
Data: 02/09/2025 09:36:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Paraná

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras das escolas públicas do Brasil, que dedicam suas vidas e se esforçam para a formação e educação de grande parte do povo brasileiro, em busca de um país mais justo e igualitário. Que nossos esforços nunca sejam em vão, e que nunca percamos a esperança de construir um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos iniciais se dirigem à minha família: à minha querida mãe, pelo seu amor e apoio incondicionais; ao meu pai, por sua presença e firmeza incontestáveis; ao meu irmão, pelo apoio e exemplo que sempre me motivaram; à minha irmã, pela força que ilumina o mundo; e ao meu sobrinho, pela possibilidade de descobrir novos motivos para seguir. Saibam que tenho imensa gratidão por toda nossa história, e sinto um orgulho enorme por todos nós. Minha trajetória até aqui é fruto de um longo caminho, e sempre soube que não caminhava sozinho.

Deixo meu agradecimento à minha querida orientadora, professora Isaíde, que dedicou seu tempo, sua atenção, sua experiência e seus conhecimentos para que eu conseguisse desenvolver essa pesquisa. Quando duvidei, foi ela quem garantiu a certeza. Quando não sabia, foi ela também quem me ensinou. Sua orientação foi muito além das formalidades acadêmicas, e me marcou pelo exemplo e pelo enorme profissionalismo. Mais do que uma professora, Isaíde foi uma amiga com quem sabia que poderia contar, e soube unir o rigor acadêmico à humanidade que une a todos nós.

Aos professores e professora que aceitaram contribuir para essa pesquisa, meu máximo respeito e gratidão. Poder frequentar suas salas de aula e conhecer um pouco de seus trabalhos contribuiu muito para a minha própria atuação como professor. Vocês foram indispensáveis para a pesquisa. Muito obrigado por aceitarem participar.

Aos meus colegas do programa ProfHistória, meu muito obrigado. Partilhar os finais de semana em Mossoró, ao longo da nossa formação, na companhia de todos, foi uma experiência única e inesquecível. Ao lado de vocês, em cada aula e em cada conversa, pude aprender muito além da História. Agradeço por tudo e levo a certeza que nossos caminhos sempre se encontrarão ao longo dessa vida.

Agradeço também a todos os professores do programa, que conduziram seus cursos de maneira muito marcante. Ao longo dessa formação, vocês foram os grandes responsáveis pela minha construção enquanto pesquisador. Em especial, deixo menção aos professores Marcílio e André, com quem mais tive contato e, através de suas aulas, pude decidir o caminho que seguiria para a pesquisa.

Quero agradecer algumas pessoas especiais que a terra dos bons ventos (Aracati) me trouxe: Taís, Anderson, Paulo e Thais, meus queridos amigos e amigas

que foram tudo o que tinha quando cheguei ao desconhecido. Suas amizades garantiram aquilo que mais prezo na vida, a felicidade – que só é real quando compartilhada. Cada momento de nossa amizade significa muito para mim, e gostaria que soubessem. Além disso, vocês foram a grande inspiração para que eu tomasse a decisão de voltar à academia. Perceber os excelentes professores e professoras que são, e os excelentes pesquisadores e pesquisadoras, me motivou a chegar onde estou. Muito obrigado por tudo.

À Gleice, minha amada companheira, meu agradecimento especial. Compartilhar esse processo ao seu lado tornou tudo mais fácil. Poder compartilhar minhas angústias, minhas inseguranças, minhas descobertas e meus momentos de conquista foi imprescindível para que eu tivesse sucesso. Sua escuta atenta, seu ombro amigo e suas palavras de carinho foram essenciais ao longo desses anos. Obrigado por cada momento que passamos juntos, e por construirmos um amor que é alicerce para nossos sonhos.

## RESUMO

Essa dissertação investiga os processos de refração no ensino de História a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na centralidade da categoria de competência como princípio estruturante da nova política curricular. Partimos da compreensão que a BNCC compõe uma narrativa sistêmica que orienta o desenvolvimento de competências, cuja lógica se mostra frequentemente diferente das concepções e práticas que orientam o ensino de História, gerando tensões e desafios para a prática docente. Utilizamos uma análise qualitativa de caráter etnográfico, articulando análise documental da BNCC, observações de práticas pedagógicas e entrevistas com professores e professoras de História. Nosso referencial teórico se baseia, principalmente, nos conceitos de *estratégia* e *tática*, de Michel de Certeau, e de *refração*, de Ivor F. Goodson, entendendo, assim, a prática do ensino de História como uma prática criadora. Acompanhamos dois professores e uma professora da rede estadual do Ceará, na cidade de Aracati. A partir da análise das aulas acompanhadas, foram identificadas quatro categorias de refração: *foco no ensino*, *conceitualismo*, *desvio avaliativo* e *conteudismo*. Elas expressam como os docentes interpretam, ressignificam e, por vezes, silenciam as prescrições curriculares no cotidiano escolar. As entrevistas evidenciaram quatro fatores centrais que contribuem para essas refrações: (1) a não participação dos docentes no processo de formulação da BNCC, uma vez que o documento foi elaborado majoritariamente por agentes externos ao ambiente escolar; (2) o conflito de identidades docentes gerado a partir de novos pressupostos para o ensino de História; (3) a polissemia e fragmentação do conceito de competência, o que permite apropriações diversas; e (4) a escassez de processos formativos consistentes sobre as novas prescrições, o que caracteriza um vácuo estrutural em relação às propostas. Além desses fatores, os discursos dos professores revelaram respostas à narrativa sistêmica que se expressam em práticas de adaptação, ressignificação e, em alguns casos, rejeição parcial dos elementos normativos do documento, reafirmando a centralidade do conhecimento histórico e da autonomia docente. A pesquisa contribui para o debate sobre os impactos da BNCC no ensino de História, evidenciando os limites, as tensões e, também, as possibilidades de atuação dos docentes frente às reformas educacionais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Ensino de História. BNCC. Competências. Refração. Prática docente.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the processes of refraction in History education based on the National Common Curricular Base (BNCC), emphasizing the centrality of competency as the structuring principle of the new curricular policy. We start from the understanding that the BNCC constitutes a systemic narrative guiding competency development, whose logic often differs from the conceptions and practices guiding History education, thereby generating tensions and challenges for teaching practice. We employ a qualitative, ethnographic analysis, combining documentary analysis of the BNCC, observations of pedagogical practices, and interviews with History teachers. Our theoretical framework primarily draws on Michel de Certeau's concepts of strategy and tactics, and Ivor F. Goodson's notion of refraction, understanding History teaching as a creative practice. We followed two male teachers and one female teacher from the state network in Ceará, specifically in Aracati. From the analysis of observed classes, four categories of refraction were identified: focus on teaching, conceptualism, evaluative deviation, and content-centrism. These categories illustrate how teachers interpret, reinterpret, and at times, silence curricular prescriptions in daily school life. Interviews highlighted four central factors contributing to these refractions: (1) teachers' lack of involvement in the BNCC formulation process, primarily authored by external agents outside the school environment; (2) conflicts in teachers' identities arising from new assumptions for History education; (3) the polysemy and fragmentation of the competency concept, allowing for diverse appropriations; and (4) the scarcity of consistent formative processes regarding new prescriptions, indicating a structural void concerning proposals. Additionally, teachers' discourses revealed responses to the systemic narrative through adaptation, reinterpretation, and occasionally partial rejection of normative document elements, reaffirming the centrality of historical knowledge and teaching autonomy. The research contributes to the debate on the BNCC's impacts on History education, highlighting the limits, tensions, and possibilities for teachers in the face of contemporary educational reforms.

**Keywords:** History teaching. BNCC. Competencies. Refraction. Teaching practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Livro didático utilizado na EEMTI, Coleção Diálogo, Editora Moderna.....	52
<b>Figura 2</b> Livro didático utilizado na EEM Beni Carvalho, Coleção “Identidade em Ação”, Editora Moderna. ....	53
<b>Figura 3</b> Atividade proposta no livro didático “Diálogo”, p. 26, com as competências e habilidades referenciadas.....	55
<b>Figura 4</b> Livro didático utilizado na EEEP, Coleção Multiversos, Editora FTD. ....	63
<b>Figura 5</b> Respostas estratégicas relacionadas à justaposição de narrativas sistêmicas com narrativas de vida profissional .....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Descrição das categorias de refração	49
-----------------	--------------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>BIRD</b>	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DCRC</b>	Documento Curricular Referencial do Ceará
<b>EEEP</b>	Escola Estadual de Ensino Profissional
<b>EEM</b>	Escola de Ensino Médio
<b>EEMTI</b>	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
<b>FGB</b>	Formação Geral Básica
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UERN</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>URCA</b>	Universidade Regional do Cariri
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A NARRATIVA SISTÊMICA E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NO BRASIL E NO CEARÁ: BNCC E DCRC</b>	<b>26</b>
2.1	NARRATIVA SISTÊMICA E TEMPO HISTÓRICO	26
2.2	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: GÊNESE E RESSURGIMENTO NA BNCC	34
2.3	ESTRATÉGIA, TÁTICA E REFRAÇÃO: CONCEITOS MOBILIZADOS	39
2.3.1	<i>Estratégia e Tática</i>	40
2.3.2	<i>Refração</i>	42
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BNCC: REFRAÇÕES E CONVERGÊNCIAS</b>	<b>46</b>
3.1	FOCO NO ENSINO	51
3.2	CONCEITUALISMO	57
3.3	DESVIO AVALIATIVO	65
3.4	CONTEUDISMO	70
3.5	CONVERGÊNCIAS COM AS EXPECTATIVAS DA BNCC	74
<b>4</b>	<b>NARRATIVAS PROFISSIONAIS: O DISCURSO E A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE AS MUDANÇAS</b>	<b>80</b>
4.1	CRISES DE POSICIONAMENTO E IDENTIDADE	81
4.2	COMPREENSÃO E DOMÍNIO DOS CONCEITOS: O ESPAÇO ENTRE FORMAÇÕES E INFORMAÇÕES	88
4.3	PERFIS PROFISSIONAIS: AS RESPOSTAS TÁTICAS ATRAVÉS DAS NARRATIVAS	95
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE A – TABELA DE CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DO PROFESSOR A</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE B – TABELA DE CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DO PROFESSOR B</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE C – TABELA DE CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DA</b>	

PROFESSORA C.....	117
-------------------	-----

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação dessa pesquisa partiu das minhas primeiras experiências ao ingressar no ensino público como professor de História. Formado em bacharelado em História pela Universidade de São Paulo, e também em sua Licenciatura no ano de 2018, passei a lecionar, em 2019, em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo, como professor contratado (categoria O). Desde então, observei entre colegas um sentimento de incerteza em relação às reformas educacionais em curso, especialmente no que dizia respeito à manutenção das disciplinas de Ciências Humanas na grade curricular. Essa percepção inicial revelou um descompasso entre as propostas das políticas públicas e a recepção delas pelos professores e professoras.

No final daquele mesmo ano, fui aprovado em um processo seletivo do Ensina Brasil, uma “organização sem fins lucrativos que visa mobilizar mais talentos e desenvolver lideranças para transformar a educação, começando pela sala de aula”<sup>1</sup>. A organização promoveu formações focadas na implementação da BNCC, destacando a elaboração de planos de aula baseados em competências e habilidades. Contudo, notei uma desconexão entre o discurso motivacional do programa e a realidade escolar enfrentada por professores, especialmente no que tange à infraestrutura precária, à escassez de recursos didáticos e à resistência às novas diretrizes curriculares. Foi essa situação que encontrei ao ser alocado, pela parceria entre o governo estadual do Maranhão e o Ensina Brasil, em São José de Ribamar, região metropolitana de São Luís, em fevereiro de 2020.

Na segunda década do século XXI, a educação brasileira passou por processos de mudanças muito significativos e disruptivos, acompanhando uma tendência ocidental de reformas educacionais. Significativos porque, a partir da publicação do Plano Nacional de Educação, em 2014, o país assumiu 20 metas<sup>2</sup> para promover a

---

<sup>1</sup> ENSINA BRASIL. Ensina Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org.br/quemsomos>. Acesso em 28 novembro 2024.

<sup>2</sup> **META 1** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

**META 2** Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14

---

(quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

**META 3** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)

**META 4** Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

**META 5** Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

**META 6** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

**META 7** Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb

**META 8** Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

**META 9** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

**META 10** Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

**META 11** Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

**META 12** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

**META 13** Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

**META 14** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

melhoria na qualidade de ensino da educação básica. Isso conduziu a diversas decisões políticas e econômicas que visaram atingir os objetivos estabelecidos. Disruptivos porque presenciamos uma reforma do Ensino Médio, com a promulgação da Medida Provisória 746/2016 – convertida pela Lei 13.415 de 2017 -, estabelecendo novas diretrizes curriculares, alterando carga horária e flexibilizando os currículos nacionais ao instituir, por exemplo, os Itinerários Formativos. Disruptivos também a partir da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, padronizando objetivos de aprendizagem e, principalmente, instituindo uma nova abordagem de ensino: o foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

Essas mudanças criaram uma situação complexa, com impactos diversos sob múltiplas perspectivas, como as dos professores, dos estudantes, dos grupos

---

**META 15** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**META 16** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**META 17** Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

**META 18** Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

**META 19** Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

**META 20** Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

envolvidos nas novas propostas e dos cursos de formação docente. Esse contexto histórico implicou em um impacto amplo e diversificado, demonstrando a profundidade das transformações em curso.

Para este estudo, o recorte temporal da segunda metade da década de 2010 é bastante elucidativo desse processo histórico apresentado. O Brasil enfrentou um golpe de estado em 2016, após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff<sup>3</sup>. Com seu afastamento, Michel Temer assumiu a presidência e deu início, já naquele ano, às reformas educacionais<sup>4</sup> que se materializam no período analisado. O debate da BNCC - que se arrastava desde 2014, com duas versões divulgadas, analisadas e criticadas – foi atropelado. A versão do Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017, e a do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, ambas oficializadas às custas do encerramento do debate.

Em relação à BNCC e à sua apropriação enquanto documento orientador para o currículo, pude notar que a unidade escolar em que fui lotado no Maranhão – Centro de Ensino Sete de Setembro – não promovera nenhuma adequação interna que atendesse às novas propostas. Para suprir essa demanda, a direção escolar solicitou a mim que fizesse uma formação com a equipe docente sobre o documento e o “Projeto de Vida”. Nessa oportunidade, a receptividade dos educadores não foi das melhores, com observações sobre o “controle do Estado”, o “perigo das reformas que não surgem a partir dos próprios professores”, etc. Minha percepção sobre o sentimento da equipe era que não estava aberta às novas propostas.

Após os dois anos que fiquei nessa unidade escolar, fui convocado pelo governo do Ceará a assumir a vaga do concurso que havia sido aprovado em 2018. Entrei para o estágio probatório no mês de maio de 2023, e me encontro hoje lotado na Escola de Ensino Médio Beni Carvalho, na cidade de Aracati, Ceará. Trarei mais detalhes sobre essa unidade escolar ao apresentar o escopo da pesquisa, pois ela o integra. Por ora, quero reforçar mais uma vez minha impressão sobre como as novas diretrizes curriculares chegaram nesse ambiente escolar.

Mais uma vez, tornou-se evidente o descompasso entre as diretrizes estabelecidas pela BNCC e as dinâmicas reais da prática docente no ensino de História, revelando

---

<sup>3</sup> Sobre o tema, ver **MIGUEL, Luis Felipe**. *O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao golpe de 2016*. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2019

<sup>4</sup> Importante salientar que um dos processos da “disrupção” das reformas fora iniciada por uma Medida Provisória (MP), que não prescinde de rito legislativo – MP 746, de 22 de setembro de 2016.

tensões persistentes entre a prescrição curricular e as condições concretas de sua implementação. Durante os planejamentos coletivos, por exemplo, ao definirmos as metas para cada bimestre, mantivemo-nos exclusivamente focados nos conteúdos a serem ensinados, sem nenhuma reflexão acerca da BNCC. Nos anos de 2022 e 2023, não houve nenhuma menção, durante esses planejamentos, às competências e habilidades, principais conceitos mobilizados pela base.

A primeira vez que esses conceitos apareceram foi durante a reunião de planejamento anual no início de 2024, quando essa pesquisa já estava em andamento. A coordenadora da área de humanidades solicitou que definíssemos, para cada série do Ensino Médio, as competências específicas que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo. Me chamou a atenção a grande dificuldade enfrentada para que conseguíssemos cumprir a tarefa. Falas como “mas por que fazer isso?”, “quais os conteúdos vamos ensinar?”, “isso não serve para nada”, “isso já está feito pelo livro didático”, permearam a reunião, demonstrando uma resistência que Goodson (2019) classifica como “conservadora”, no sentido da não receptividade às mudanças em relação ao processo de ensino.

A partir dessa experiência pessoal, tomamos como objeto de estudo a apropriação das novas diretrizes curriculares – especificamente aquelas formuladas pela BNCC – por docentes de História do Ensino Médio, com foco na rede pública da cidade de Aracati, no estado do Ceará. Tomada essa decisão, delineamos os objetivos que orientaram esta pesquisa. Como objetivo geral, buscamos compreender os múltiplos fatores que concorrem para a implementação das novas diretrizes curriculares no ensino de História, reconhecendo a complexidade que permeia a transposição das normativas oficiais para a prática pedagógica cotidiana.

Como objetivos específicos, propusemos estabelecer uma interlocução entre as novas diretrizes curriculares – em âmbito nacional e estadual – e o contexto histórico-político contemporâneo; investigar de que maneira professores e professoras de História do Ensino Médio, na cidade de Aracati, têm se apropriado dessas diretrizes; e construir, a partir das vozes desses(as) docentes, uma narrativa sobre suas práticas pedagógicas à luz das propostas curriculares recentes.

Para cumprir tais objetivos, nossa revisão bibliográfica foi norteadada pelo tema do currículo, articulando-o ao cotidiano escolar. Ivor Goodson (2019) configurou-se como o principal teórico, com o qual trabalhamos com as categorias de narrativa sistêmica e refração curricular. Michel de Certeau (1990) e Roger Chartier (2002)

também contribuíram para essa dissertação com as categorias de estratégia e tática e de apropriação, respectivamente.

Com o aprofundamento das diretrizes estabelecidas pela BNCC, os conceitos de competência e habilidade precisaram ser explorados com rigor. Para tanto, buscamos em Phillippe Perrenoud (1999) as bases teóricas que justificavam a nova abordagem, e em José Gimeno Sacristán (2011) a visão crítica sobre tal proposta curricular. Mônica Ribeiro da Silva (2003) também foi fundamental para o tema, a partir de sua tese “Competências: a pedagogia do novo ensino médio”.

Para a compreensão curricular, Michael Apple (1982), Goodson (2019) e Tomaz Tadeu (2016) forneceram contribuições valiosas para lidar com a complexidade das dimensões pré-ativa e interativa do currículo. Tais autores problematizam a ideia de que o currículo é um instrumento neutro de transmissão de saberes, evidenciando que ele também carrega intencionalidades políticas e ideológicas. A partir dessa perspectiva, a resistência docente frente às reformas curriculares – como a BNCC – pode ser compreendida não apenas como uma recusa, mas como uma forma de atuação crítica, situada no cotidiano escolar.

Este estudo buscou, portanto, oferecer uma análise aprofundada do impacto da BNCC (e do DCRC como desdobramento regional) no cotidiano do ensino de História, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a implementação de políticas educacionais no contexto aracatiense e suas repercussões no trabalho docente.

A pesquisa constituiu-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa. Utilizamos métodos etnográficos para “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Tratou-se de um estudo de observação participante, onde o investigador “introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Embora o método de observação direta encontre algumas críticas, como a influência que nossa presença pode causar nos estudantes e nos professores observados, estamos de acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que uma “presença estranha no início altera o ambiente, mas depois, com o tempo, há uma assimilação desse ser estranho no ambiente”. Por isso, decidimos passar 7 meses no processo de observação direta nas salas de aula, compreendendo os meses de setembro a dezembro de 2023, e fevereiro a abril de 2024.

Em sua tese de doutorado, Silva (2009) também traz a reflexão sobre a influência da sua presença no *lócus* da pesquisa, corroborando com a visão de Bogdan e Biklen. A autora afirma que logo nas primeiras semanas, foi possível perceber que os alunos passaram a demonstrar maior naturalidade diante da presença do pesquisador em sala. Com o tempo, compreenderam que não se tratava de mais uma professora, mas sim de alguém vinculado a um trabalho acadêmico, o que contribuiu para que agissem de forma mais espontânea no cotidiano escolar, mantendo suas interações habituais, como brincadeiras e até conflitos, independentemente da observação realizada.

Escolhemos realizar a coleta nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio na cidade de Aracati, no Ceará, por se tratar da mesma cidade onde residimos e trabalhamos, o que possibilitou a otimização do tempo e maior facilidade no deslocamento durante a fase de coleta de dados. Essa coleta foi dividida em dois períodos: o primeiro, dedicado ao acompanhamento das aulas ministradas pelos professores e professoras participantes, ocorreu de agosto de 2023 a abril de 2024, com uma pausa durante o recesso de final de ano; o segundo, composto pelas entrevistas semiestruturadas, foi realizado em janeiro e fevereiro de 2025.

Embora haja um intervalo temporal entre os dois momentos da coleta, avaliamos que esse fato não comprometeu a integridade ou a coerência dos dados obtidos. Isso se deve ao fato de que as entrevistas foram planejadas de forma independente das observações em sala de aula, configurando-se, assim, como fontes de dados complementares e igualmente relevantes para a análise.

A cidade de Aracati conta com três escolas públicas de Ensino Médio. A Escola de Ensino Médio Beni Carvalho (EEM Beni Carvalho), fundada em 25 de setembro de 1967, é a que atende o maior número de adolescentes (2.271 matrículas em 2023 e 79 professores)<sup>5</sup>, funcionando, no período da pesquisa, de maneira regular. Ou seja, a escola mantinha três turnos independentes (manhã, tarde e noite), não tendo ainda se adequadado ao modelo de escola integral. A nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – 2023 foi de 4,1. A escola situa-se à Avenida Beni Carvalho, na zona urbana do município.

---

<sup>5</sup> Informações do portal QEdu, <https://qedu.org.br/escola/23124172-eem-beni-carvalho>, acesso em: 19/01/2025.

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Barão de Aracati (EEMTI Barão de Aracati) é a mais antiga da cidade, tendo sido fundada em 05 de janeiro de 1926. Trata-se de uma escola em tempo integral, com 295 matrículas para o ano de 2023, e com 18 professores<sup>6</sup>, com uma nota de 4,6 no IDEB 2023. A escola fica na região central do município, na Praça dos Prazeres.

A terceira escola é a Escola Estadual de Ensino Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima (EEEP Elsa Maria Porto Costa Lima), funcionando em tempo integral e com formação técnica nos cursos de informática, turismo e enfermagem, durante o período da pesquisa. A escola obteve nota 5,7 no IDEB 2023, e tinha 467 matrículas naquele mesmo ano<sup>7</sup>. Além da formação profissional, a escola mantém a oferta da Formação Geral Básica (FGB), estando também apta para a pesquisa. A EEEP se encontra próxima à rodovia BR-304, na rua José de Alencar, ainda em zona urbana.

O fato de as três escolas selecionadas serem de modelos diferentes – uma regular, uma em tempo integral e uma escola profissionalizante – contribuiu de forma significativa para a pesquisa, uma vez que conseguimos adentrar o cotidiano de cada modalidade escolar que o Estado do Ceará ainda mantinha durante o período do estudo.

Para participar da pesquisa, convidamos dois professores - professor A e professor B – e uma professora – professora C. Os critérios de seleção consistiram nos seguintes: a) ser professor de História no 1º ano do Ensino Médio; b) ter 5 anos ou mais de experiência na docência; c) ter ensinado História antes e depois das mudanças curriculares promovidas pela BNCC.

O professor A tem 50 anos de idade, e é natural de Aracati. Possui Licenciatura Plena em História, tendo cursado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e obtido o título no ano 2000. Também é especialista em História das Relações Políticas, licenciado em Ciência das Religiões e bacharel em Direito (também pela UERN). Apresenta, assim, uma ampla e diversificada formação na área das humanidades. Sobre sua carreira na docência, o professor A iniciou no mesmo ano de sua formação, 2000, em uma escola particular da cidade. Em 2004, foi

---

<sup>6</sup> Informações do portal QEdU, <https://qedu.org.br/escola/23124121-eem-barao-de-aracati>, acesso em: 19/01/2025.

<sup>7</sup> Informações do portal QEdU, <https://qedu.org.br/escola/23265426-eeep-professora-elsa-maria-porto-costa-lima>, acesso em 19/01/2025.

convocado pelo Estado do Ceará e, desde 2008, atua com exclusividade no ensino público, na mesma escola, EEMTI Barão de Aracati.

O professor B tem 49 anos, natural de Assaré, no Ceará. Possui Licenciatura Plena em História, formado pela Universidade Regional do Cariri – URCA – no ano de 2011. Realizou uma Especialização em História do Brasil na mesma instituição, no ano de 2012. Em 2015, obteve o título de mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Iniciou sua carreira docente no ano de 2014, como professor contratado do Estado do Ceará, atuando em 4 escolas e 2 municípios. Em 2021, após aprovação em concurso, o professor B se mudou para Aracati e, desde então, atua como professor de História na mesma escola de Ensino Profissional da cidade.

A professora C tem 49 anos e é natural de Aracati. Formada em Licenciatura em História pela UERN, se graduou no ano de 2003. Possui ainda uma especialização no curso de Planejamento Educacional concluída em 2006. Atua como professora desde 2013, completando, portanto, 10 anos de docência no ano em que a pesquisa fora iniciada. Na etapa do Ensino Médio, a professora C começou a trabalhar no ano de 2019, sendo professora contratada por tempo determinado até os dias atuais.

Como podemos ver, os três participantes dessa pesquisa cumpriram os critérios estabelecidos para a coleta. Além disso, haviam algumas diferenças entre eles que tornaram o estudo mais completo. A primeira delas trata-se do cargo efetivo e da contratação temporária. Como o quadro de professores do Estado é composto por esses dois regimes de contratação, julgamos importante que houvesse em nosso *corpus* ambas as situações. A segunda trata-se do tempo de trabalho como professor. Hargreaves (HARGREAVES *apud* GOODSON, 2022, p. 172) afirma que a “idade e a experiência pedagógica dos professores se relacionam à sua disposição de adotar as mudanças educacionais”. Embora os indivíduos dessa pesquisa estejam em idades próximas, o tempo de experiência como professores de História adiciona um fator significativo em relação às suas posturas diante das mudanças propostas pela BNCC.

A observação de aulas ocorreu em duas fases: a primeira, de agosto a dezembro de 2023, com uma turma de 1ª série em cada escola, totalizando 21 observações (9 na EEEP, 8 na EEMTI e 4 na EEM); a segunda, de fevereiro a abril de 2024, também com uma turma de 1ª série em cada escola, totalizando 12 observações (2 na EEEP, 3 na EEMTI e 7 na EEM). Isso se tornou necessário pois

ocorreram muitos impedimentos, durante a primeira coleta, na EEM Beni Carvalho, devido a feriados, atividades escolares diversas e ausência da professora C.

Ao final da etapa de coleta das observações, conseguimos garantir 11 observações de aula de cada um dos professores parceiros, totalizando 66 aulas observadas. A decisão pelo fim das observações partiu da percepção de uma saturação dos dados coletados. Isso significa que, em determinado momento, não encontrávamos elementos novos que pudessem fundamentar a teorização que gostaríamos a partir do campo de observação.

A fim de evitar uma “excessiva subjetividade” (FONTANELLA, et. al., 2011) nos critérios elaborados, desenvolvemos uma tabela e realizamos uma categorização das observações. Utilizamos “X” para cada novidade na observação, e “x” para indicar a repetição de elementos já observados anteriormente. Dessa maneira, a última coluna da tabela apresenta o total de vezes em que metodologias e recursos foram utilizados. Já a última linha apresenta se recursos e metodologias novas foram empregadas nas aulas. Com isso, pudemos visualizar que, durante as últimas coletas realizadas, nenhuma nova categoria de “metodologia” e “recursos” pudera ser observada. Nesse ponto, portanto, constatamos a saturação teórica e optamos por finalizar o período de coleta, iniciando, em seguida, a organização do material para posterior análise. As três tabelas podem ser conferidas, respectivamente, nos apêndices A, B e C.

A intenção ao estruturar essas tabelas foi mantermos a objetividade nas observações, trazendo nosso olhar para os fins que estabelecemos no início da investigação. Entendemos que esses dados, “coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 149).

Esse estudo não se debruça sobre o livro didático e sobre a epistemologia dessa área de estudo. Salientamos que nosso olhar está orientado para o campo do currículo (pré-ativo e interativo). Porém, a empiria de nosso trabalho mostrou que era necessária a integração do livro didático para nossa análise, circunscrevendo-o apenas à sua função referencial (CHOPPIN, 2004) – uma vez que passou a ser um recurso para a implementação da Base.

Esse trabalho foi dividido em cinco Seções. A primeira Seção é a Introdução que agora se constitui. A segunda trata da abordagem teórica a respeito dos conceitos de “narrativa sistêmica” e “refração curricular”, bem como dos conceitos-chave

“competências” e “habilidades”. O objetivo é discutir os fundamentos teóricos e contextuais que embasam a análise das políticas curriculares e suas refrações no ensino de História, abordando a relação entre narrativa sistêmica, refração curricular e as práticas docentes, com foco nas políticas educacionais brasileiras e cearenses.

As terceira e quarta Seções consistem na análise das observações das aulas dos participantes e dos dados coletados nas entrevistas individuais realizadas com os mesmos, respectivamente. A terceira Seção busca examinar, a partir da observação participante, as práticas pedagógicas no ensino de História nas escolas estaduais de Aracati, descrevendo categorias de refração observadas. Damos destaque às táticas docentes empregadas frente às demandas curriculares, observando os desafios impostos pelas condições locais e pela possível contradição entre a visão dos professores sobre o ensino de História e as diretrizes curriculares que atualmente orientam este ensino. Utilizaremos as anotações de campo para compor as fontes, pois se tratam dos dados obtidos no campo empírico da pesquisa. Nos baseamos no trabalho de Almeida & Cassiani (1999) sobre teoria fundamentada em dados para realizar nossa análise.

A quarta Seção tem o objetivo de analisar as percepções dos professores sobre suas práticas no cotidiano escolar, considerando como suas narrativas pessoais, experiências formativas e as condições descritas influenciam a operacionalização da BNCC e a adaptação das competências e habilidades no currículo interativo. O trabalho de Goodson (2019) sobre currículo e narrativa pessoal, além das categorias de estratégia e tática (CERTEAU, 1990), possibilitaram a análise dos dados obtidos.

Por fim, na quinta Seção, apresentamos nossas considerações finais a fim de sintetizar os resultados obtidos em nossa pesquisa. Ao investigar os fatores que contribuem para a refração das prescrições contidas na BNCC, esperamos cooperar para o avanço teórico acerca das apropriações realizadas por professores e professoras de História no momento histórico que abordamos.

## **2 A NARRATIVA SISTÊMICA E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NO BRASIL E NO CEARÁ: BNCC E DCRC**

Nesta segunda Seção, apresentamos os fundamentos teóricos mobilizados na pesquisa, bem como situamos as fontes documentais analisadas. O objetivo foi descrevê-las como parte importante da “narrativa sistêmica” (GOODSON, 2019), elaborada recentemente no Brasil e, especificamente, no Ceará.

Além dessas descrições, abordamos o contexto histórico das reformas curriculares implementadas no país ao final da década de 2010. Estamos de acordo com Goodson (2019, p. 75) quanto à necessidade “crucial, quando lidamos com transições históricas e iniciativas de reforma, de identificar e entender a periodização histórica e suas limitações conceituais e metodológicas”.

### **2.1 Narrativa Sistêmica e Tempo Histórico**

Adotamos o conceito de “narrativa sistêmica” tal como formulado por Goodson (2019), que o define como “as principais fontes documentais sobre as iniciativas de reforma e de reestruturação em cada área nacional e regional” (GOODSON, 2019, p. 73). Essa noção permite compreender as reformas educacionais não apenas como ações isoladas, mas como parte de um esforço articulado, sustentado por documentos oficiais que orientam e legitimam transformações nos sistemas de ensino em diferentes escalas.

À luz dessa perspectiva, identificamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio como a principal expressão da narrativa sistêmica da reforma curricular brasileira ao longo da década de 2010. Trata-se de um documento normativo que estabelece diretrizes e parâmetros para a construção dos currículos estaduais, funcionando como eixo estruturador das mudanças propostas para essa etapa de ensino.

(...) espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que

sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao longo dessa década, o país acompanhou um intenso debate acerca da elaboração de um novo currículo para o Ensino Médio. Foi nesse período em que foram propostas algumas versões para uma Base Nacional Curricular, que acabaram sendo alvos de disputas, sendo refutadas, reconstruídas, criticadas e, por fim, tendo as duas propostas, Ensino Fundamental e Ensino Médio, homologadas em 2017 e 2018, respectivamente.

Para Silva (2016), houve um apressamento em torno desse debate que acabou atropelando questões fundamentais em torno da proposta. A autora destaca que os professores precisaram se posicionar acerca de uma Base antes mesmo “de se perguntarem se faz sentido uma base comum nacional ou um currículo mínimo nacional” (SILVA, 2016, p.367). Além disso, tal apressamento não teria sido precedido por uma importante discussão sobre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares. Ou seja, os fundamentos ideológicos que ampararam a proposição de uma Base Nacional não foram questionados com o devido rigor que uma proposta de tal amplitude, e com tamanha carga normativa, necessitavam.

Johann (2021) aponta que essa nova projeção de currículo, que visava superar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, já estava sendo debatida desde o início do governo de Luis Inácio Lula da Silva. Com Fernando Haddad na direção do Ministério de Educação e Cultura – MEC, o governo brasileiro “passou a estruturar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)”, contando com ampla participação da comunidade escolar através de eventos realizados nacionalmente.

Mesmo com esse debate, apenas em 2014 a Base Nacional Comum foi apresentada. Naquele momento, conhecida como a “versão zero”, ou ainda, “primeira versão da base”, o documento se aproximava à discussão apontada como fundamental por Silva (2016).

Em vez de indicar o conteúdo acadêmico específico a ser estudado a cada ano, o documento de 2014 começa pela descrição dos direitos dos alunos, como direito a práticas culturais, locais, conhecimento diverso, desenvolvimento humano, ação política e entendimentos históricos. Em seguida discute os amplos objetivos de cada área curricular e apresenta grandes considerações filosóficas e teóricas para cada área de conhecimento (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 570 *apud* JOHANN, 2021).

Embora essa aproximação à discussão estivesse colocada, a proposta inicial da Base foi desconsiderada, e sua primeira versão totalmente esquecida. Em relação ao campo de História, especificamente, Almeida e Silva (2023) afirmam que

Restituir o cenário polêmico de construção da BNCC de História se faz necessário porquanto, a partir da segunda versão, há uma incômoda sensação de serenidade e aceitação por parte das vozes públicas contrárias aos primeiros documentos. (...) Historiar sua construção significa não deixar cair no esquecimento todos os enviesamentos arraigados na educação brasileira sob a égide da BNCC.

Os autores ainda destacam que o documento foi publicado em torno de uma “modernidade potencializada por *fake news*” (Almeida e Silva, 2023), o que tornou a BNCC atravessada pela ascensão do conservadorismo e pela mobilização do negacionismo científico. Isso, portanto, atingiu também as políticas educacionais.

A versão para o Ensino Médio, da qual se trata essa dissertação, foi a última a ser publicada e homologada, tendo ficado suspensa durante o hiato da primeira publicação – dezembro de 2017 – e a sua própria – dezembro de 2018. Durante esse período, houve também a reforma do Ensino Médio, transformando significativamente essa etapa de ensino.

Em 25 de agosto de 2017, a Associação Nacional de História de São Paulo – ANPUH-SP, publicou um documento em que afirmava o seguinte

É nosso entendimento, a partir das concepções historicamente constituídas de currículo, que discutimos aqui, sim, um currículo já antecipadamente definido por gestores, organizações e políticos comprometidos com ordem mundial do capitalismo em seus múltiplos enredamentos com as políticas de governo de um Estado gerenciador de interesses privados. Essa submissão fica explícita quando lembramos que há exatamente uma semana, dia 18 de agosto, o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED) divulgava em evento da entidade ocorrido em Belo Horizonte o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular elaborado pelo Movimento pela Base Nacional Comum. O Guia é explícito ao afirmar que não há necessidade de aguardar a homologação da BNCC para se iniciar a implantação e orienta sobre os procedimentos, ainda que sequer as audiências e pareceres do Conselho Nacional de Educação estejam concluídas (ANPUH, 2017).

Tais afirmações demonstram um grande impasse em torno da publicação e homologação da Base, principalmente de agentes internos ao campo da História e da Educação. Podemos entender que o documento da Base do Ensino Médio, assim como do fundamental, foram instituídos à despeito da discordância de importantes sujeitos e entidades, tratando-se de uma imposição autoritária travestida de

democrática.

Entendemos que a BNCC não se trata, especifica e inteiramente, de um currículo. Mas não por isso deixa de se inserir no debate curricular. Pudemos notar, ao longo da pesquisa, que o discurso teorizado em suas páginas tem se aproximado das salas de aula e do cotidiano escolar. Nossas entrevistas demonstraram, por exemplo, que os docentes têm conhecimento de seus conteúdos e reconhecem os conceitos que lhe são próprios. Isso demonstra que suas orientações e prescrições têm ganhado espaço no desenvolvimento dos currículos regionais.

Para Macedo (2018), a BNCC não se isenta de configurar-se como currículo. Ela pode ser descrita por um termo clássico da área curricular: o currículo escrito ou formal. Isso porque,

(...) diz-se que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (MEC, 2017, p. 16). (...) Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo. (MACEDO, 2018, p. 29).

Homologada em dezembro de 2018 (a parte que diz respeito ao Ensino Médio), ela carrega o caráter neoliberal de nossa época, que, desde a década de 1980, tem promovido transformações também na área educacional. Johann (2021) destaca que “o Estado passou por um período de reformas, (...) e iniciou o plano de perpetuação de privilégios da classe dominante”. Nesse período, segundo a autora, a escola passou a ser entendida como um mecanismo capaz de favorecer “a conservação da ideologia do livre mercado” (JOHANN, 2021, p. 25).

Para focalizar o estudo e observar como a diretriz nacional se desdobra em contextos locais, incorporamos também o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC – (2021), que representa a adequação curricular regional às orientações da BNCC. Ao apresentar seus “princípios norteadores, éticos, políticos, estéticos, contextuais e interdisciplinares” (BRASIL, 2021), o documento esclare que manterá o foco no “desenvolvimento das competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2021, p.18).

A visão expressa em seu texto nos apresenta também a construção de um cidadão e uma cidadã específicos – ou, antes, a construção de um conceito de

cidadania a ser desenvolvido durante o Ensino Médio. O DCRC elege como uma das finalidades dessa etapa “a consolidação da formação das/os cidadã/ãos brasileiras/os” (CEARÁ, 2021, p. 20) e garante que essa etapa proporcionará aos estudantes a “ampliação no desenvolvimento de competências que o prepararão para uma vida plena e o tornarão conscientes do efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2021, p. 20). Ou seja, o exercício pleno e efetivo da cidadania fica atrelado ao desenvolvimento das competências prescritas pela BNCC e reelaboradas pelo DCRC.

Articular esses dois documentos possibilitou-nos compreender como a narrativa sistêmica nacional se desdobra em uma narrativa sistêmica estadual, revelando tanto os alinhamentos quanto as tensões entre os níveis federal e estadual no processo de reestruturação do Ensino Médio. Há tensões, por exemplo, quando o DCRC afirma que incorporará itens para “favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido” e “acrescentar aqueles que aprofundam a identidade cearense” (CEARÁ, 2021, p. 18)

Embora seja possível descrever os pontos de tensão, fica mais evidente como o DCRC caminha ao encontro das prescrições contidas na BNCC, a fim de transmiti-las às unidades escolares do estado do Ceará.

Ao realizar a jusposição dos dois documentos, identificamos que ambos têm como eixo estruturante o desenvolvimento de competências e habilidades, apresentando esses conceitos como centrais tanto na formulação curricular quanto na organização do trabalho docente. Esses dois conceitos estão definidos pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados (BRASIL, 2018, p. 2).

Na BNCC, o foco no desenvolvimento de competências é apontado como o “fundamento pedagógico” (BRASIL, 2018), de modo que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13). O DCRC segue a mesama proposta e mantém o “foco no desenvolvimento das competências previstas na BNCC” (CEARÁ, 2021, p. 18), o que estabelece uma relação de complementaridade com a Base.

Essas categorias passam a orientar, de maneira decisiva, a concepção de ensino e aprendizagem proposta, expressando um aprofundamento de um “discurso empoeirado” (SILVA, 2018). Um discurso que não se limita apenas ao processo de ensino e aprendizagem, mas que engendra o próprio desenvolvimento de uma certa cidadania, traçando novos sentidos e finalidades ao Ensino Médio.

(...) por trás de um discurso apresentado como “novo”, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidade que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos (SILVA, 2018, p.1).

Silva faz essa afirmação em artigo publicado em 2018. De maneira crítica, a autora mostra que o que é colocado como novidade no debate público é, na verdade, o resgate de um discurso mobilizado desde a década de 1990. Não por acaso, foi nesse ano que ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, patrocinada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). A Conferência contou com a participação de “157 países que juntos estabeleceram compromissos com a educação mundial” (MOURA, SANTOS, 2023, p.4), culminando na Declaração Mundial Sobre Educação, que estabeleceu, entre outros pontos, uma responsabilidade compartilhada entre os setores públicos e privados em relação à educação. Tratou-se, portanto, de um marco na entrada definitiva de setores privados – e de seus interesses – nas políticas educacionais.

A Declaração expressa essa articulação no artigo 7º, “Fortalecer as Alianças”, ao apresentá-la como parte fundamental para garantir um “enfoque abrangente e **um compromisso renovado** (grifo nosso)” (UNESCO, 1990).

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: [...] entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990).

Goodson e Rudd (2017) também destacam que a onda de reformas curriculares que presenciamos está conduzindo ao surgimento de uma nova “classe gerencial encarregada de dar suporte às novas dinâmicas institucionais”.

Arelada ao avanço de setores privados alinhados ao neoliberalismo, a perspectiva de um currículo baseado em competências e habilidades suscitou

importantes debates sobre como – e por quais razões – uma nova concepção curricular deveria ser formulada.<sup>8</sup> Essa concepção começa a surgir, portanto, de um outro lugar que não o setor educacional, agregando a esse setor um novo complexo conceitual. Gimeno (2011) afirma que a linguagem não é inocente, e que a escolha da palavra “competência” traduz a situação concreta em que estamos inseridos.

A escolha da linguagem adotada não é arbitrária, pois tem a ver com as características da sociedade em que é usada. O conhecimento dominante em um determinado momento e as instituições que os transmitem mantêm entre si uma relação singular que varia ao longo da História. Se as linguagens mudam no âmbito do conhecimento, é porque há mudanças sociais que as demandam. Ou seja, essas mudanças não ocorrem desligadas das circunstâncias concretas em que acontecem (GIMENO, 2011, p.15).

A ideia central de competências, por exemplo, está ligada à figura do trabalhador eficiente, que disputa espaço em um acirrado mercado de trabalho. “As estratégias de governo foram direcionadas para uma concepção mais mercantil de educação, [...] para formar cidadãos com uma reserva de competências que lhes garantissem a empregabilidade” (CUSTÓDIO, 2006, p. 98).

Segundo Oliveira e Caimi (2021), a partir desse momento (do Golpe em 2016) não houve mais possibilidade de acordos, uma vez que passamos a “operar com grupos que se definem detentores de verdades absolutas em torno de vários assuntos, inclusive sobre o que é uma escola”.

O currículo por competências é um tema revelador da conflagrada disputa política e da vigorosa intervenção do Estado na reestruturação das relações capitalistas em um mundo globalizado e na legitimação política das forças que porfiam garantir a hegemonia cultural no mundo atual. (CHIZZOTTI, 2012, p. 431).

No campo das políticas públicas, a partir desse novo paradigma normativo, Chizzotti (2012, p. 430) mostra que “os Estados passaram a intervir diretamente na organização do currículo, como estratégia para se posicionar na nova geopolítica do conhecimento”. Cruz (2024) aponta ainda para outros agentes internacionais que atuaram no campo da política para o “aprofundamento da internacionalização da educação”. Além da já citada Unesco e do BM, o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) integraram o grupo de instituições que articularam as reformas neoliberais no campo educacional. O autor também demonstra que não podemos perder de vista “o fato de

---

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 1998.

tais agências terem sido influenciadas pelas ideias de Buchanan, Friedman, Mises, Hayek, entre outros, que estiveram reunidos em organizações científicas com o objetivo de socializar a doutrina liberal” (CRUZ, 2024, p.185).

Com isso, estabelecemos a relação entre a reforma curricular inaugurada com a homologação da BNCC do Ensino Médio e o contexto histórico – nacional e internacional – em que o documento foi desenvolvido. Há, no século XXI, um movimento internacional para a padronização dos currículos escolares, que coloca o desenvolvimento de competências e habilidades como a finalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Buscamos compreender como a BNCC e o DCRC se articulam enquanto expressões de uma narrativa sistêmica da reforma educacional brasileira. A partir do conceito proposto por Goodson (2019), foi possível perceber que esses documentos não operam isoladamente. São peças de um movimento mais amplo, que envolve disputas por sentidos, interesses e projetos de sociedade. Ainda que tenhamos nos apoiado em documentos oficiais, nosso olhar foi constantemente atravessado pelo contexto histórico – especialmente o cenário político e econômico da segunda metade da década de 2010. Não é possível ignorar que a homologação da BNCC do Ensino Médio ocorreu em um momento de instabilidade institucional, marcado por rupturas democráticas e por uma guinada neoliberal nas políticas públicas. Isso, por si só, já impõe uma leitura mais crítica e cautelosa do documento.

É importante reconhecer que este não é um debate encerrado. Ao contrário, ele continua vivo no cotidiano escolar, nas escolhas curriculares feitas por redes de ensino e, sobretudo, na prática docente. Se a BNCC pretende traçar um caminho comum, cabe aos sujeitos da educação negociar, reinterpretar e, por vezes, resistir a esse processo.

Ao articular narrativa sistêmica e tempo histórico, tentamos lançar luz sobre a complexidade dessa dinâmica. Não se trata apenas de analisar documentos, mas de entender como eles ganham vida nas disputas concretas por currículo, por cidadania e por futuro.

## 2.2 Competências e habilidades: gênese e ressurgimento na BNCC

Como vimos, os conceitos de competência e habilidade estão mobilizados pela recente narrativa sistêmica implementada no país com a BNCC (2018). Contudo, o discurso sobre competência já circulava desde os anos 1990 em diversos países ocidentais, incluindo o Brasil (CARVALHO, 2014).

É importante dizer que o termo “competência” assumiu diferentes significados ao longo das décadas, exibindo o que Chizzotti (2012) chamou de “oscilações semânticas”. Mesmo sem um padrão conceitual claro, a ascensão das políticas neoliberais no cenário global consolidou a noção de competência como eixo de reformas educacionais, inclusive fora do âmbito da OCDE. Como resultado, a abordagem por competências tem sido amplamente adotada, apesar de constituir um grande desafio para professores e professoras que, em geral, não foram formados para trabalhar com essa lógica.

No contexto brasileiro, Carvalho (2014) identifica a gênese desse paradigma nas reformas educacionais dos anos 1990, com destaque para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No PCN de Ciências Humanas, lemos:

(...) A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas (...). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer (BRASIL, 1998, p.11).

Nesse contexto, o desenvolvimento de competências passa a ser o fim do processo educativo, o que, segundo Carvalho (2014), representa uma inversão entre meios e fins. A retórica da competência ocultaria, assim, uma instrumentalização da educação: um conceito que deveria servir como meio torna-se a finalidade última da formação.

Silva (2003) destaca as diversas articulações institucionais e publicações de documentos e relatórios que induziam muitos países a adequarem seus sistemas de ensino à uma nova economia mundial. No caso brasileiro, a autora traz a publicação do documento “Questões críticas da educação brasileira”, no ano de 1995, constatando que o país deveria buscar “a adequação dos objetivos educacionais às

novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA et al *apud* SILVA, 2003, p. 174).

Nesse processo dos anos 1990, Silva ainda afirma que houve um alinhamento e incorporação nas políticas públicas das determinações propostas pela UNESCO e pelo BM. Isso torna evidente que a reforma curricular era um dos principais alvos, “e que esta deveria se orientar pela noção de competências” (SILVA, 2003, p. 175). A influência das políticas para a educação do BM é digna de nota. Instituição importante para a economia brasileira ao longo da segunda metade do século XX (ALVES, 2011), o Banco atrelava aos critérios de empréstimos financeiros as exigências de implementação de políticas públicas educacionais. Coraggio (2003) demonstra que essas políticas priorizavam a lógica custo-benefício, aproximando a escola de um modelo empresarial.

[...] o Banco Mundial consiste, hoje, no intelectual coletivo formulador da política educacional para os países que necessitam de ajuste estrutural, dando as diretrizes da organização, as prioridades e os conteúdos (Frigotto, 2001. p. 64).

Essa lógica importada do mundo corporativo transforma a educação: o objetivo passa a ser a formação de sujeitos “eficientes” e “empregáveis”, como destaca Custódio (2006, p. 98).

Gimeno (2011) apresenta dez teses para refletir sobre o que há de novo em educar por competências. De maneira crítica, as teses nos apresentam a complexidade dessa decisão e a ausência de um modelo pedagógico consolidado:

Atualmente não se dispõe de um modelo pedagógico montado a partir de construto das competências, não podemos mostrá-lo nem o ensinar, além da vontade, por mais positiva que pudesse ser, de formulá-lo com certo rigor. A imaturidade do campo deveria dar o que pensar, antes de se lançar a propagar esses conceitos entre os professores a partir da segurança daqueles que possam fazer valer suas opções porque têm acesso ao Boletim Oficial do Estado (BOE), sem transmitir a imaturidade do campo e sua pouco fundamentada potencialidade para provocar mudanças positivas (GIMENO, 2011, p. 50).

O autor chama a atenção para o caráter verticalizado da implementação, imposta a partir de decisões burocráticas e tecnocratas que nem sempre dialogam com o sujeitos envolvidos diretamente no cotidiano escolar. O novo modelo teria como função a reforma de um currículo esgotado e o salvamento de um sistema escolar que já não atende às demandas atuais. No entanto, ainda muito incipiente, essa nova

escolha tem bases fracas, teorias pouco fundamentadas e pouco potencial para “provocar mudanças positivas” (GIMENO, 2011).

Entendendo o currículo como prática cultural que envolve negociações entre controle e resistência (MACEDO, 2006), percebemos que esse novo modelo, ainda em fase de implementação e experimentação, enfrenta impasses significativos, tanto na dimensão teórica como na dimensão prática, no currículo ativo (GOODSON, 1995).

Estamos diante de uma grande transformação do mundo escolar, que busca refazer os paradigmas que fundamentaram os currículos e as práticas de professores e professoras durante muitas décadas. Perrenoud (1999), um dos teóricos que buscou fundamentar as bases da abordagem por competências, já apontava para a necessidade de uma “revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (**coaching**)” (PERRENOUD, 1999, p. 59).

Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno. Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação (PERRENOUD, 1999, p. 36).

Para o autor, a noção de competência é expressa em outras palavras, mas carrega a mesma essência de mobilização, utilidade e emprego na vida real, como descrita pelo DCNEM (2018).

Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 3)

Há ainda um fator considerável na afirmação destacada. O emprego da palavra “*coaching*” carrega um efeito significativo sobre a identidade profissional de professores e professoras. O termo nos remete a dois significados: primeiro, refere-se à treino, uma vez que coach, em inglês, significa treinador; o segundo refere-se à uma nova identidade profissional do mundo contemporâneo, em que profissionais de diversas áreas prometem ajudar pessoas a atingirem seus objetivos pessoais e profissionais, seja através de palestras, ou através de mentorias. Nenhuma das duas, no entanto, se relaciona com o ofício do professor. A premissa necessária para o trabalho com competências é a de transformar a própria identidade profissional dos

sujeitos da educação, deslocados do ofício de educar e alocados na tarefa de treinar os estudantes.

A centralidade das competências visa responder às novas exigências de um mercado em constante transformação, impulsionado por avanços tecnológicos e dinâmicas capitalistas. Para complementar essa abordagem, foram criadas avaliações que deveriam mensurar os resultados das aprendizagens, servindo para traçar metas e realizar comparações, aproximando ainda mais o mundo escolar do mundo corporativo. Avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>9</sup>, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE<sup>10</sup>, e indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>11</sup>, e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA<sup>12</sup>, fornecem diversos dados sobre o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. No caso brasileiro, a ideia é aproximar os resultados ao dos países desenvolvidos, o que, teoricamente, seria garantidor de uma educação de qualidade.

Nesse cenário, observamos que as mudanças recentes estão vinculadas a um ambiente externo e estranho à educação. Goodson traz uma importante reflexão sobre esse fenômeno, apontando que, diante de agentes externos, “educadores tem deixado de ser proativos e construtivos, tornando-se reativos e complacentes” (GOODSON, 2019, p. 35). Ou seja, ao não fazerem parte do processo criativo e motivador das mudanças, os educadores tendem a ser “conservadores”, no sentido de não aplicarem as novas propostas.

Por serem externos, os princípios mercadológicos de *eficiência, qualidade*

---

<sup>9</sup> “É um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira [...]. Realizado desde 1990, o Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. [...] é possível verificar esse avanço com a implementação de diversas novidades, em especial as voltadas a implementação da BNCC.” Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

<sup>10</sup> Implementado desde 1992, o SPAECE “caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>

<sup>11</sup> Criado em 2007, reúne, em um só indicador, “os resultados de dois conceitos igualmente importantes: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. [...] É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.” Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

<sup>12</sup> “O programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE. (...) Os resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países (...)” Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

*total*, e, mais especificamente, *competências*, passaram a constituir também o vocabulário moderno dos sistemas educacionais, reforçando uma das teses de Gimeno (2011) sobre a abordagem das competências.

Foi nesse cenário de avanço das políticas neoliberais e da equiparação do ambiente escolar ao ambiente empresarial e mercadológico, reproduzindo linguagens e objetivos, que a abordagem por competências teve sua gênese em nosso país – e também no mundo ocidental.

O processo que a BNCC do Ensino Médio (2018) inaugura, portanto, não é a criação de um modelo curricular, uma vez que os mesmos conceitos já estavam mobilizados – inclusive em normativas oficiais. O que ela realiza é a reconfiguração desse discurso e imposição do mesmo a partir do estabelecimento de uma Base Nacional para os currículos do país. A mudança não está no conteúdo, mas na forma de sua institucionalização. A Base define competência como:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Dessa forma, “recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado (SILVA, 2008; LOPES e MACEDO, 2002; PACHECO, 2001)” (SILVA, 2018). A BNCC do Ensino Médio, portanto, recupera um discurso curricular que não havia sido bem recebido em seu momento inicial no país.

Isso mostra que as prescrições relativas ao desenvolvimento das competências contidas na Base já não havia contemplado os principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, percebemos que o processo de implementação de tal abordagem, nos tempos atuais, encara resistências.

A análise das prescrições curriculares oficiais, nos dois momentos analisados, mostra que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão é possível afirmar que têm como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil (SILVA, 2018, p. 12).

Ao privilegiar os resultados – expressos por indicadores quantitativos – e negligenciar os processos pedagógicos, a BNCC contribui para o distanciamento entre o discurso normativo e a prática docente. Como aponta Goodson (2019), existe

um conflito entre as missões: a narrativa sistêmica da BNCC, construída fora da escola, não se alinha às convicções e finalidades que os professores atribuem ao seu trabalho:

A principal lacuna em mudanças externamente regulamentadas é a conexão com as convicções profissionais e com as missões pessoais próprias dos professores. No modelo anterior de mudança, ela era parte integrante; no modelo externamente imposto, é meramente presumida (GOODSON, 2019, p. 43).

Diante das reflexões apresentadas, fica claro que a introdução do paradigma das competências no contexto educacional brasileiro não é apenas uma mudança metodológica, mas uma reconfiguração profunda dos objetivos e práticas pedagógicas. A trajetória histórica desses conceitos revela um movimento complexo, permeado por influências globais e direcionado por políticas neoliberais.

A adoção da BNCC do Ensino Médio como instrumento normativo reflete não só a continuidade, mas também a intensificação dessa tendência. Contudo, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à adequação entre a teoria normativa e a prática docente.

### **2.3 Estratégia, tática e refração: conceitos mobilizados**

Nessa subseção, apresentamos os três principais conceitos mobilizados que fundamentaram nossa investigação. Tomamos emprestados de Michel de Certeau os conceitos de estratégia e tática. Enquanto estratégia refere-se às direções institucionais e prescrições oficiais, tática representa as manobras adaptativas e criativas dos professores no contexto educacional.

Pretendemos, à partir da História Cultural, demonstrar como a atuação de professores e professoras se insere na teoria desenvolvida pelo autor, enriquecendo a compreensão das práticas pedagógicas contemporâneas no ensino de História.

Por outro lado, o conceito de refração será explorado conforme a definição fornecida por Goodson (2016), que investiga os desvios e adaptações que as prescrições curriculares sofrem na transposição para a prática docente. Esse conceito permite-nos analisar como as políticas educacionais são interpretadas, filtradas e

transformadas pelo cotidiano escolar.

### 2.3.1 Estratégia e Tática

Nossa investigação esteve fundamentada pelos dois conceitos elaborados por Michel de Certeau (1990), em sua obra central “A invenção do cotidiano”. Nesse trabalho, Certeau elabora os conceitos de estratégia e tática para trabalhar com a história do cotidiano, ou seja, a história que busca entender o ser humano comum e como, através dessa observação, é possível escrever a história de um determinado contexto. Trata-se de um trabalho que se volta para as “operações dos usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina” (CERTEAU, 1990, p.37) para ilustrar como a prática do cotidiano altera a cultura estabelecida *à priori* e inventa uma nova forma, que também é cultura.

Este trabalho tem, portanto, por objetivo explicitar as combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma “cultura” e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto dos dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1990, p.38).

Torna-se fundamental esclarecer a diferença entre esses conceitos que são e, em seguida, estabelecer a relação que fazemos com o objeto de nosso estudo. Duran (2012) afirma que

A distinção entre os dois conceitos reside principalmente no tipo de operação que se pode efetuar. As estratégias postulam um “lugar”, um “próprio”, “um lugar do poder e do querer próprio”, de onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças – os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.” (CERTEAU, 1990, p.99). Em síntese, as estratégias são capazes de produzir e impor. Já as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo.

Os dois conceitos configuram lógicas de ação compreendidas em torno do cotidiano. As estratégias “estão relacionadas a um discurso hegemônico de poder e controle. (...) possuem o caráter de manter as estruturas sociais de poder, comumente atribuídas aos sujeitos legitimados pelo discurso dominante” (MORAIS e SANTOS, 2023, p. 67).

Já as táticas são descritas como uma ação de resistência e invenção, atribuídas ao indivíduo comum, retirando-o de uma posição de passividade e caracterizando-o como criador. “São os usos que os sujeitos fazem das imposições sofridas. Por isso, os usuários não são passivos, pois, de alguma maneira, encontram mecanismos para atenuar as imposições, por meio das táticas” (MORAIS e SANTOS, 2023, p. 68). Nas palavras do próprio autor, a tática, “pelo fato de seu não-lugar, depende do tempo, vigiando para captar no voo possibilidades de ganho” (CERTEAU, 1990, p.47).

Para a nossa pesquisa, assumimos por “estratégia” a elaboração da BNCC e do DCRC. São os “lugares”, o “próprio”, que visam “gerir as relações com uma exterioridade” (CERTEAU, 1990). Esses documentos são construídos a partir de processos técnicos e políticos que delimitam o que deve ser ensinado, aprendido e avaliado no âmbito escolar. As práticas pedagógicas e curriculares são, portanto, organizadas a partir de um espaço configurado por essa delimitação.

Por outro lado, entendemos “táticas” como as ações profissionais dos professores e professoras que, embora guiadas por objetivos estabelecidos pelas “estratégias”, adotam práticas que podem divergir dessas definições. Essas ações refletem a capacidade dos docentes de gerenciar a relação com o contexto externo de forma ativa, mostrando que não são meros executores passivos das diretrizes estabelecidas.

Certeau (1990) ainda nos traz a noção do uso e do consumo enquanto ações dos indivíduos criadores. O autor conceitua o consumo pelo indivíduo comum como uma forma de apropriação. A apropriação carrega a conotação de agência, de um sujeito ativo que transforma as práticas e modifica seu funcionamento. O exemplo usado pelo autor é o de indígenas submetidos à colonização espanhola.

Já faz muito tempo que se vêm estudando em outras sociedades as inversões discretas e, no entanto, fundamentais ali provocadas pelo consumo. Assim o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas a partir de dentro – não as rejeitando ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixa-lo. Procedimentos

de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 1990, p.94).

Diante do cotidiano escolar, ao consumirem as definições e diretrizes curriculares, os professores e professoras passariam a operar a seu modo, atravessando-lhes suas referências e suas subjetividades construídas a partir de suas experiências de vida, visões da profissão ou ainda, como menciona Goodson (2019), missões pessoais.

No ensino de História, a tensão entre estratégia e tática se intensifica devido ao caráter formativo da disciplina, que articula conteúdos factuais e narrativas críticas sobre o passado e o presente. Por meio de suas táticas, professores ressignificam as propostas curriculares, selecionando conteúdos e abordagens que consideram mais adequados às suas práticas pedagógicas. Assim, enquanto a estratégia da BNCC pretende atrelar a disciplina ao desenvolvimento de competências selecionadas, as táticas docentes revelam-se como manifestações de resistência que preservam aspectos formativos e humanísticos que ultrapassam os limites do que está formalmente prescrito.

Goodson (2019) sugere, no mesmo sentido, que o empenho pessoal e profissional diante das mudanças está ausente. Mas, assim como aponta Certeau (1990), não de forma neutra, e sim “positivamente ausente”. Ambos trabalham com a ideia da presença ativa dos consumidores – no caso, os professores e professoras – mesmo operando de maneira indiferente, ou contrária.

O empenho pessoal e profissional que deveria existir no âmago de qualquer nova mudança ou reforma está ausente. Não apenas ausente de forma neutra, mas positivamente ausente, no sentido de que há uma mistura de profunda indiferença e ativa hostilidade a tantas mudanças e reformas (GOODSON, 2019, p. 43).

### 2.3.2 Refração

No campo dos estudos curriculares, há um fenômeno reconhecido por diversos estudos (JACKSON, 1968; GREENE, 1971; YOUNG, 1977; GOODSON, 1995; APPLE, 2006) que consiste na diferença entre a concepção de um currículo – sua dimensão formal, ideológica e conceitual – e a objetificação desse documento – sua

dimensão prática. Ou seja, quando o currículo formal é colocado em prática nas salas de aula, é possível verificar diferenças entre o proposto e o realizado, entre o currículo imaginado e o currículo de fato.

Michael Apple (2006) e Ivor Goodson (1995, 2017) aprofundam essa discussão ao destacar que o currículo é um campo de disputa simbólica e material, onde se entrelaçam interesses políticos, econômicos e culturais. Goodson (2017), em particular, contextualiza as reformas neoliberais no campo da educação, assinalando que, a partir da crise financeira de 2007, houve uma intensificação da retórica global de austeridade. Essa conjuntura deu origem a políticas educacionais orientadas por lógicas de mercado, ancoradas em métricas de desempenho, eficiência e responsabilização.

No momento analisado pelo autor, a convergência retórica das políticas públicas de educação é verificada pela abordagem do desenvolvimento de competências e pela formação integral dos educandos – aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer (CHIZZOTTI, 2012).

Embora isso represente um significativo grau de convergência em um nível superior de políticas globais, é também verdade que, ao passar pelos contextos nacionais, locais e também individuais, essas propostas tomam formas diferentes (GOODSON, 2017).

É bastante plausível que reformas concebidas para alcançar determinado objetivo, na realidade, operem no sentido de cumprir uma finalidade totalmente diferente. A análise de tais 'fenômenos' pode nos ajudar a compreender em que áreas e de que maneira as tentativas de introduzir reformas podem ser sufocadas ou rejeitadas. Da mesma forma, elas também podem oferecer insights sobre modelos de resistência e reinterpretação, os quais, por sua vez, nos ajudam a reimaginar possibilidades futuras. Além disso, é justamente nessas variações e contradições, incorporadas em refrações estruturais e pessoais, que acreditamos estar o terreno fértil para uma série de alternativas e reinterpretações<sup>13</sup> (GOODSON & RUDD, 2017).

Isso trata-se, justamente, do conceito de refração elaborado pelo autor. Em suas palavras, *refração* significa o processo de variação que ocorre na materialização do currículo pré-ativo. Ele propõe que o conceito seja trabalhado como uma

---

<sup>13</sup> Texto original: It is quite plausible that reforms intended to achieve a particular aim, in reality, may operate to fulfil an entirely different objective. Analysis of such 'phenomena' may help us understand areas where and how attempts to introduce reforms may be stifled or rejected. Similarly, they can also provide insights into models of resistance and reinterpretation, which in turn, help us to reimagine future possibilities. Moreover, it is amongst these variations and contradictions embedded in structural and personal refractions, where we believe the seedbed for a range of alternatives and reinterpretations exist

ferramenta metodológica e também conceitual, “ajudando-nos a entender melhor como e por que as ondas dominantes (e globais) de reforma são mediadas e podem resultar em uma variedade de respostas diversa”<sup>14</sup> (GOODSON, 2017, p. 2).

Estamos de acordo, portanto, sobre a importância de um estudo curricular trabalhar com a interação entre as duas dimensões: pré-ativa e interativa. Nosso entendimento e objetivo é o de realizar uma “conexão mais estreita entre estudos sobre processo e prática escolares como estão atualmente constituídos, e estudos sobre construção social em nível pré-ativo” (GOODSON, 2018, p.97).

Assim sendo, tomamos o conceito de “refração” como a categoria central de nossa investigação. Apesar do fenômeno ocorrer em diversos níveis (nacional, estadual, municipal, institucional e, ainda, individual), tivemos maior interesse sobre os fatores individuais da refração. Foi por essa abordagem que optamos por acompanhar as aulas dos professores A e B e da professora C, bem como realizar uma entrevista com cada um deles.

Percebemos que ao realizar a justaposição entre a narrativa sistêmica e a narrativa profissional de cada um deles, nos seria possível identificar os fatores pessoais por trás da refração. Por exemplo, ao perguntarmos para a professora C sobre como ela compreendia o conceito de *competência*, houve uma longa pausa para a seguinte introdução à sua resposta: “É complicado isso aí!”. Isso nos mostra que entre o prescrito e o realizado existem lacunas interpretativas ainda não esclarecidas.

Além disso, acompanhar as aulas por um período também nos aproximou de percepções e *insights* acerca dos desvios. Não houve, em nenhuma aula acompanhada, alguma menção à quais competências ou habilidades seriam desenvolvidas. Isso não é necessariamente negativo nem positivo e nosso ponto não é criticar a prática docente de nenhum dos investigados. Mas acreditamos que isso demonstra que tais conceitos não estão sendo transferidos para as aulas de História, ou seja, estão sendo refratados.

Quando se contrastam narrativas sistêmicas e narrativas da vida profissional, é necessário considerar que há numerosos pontos de refração pelos quais as políticas de reestruturação devem passar, desde sistemas nacionais e regionais, grupos de interesse, conselhos e comitês, até instituições individuais, cada um com um "efeito intérprete" (Gazzaniga, 2005), mediando resultados e práticas pretendidas. Enquanto as respostas podem variar

---

<sup>14</sup> Texto original: “helping us to better understand how and why dominant (and global) waves of reform are mediated, and can result in a range of varies responses”.

desde a conformidade fiel e a tradução verdadeira até a rejeição completa e a resistência, em muitos casos, as percepções mais esclarecedoras surgem ao explorar e tentar entender as motivações por trás de práticas que parecem estar em desacordo com as ondas predominantes de reforma (GOODSON & RUDD, 2017).<sup>15</sup>

Ao procedermos, portanto, sob a lente da refração curricular, e realizar uma comparação entre narrativa sistêmica e narrativa profissional, aproximamos os conceitos de estratégia e tática para a operação entre currículo formal e currículo de fato. Assim, abrimos um diálogo entre Certeau (1990) e Goodson (1995) para dar conta do momento atual vivenciado na disciplina de História diante das reformas curriculares de nosso tempo.

Buscamos fundamentar teoricamente a noção de refração curricular como categoria central de análise, articulando-a com as discussões sobre a distância entre currículo prescrito (estratégia) e currículo praticado (tática). Embora a apresentação detalhada dos dados empíricos – coletados por meio da observação das aulas e das entrevistas com os professores A, B e C – esteja reservada para os próximos capítulos, já foi possível identificar indícios relevantes de como as práticas docentes se distanciam, reinterpretam ou tensionam os enunciados da narrativa sistêmica.

Esses primeiros sinais reforçam a pertinência do conceito de refração como lente analítica capaz de iluminar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas curriculares, e apontam para a necessidade de compreender os fatores subjetivos e contextuais que mediam a implementação do currículo. Com isso, a próxima etapa da investigação busca tornar visível a maneira como essas refrações se materializam no cotidiano escolar.

---

<sup>15</sup> Texto original: When juxtaposing systemic narratives and work life narratives, it must be considered that there are numerous *points of refraction* through which restructuring policies must pass, from national and regional systems, interest groups, boards and committees, through to individual institutions, each having an 'interpreter effect' (Gazzaniga, 2005), and mediating intended outcomes and practice. Whilst responses may range from faithful compliance and truthful translation through complete rejection and resistance, in many cases the most illuminating insights arise when exploring and trying to understand the motivations behind practice that appears at odds with predominant waves of reform

### 3 PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BNCC: REFRAÇÕES E CONVERGÊNCIAS

Nessa Seção, trabalhamos os dados recolhidos durante as observações das aulas de História dos professores A e B e da professora C. O objetivo desse método era identificar o impacto das diretrizes da BNCC – e, por extensão, do DCRC – na prática docente no ensino de História. Buscamos observar os métodos de ensino utilizados, bem como os recursos técnicos empregados durante as aulas e, a partir dos registros, categorizar as refrações observadas.

Esclarecemos que não é nossa intenção realizar alguma crítica sobre o trabalho e prática dos participantes da pesquisa. Defendemos a total liberdade de cátedra, entendendo-a como um dos pilares da profissão docente. Não nos interessa, portanto, tecer comentários negativos nem positivos acerca do que observamos. O foco de nossas observações se manteve apenas na tentativa de compreender a relação existente, nesse momento histórico, entre as expectativas do currículo formal e a realidade do currículo em prática, e criar categorias para as refrações que observamos.

Nosso trabalho se debruçou para compreender a prática em relação ao que está prescrito. Acreditamos que a natureza de formação humanística e crítica, própria do ensino de História, encontra dificuldades em convergir com abordagens utilitaristas e práticas, como na abordagem por competências. Ou seja, nossa premissa consiste no entendimento de que as prescrições voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades não estão de acordo com as práticas atuais em ensino de História. No trabalho de Silva *et. al.* (2019), as percepções dos professores investigados caminham no entendimento de que a Base, no campo da História, desqualifica o trabalho crítico da disciplina e desvaloriza seus profissionais.

Essa refração pode acontecer por conta da disciplina estar bastante consolidada na tradição escolar. Para que a abordagem por competências ocorresse, seria necessário uma significativa revolução metodológica no ensino de História, tal qual Perrenoud (1999) sugeriu para a escola. Bittencourt (2008) aponta a dificuldade de mudanças pela força da tradição:

As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da História, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar,

incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 229).

Goodson (2019) também afirma que, diante de mudanças externas, das quais não fizeram parte, professores e professoras tendem a se posicionar de forma resistente, assumindo uma postura conservadora em relação às suas práticas.

Ao nos voltarmos para o contexto da prática, olhamos para o espaço no qual professores e professoras “interpretam as políticas (...) e estabelecem relações com suas práticas (MAINARES *apud* SILVA *et. al.*, 2019). Assim, esse contexto não se trata de um local de implementação das políticas, “mas espaço de ressignificações e disputas políticas tão acirradas quanto os demais contextos” (SILVA *et. al.*, 2019, p. 1019).

Para dar conta de nosso objetivo, partimos das competências e habilidades descritas para cada conteúdo abordado nas observações. Descrevemos os verbos expressos nas habilidades e nas competências trabalhadas para que possamos elucidar as expectativas das prescrições. Para isso, recorreremos ao livro didático, onde constam tais descritores, para identificar o trabalho sugerido.

Durante as observações, pudemos perceber que, para os três professores participantes da pesquisa, o livro didático se constituiu como a principal referência para os planejamentos, cumprindo assim sua função referencial (Chopin, 2004; Silva, 2009).

O livro didático brasileiro, que tem sua produção e distribuição organizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), passou por uma alteração significativa no contexto da criação da BNCC. A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o programa tem como um dos seus objetivos o seguinte: “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017).

Diante do edital de convocação nº 3/2019 – relativo à convocação de obras didáticas que foram escolhidas para o Ensino Médio durante o período de nosso estudo, PNLD 2021 –, a relação entre o livro e a abordagem por competências fica ainda mais evidente. Dividido em seis volumes por área do conhecimento, o conjunto deve “abordar, de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 5). O edital ainda demonstra que o PNLD 2021, “na esteira do PNLD 2019 e do PNLD 2020, se propõe

a promover o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC” (BRASIL, 2019).

O livro didático de Ciências Humanas, portanto, assim como os das demais áreas, passa a atuar como instrumento auxiliar na abordagem por competências, visando a materialização das prescrições contidas na BNCC. Foi por essa razão que decidimos observar de que maneira as competências e habilidades são sugeridas no guia dos professores das coleções utilizadas em cada escola estudada, de acordo com o assunto abordado. E, a partir disso, relacionar tais sugestões às práticas observadas, a fim de teorizar sobre a refração em sala de aula.

Para criar a teoria em torno dos dados obtidos, utilizamos o método da teoria fundamentada em dados. Tida como uma abordagem ou como um método, “trata-se do modo de construir indutivamente uma teoria assentada nos dados através da análise qualitativa destes e que poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno” (ALMEIDA & CASSIANI, 1999, p. 13).

Chenitz & Swanson (1986, *apud* Cassiani & Almeida, 2004) apresentaram a Teoria Fundamentada em Dados como um procedimento sistemático que envolve a coleta e a análise de dados qualitativos. O objetivo é criar uma teoria explicativa que conduza à compreensão de fenômenos sociais e culturais. Os modelos conceituais ou as teorias relacionadas às situações estudadas, portanto, devem surgir a partir dos aspectos concretos obtidos de dados empíricos.

A adoção desse método nos possibilitou realizar o trabalho teórico a partir dos dados que coletamos nas 33 observações realizadas, salientando que cada observação consistiu em duas aulas de 50 minutos. Com isso, elaboramos 4 categorias de refração no ensino de História: foco no ensino (categoria 1), conceitualismo (categoria 2), desvio avaliativo (categoria 3) e conteudismo (categoria 4). O quadro a seguir expressa como essas categorias estão definidas e, ao longo dessa seção, descrevemos nossas observações em torno dessa teoria.

Tabela 1 - Descrição das categorias de refração

<b>Categoria de Refração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Motivo de Refração</b>
Foco no Ensino (Categoria 1)	Organização do trabalho pedagógico centrada no ato de ensinar, com ênfase na condução do conteúdo pelo professor e na manutenção passiva do estudante.	Refração devido à falta de conexão entre a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento das competências específicas das Ciências Humanas, uma vez que os estudantes não aplicam as habilidades descritas nessas competências.
Conceitualismo (Categoria 2)	Valorização dos conceitos históricos e da linguagem disciplinar como eixos estruturantes das aulas. As competências específicas acabam sendo deslocadas, e os conceitos devem ser sistematizados e dominados.	A refração se manifesta na ênfase da lógica interna da História como disciplina, com foco na formação conceitual do aluno.
Desvio Avaliativo (Categoria 3)	Adaptação das práticas avaliativas a partir de critérios tradicionais, como provas conteudistas ou questões objetivas, ainda que a proposta da BNCC valorize a avaliação processual e formativa.	A refração emerge da tentativa de compatibilizar novas propostas com práticas já institucionalizadas, resultando em avaliações que mantêm formatos familiares aos professores e estudantes.
Conteudismo (Categoria 4)	Prioridade à cobertura de conteúdos históricos em uma sequência cronológica ou programática, frequentemente associada à ideia de preparação para exames ou ao compromisso com uma narrativa ampla da História.	A refração ocorre pela manutenção da lógica tradicional do campo disciplinar de História.

**Fonte:** Dados obtidos com a pesquisa do autor, 2025.

Passaremos, nas próximas subseções, a apresentar o resultado das observações, demonstrando as respostas táticas dos sujeitos analisados diante das estratégias da BNCC, e trazendo reflexões teóricas acerca das refrações constatadas.

### 3.1 Foco no ensino

A subseção Foco no Ensino busca aprofundar a análise sobre as refrações observadas nas práticas de ensino de História, a partir das observações realizadas em sala de aula. Tratam-se de práticas que, embora situadas em um contexto de implementação da BNCC, revelam permanências estruturais na organização do trabalho docente. O que se evidencia, nesse cenário, é uma centralidade do professor como condutor exclusivo do processo de ensino, com ênfase na exposição oral e na linearidade dos conteúdos. Os estudantes, por sua vez, ocupam uma posição predominantemente passiva, recebendo informações em um modelo que pouco dialoga com os princípios de participação ativa e construção do conhecimento que a BNCC propõe.

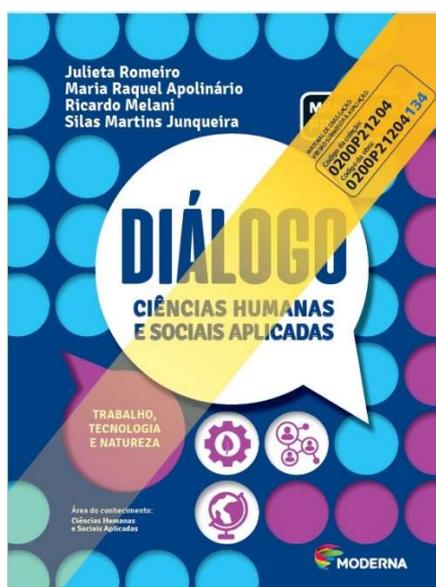
Essa forma de organização pedagógica representa um tipo de refração: a manutenção de lógicas tradicionais de ensino que não se articulam com o desenvolvimento das competências específicas das Ciências Humanas. O foco na transmissão do conteúdo revela uma desconexão entre o que se propõe no texto normativo e o que efetivamente se realiza em sala. Assim, ainda que os documentos orientem para uma mudança de paradigma, o que se observa é a continuidade de práticas que reforçam a lógica da memorização e do acúmulo de informações, sem mobilizar os estudantes para as ações preconizadas nas competências específicas da área.

Inicialmente, demonstramos algumas observações em que essa categoria de refração foi descrita isoladamente. Em seguida, mostramos que, em uma mesma observação, foi possível descrever mais de uma categoria. Além disso, também é possível a ocorrência da refração, seguida de uma convergência com a BNCC, como em alguns casos que acompanhamos.

Em 17 de novembro realizamos a sexta observação na aula do professor A. Durante as duas aulas, o professor indicou que iniciaria o capítulo 7, “A revolução industrial: produção mecanizada e novas fontes de energia”. De acordo com o livro didático, as competências específicas a serem mobilizadas eram as de número 1, 2, 3, 4 e 5, que esperam dos estudantes as seguintes ações: *analisar* processos políticos, *compreender* e *posicionar-se* criticamente com relação a esses processos,

*comparar fontes, identificar, elaborar hipóteses (competência 1); analisar a formação de territórios, comparar e avaliar a ocupação do espaço, caracterizar, contrapor, compreender e aplicar alguns princípios (competência 2); contextualizar, analisar, avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza, propôr soluções, problematizar hábitos e práticas, debater (competência 3); analisar as relações de produção, capital e trabalho, discutir o papel delas (competência 4); reconhecer e combater formas de desigualdade e violência; analisar, compreender, identificar formas de violência, avaliar impasses(competência 5).*

**Figura 1** Livro didático utilizado na EEMTI, Coleção Diálogo, Editora Moderna.



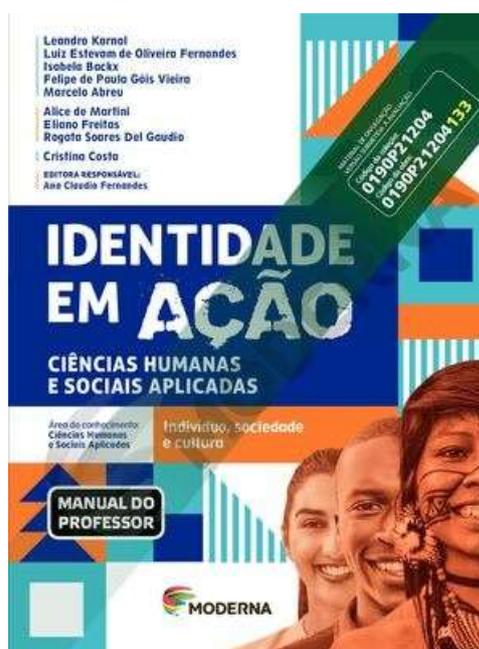
**Fonte:** registro do autor

Destacamos que as competências específicas estão descritas com verbos no infinitivo, esperando promover alguma ação por parte dos estudantes. Isso faz parte da mudança de foco do *ensino* para a *aprendizagem*, e valoriza a ação prática em detrimento da transmissão de conteúdo (JOHANN, 2021).

O trabalho desse dia foi realizado através da exibição de 3 vídeos de média metragem: uma vídeo-aula retirada do *YouTube*, um documentário da Barsa Vídeos e uma animação também retirada do *YouTube*. Apesar de utilizar um novo recurso técnico, entendemos que os vídeos serviram para o fim de uma aula expositiva sobre o tema, e assim consideramos a metodologia como aula expositiva, onde houve refração por foco no ensino. Os vídeos duraram todo o período das duas aulas, e não foi realizada nenhuma avaliação sobre o conteúdo.

A professora C também utilizou-se de vídeos explicativos durante a primeira observação de suas aulas, no dia 05 de outubro de 2023, próximo ao encerramento do terceiro bimestre. A professora me explicou que o assunto abordado ao longo desse bimestre havia sido a “Revolução Francesa”, e que essa aula se trataria de uma revisão de conceitos. O assunto em questão está previsto no capítulo 2 do livro didático utilizado, “Estados nacionais e nacionalismos”, e visa trabalhar as competências 2 e 6. Estão previstas ações como *analisar* a formação de territórios, *compreender* relações de poder, *comparar* e *avaliar* processos políticos (competência específica 2) e *participar* do debate público, *respeitar* diferentes posições, *identificar* e *caracterizar* a presença do autoritarismo, *discutir* o papel dos organismos internacionais (competência específica 6).

**Figura 2** Livro didático utilizado na EEM Beni Carvalho, Coleção “Identidade em Ação”, Editora Moderna.



**Fonte:** Registro do autor

A aula estruturou-se em dois momentos. O primeiro momento contou com a exibição de dois vídeos retirados do *YouTube*<sup>16</sup>. Mais uma vez, apesar da utilização

---

<sup>16</sup> O primeiro, uma longa explicação da Revolução Francesa com duração de aproximadamente 12 minutos, e o segundo, um vídeo um pouco mais longo, tratando da “Queda da Bastilha”, com aproximadamente 19 minutos de duração.

do recurso audiovisual, consideramos que a aula manteve-se no método tradicional de aula expositiva, com o recurso da narrativa sendo dos próprios vídeos. Dessa maneira, consideramos ter havido refração por foco no ensino durante a exibição dos filmes. Em seguida, a professora foi à frente da sala e tomou para si a narrativa, refazendo-a e lançando mão de perguntas interativas para acompanhar o entendimento da turma. Seguimos com a consideração de foco no ensino, uma vez que a atenção estava mantida na explicação e na oralidade da professora, enquanto os alunos mantinham-se em passividade.

Na observação do dia 8 de março de 2024, o professor A nos avisou que estaria presente apenas para a segunda aula e, portanto, acompanhamos apenas 50 minutos. Nesse dia, o trabalho iniciou com a leitura de um texto do próprio livro didático – referente à evolução humana – enquanto os estudantes acompanhavam a fala do professor. Mesmo com uma nova abordagem em sala, entendemos a prática metodológica como expositiva pois, em determinados momentos da leitura, o professor aproveitava para compor sua própria narrativa sobre o assunto. Assim, constatamos a refração por foco no ensino.

Na sequência, nos últimos 30 minutos, o professor solicitou aos alunos a realização de uma atividade do livro, que trabalharia com a competência 1, e suas habilidades 2 e 5, esperando ações como *identificar*, *analisar* e *discutir* as circunstâncias históricas e também *identificar*, *contextualizar* e *criticar* as tipologias evolutivas (BRASIL, 2018). Na figura 1, observamos que as questões esperam que se faça uma discussão entre seleção natural e a sobrevivência dos humanos e que se assuma uma posição crítica em relação à inferioridade entre os gêneros hominídeos. Tais expectativas, em nosso entendimento, estão em convergência com as prescrições da BNCC, pois não trabalham apenas a informação objetiva ou conceitual, mas caminham no sentido de atender às habilidades descritas (identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas; identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas). Isso demonstra que o livro didático tem condições de exercer a função de auxiliar na implementação da base<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

**Figura 3** Atividade proposta no livro didático “Diálogo”, p. 26, com as competências e habilidades referenciadas

**Questões**

(BNCC) Competência específica: 1;  
Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS105

Registre em seu caderno

- Segundo a teoria da seleção natural, os indivíduos de uma mesma espécie apresentam grandes variações entre si. Quando um grupo de indivíduos possui características que favorecem a sua adaptação ao ambiente, seus membros terão mais chances de obter os recursos necessários à sobrevivência e de gerar descendentes, que herdarão as mesmas características. Com base nisso, responda às questões.
  - a) Segundo a pesquisadora Silvana Condemi, na página anterior, como teriam surgido as mudanças que diferenciavam as espécies do gênero *Homo* das do *Australopithecus*?
  - b) Como a teoria da seleção natural explica a sobrevivência dos humanos e a extinção dos australopitecos?
  - c) De acordo com o texto desse box, é correto afirmar que as espécies do gênero *Australopithecus* eram inferiores às do gênero *Homo*? Explique sua resposta.

**Fonte:** ROMEIRO, Julieta et al. *Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 26.

Há ocorrência da refração por foco no ensino também nas observações do professor B. No dia 21 de novembro de 2023, realizamos a sétima observação. Podemos dividi-la em dois momentos: primeiro, a parte expositiva; segundo, ensino através de pesquisa, mediado por recursos tecnológicos. Nesse ponto, entendemos que o professor buscava equilibrar, durante o tempo pedagógico, as duas propostas metodológicas, a tradicional e a ativa. Isso contribuiu para que houvessem aulas com refrações e convergências às diretrizes.

Tratando o assunto de migrações, a parte expositiva durou cerca de 40 minutos, recorrendo à narrativa e à perguntas provocativas, que estimulavam a participação dos estudantes. Verificamos que apenas alguns deles contribuíam com falas ou mesmo com perguntas. Durante sua narrativa, o professor mobilizou conceitos como *revolução*, *práxis*, *racismo estrutural* e *diáspora*, compondo um mapa conceitual diversificado. Não houve, no entanto, um trabalho aprofundado sobre cada um deles, tendo servido mais para a retórica do que como objetos de conhecimento. Com isso, concluímos que essa parte da aula cumpriu uma função de contextualização temática, sem promover um aprofundamento sobre o conhecimento histórico. Isso reforça a ideia de refração em relação ao desenvolvimento de

competências ao manter o foco no ensino. Destacamos, também, o não uso do quadro e do livro didático. Registramos o seguinte:

A aula seguiu um modelo expositivo tradicional, com o professor conduzindo a maior parte do tempo por meio da fala, durante aproximadamente 40 minutos. Essa estrutura remete à forma clássica de ensino de História, centrada na transmissão oral de conteúdos e na autoridade docente. Apesar do esforço em tornar a exposição mais interativa — com perguntas provocativas e exemplos instigantes — a participação dos estudantes permaneceu restrita a um pequeno grupo. Isso reforça o padrão de passividade recorrente nesse tipo de abordagem, mesmo quando há tentativa de dinamização. A ausência do quadro e do livro didático indica que a oralidade foi o principal recurso didático (COSTA, 2023, Anotações de campo, 21 nov.).

Na observação seguinte do mesmo professor, no dia 28 de novembro de 2023, o professor voltou a construir dois momentos. O primeiro tratou-se de uma aula expositiva, que partiu dos materiais trabalhados na semana anterior, sobre migrações forçadas; o segundo, de uma atividade de produção textual.

Sobre o primeiro momento, consideramos que houve refração no sentido de ter havido pouca estímulo à atividade dos alunos e predileção pela narrativa. Assim, registramos a ocorrência da refração por foco no ensino. Além disso, o professor B tratou de elaborar os conceitos de *xenofobia* e *nacionalismo* também de forma expositiva. Assim, constatamos também uma refração por conceitualismo, que abordaremos com maior atenção na próxima subseção. No entanto, isso revela que as categorias que observamos podem ocorrer simultaneamente durante uma mesma aula.

No segundo momento, o professor aventou a possibilidade de criar uma avaliação sobre o tema. Alguns minutos depois, ele tomou a decisão de prosseguir a aula com essa avaliação, que se tratou da elaboração de uma redação, “seguindo o modelo do ENEM, devendo propor uma solução”. A redação teve o seguinte tema: “A crise de refugiados e a condição feminina”, e os alunos poderiam utilizar celulares para realizar pesquisas que os auxiliassem na escrita. Essa avaliação foi adotada como uma das notas do 4º bimestre daquele ano.

Sobre a atividade de produção textual, consideramos que há convergência às prescrições da BNCC, uma vez que possibilita aos estudantes a operação com as ações descritas nas competências específicas, como *analisar*, *relacionar*, *comparar*, *posicionar-se*. A atividade de produção textual com auxílio da pesquisa valoriza a

forma como cada estudante consegue mobilizar os conhecimentos adquiridos e os disponíveis, tratando-se, portanto, de uma convergência com a BNCC. Indicamos, dessa maneira, que os movimentos de refração são complexos e não exclusivos, e podem ocorrer junto a momentos de convergências.

Com base nas observações analisadas, é possível afirmar que o foco no ensino constitui uma importante categoria de refração, pois revela a permanência de uma lógica transmissiva nas práticas pedagógicas em História. Essa lógica, embora atualizada por recursos como vídeos ou apresentações digitais, mantém a centralidade da oralidade docente e restringe a participação dos estudantes a um papel receptivo, limitando o desenvolvimento das competências específicas previstas pela BNCC. O que se observa é uma reprodução de práticas tradicionais, ainda que inseridas em um novo marco curricular, evidenciando uma distância entre o discurso normativo e a realidade cotidiana da sala de aula.

Ao mesmo tempo, as observações demonstram que essas refrações não ocorrem de maneira isolada nem absoluta. Em diversas situações, identificamos momentos em que práticas inicialmente marcadas pela centralidade do professor se abrem a possibilidades de participação mais ativa dos alunos, seja por meio de atividades de produção textual, seja pelo uso do livro didático em consonância com as habilidades propostas. Esses episódios de convergência indicam que os professores, mesmo inseridos em estruturas escolares marcadas por práticas sedimentadas, realizam movimentos de apropriação parcial ou reinterpretação das diretrizes da BNCC. Assim, o foco no ensino, quando compreendido como refração, deve ser analisado em sua complexidade: não apenas como resistência à mudança, mas também como expressão de tensões e acomodações entre prescrições oficiais e as condições concretas do trabalho docente.

### **3.2 Conceitualismo**

Essa subseção descreve um tipo particular de refração identificado durante as observações em sala de aula, no qual a centralidade da prática docente se desloca

para a organização do ensino em torno dos conceitos históricos e da linguagem própria da disciplina. Nessa abordagem, os professores estruturam suas aulas valorizando fortemente noções como tempo histórico, fontes, memória, além de outros conceitos ligados aos conteúdos, como imperialismo, revolução, etc., entendidas como fundamentos para a formação do pensamento histórico dos estudantes. As competências previstas na BNCC são deslocadas em função da emersão desses conceitos, que devem ser compreendidos e dominados gradualmente. Observa-se, portanto, um esforço de valorização da História como campo de conhecimento autônomo, sustentado por uma lógica interna de construção conceitual.

Essa ênfase conceitual, embora aproxime a prática de algumas diretrizes da BNCC — especialmente aquelas voltadas à formação de capacidades interpretativas e de pensamento crítico — também revela um tipo de refração: a internalização das exigências curriculares a partir dos marcos epistemológicos da própria disciplina. O foco recai menos sobre a articulação com problemas contemporâneos ou com os contextos vividos pelos estudantes, e mais sobre o domínio formal da linguagem histórica. Assim, embora haja um afastamento das práticas tradicionais centradas na simples transmissão de fatos, essa abordagem ainda mantém certa distância das competências como práticas aplicadas e situadas, priorizando a sistematização teórica e a aprendizagem dos conceitos como fim em si.

Assim, demonstraremos algumas observações a fim de descrever com maior profundidade a dinâmica dessa refração. Destacamos que a ocorrência do conceitualismo esteve sempre associada a uma ou mais categorias de refração, como foco no ensino e desvio avaliativo.

No dia 29 de setembro, durante a segunda observação junto ao professor A, foi iniciado o trabalho com o capítulo 3 do livro, “Cidades – conceituação e origens”. Todas as competências específicas das Ciências Humanas deveriam ser mobilizadas, indicando ações como *analisar* processos políticos, *compreender* e *posicionar-se* criticamente com relação a esses processos, *comparar* fontes, *identificar*, *elaborar* hipóteses (competência 1); *analisar* a formação de territórios, *comparar* e *avaliar* a ocupação do espaço, *caracterizar*, *contrapor*, *compreender* e *aplicar* alguns princípios (competência 2); *contextualizar*, *analisar*, *avaliar criticamente* as relações das sociedades com a natureza, propor soluções, problematizar hábitos e práticas, debater (competência 3); *analisar* as relações de produção, capital e trabalho, *discutir*

o papel delas (competência 4); *reconhecer e combater* formas de desigualdade e violência; *analisar, compreender, identificar* formas de violência, *avaliar* impasses (competência 5); *participar* do debate público, *respeitar* diferentes posições (competência 6).

O professor utilizou-se da narrativa para introduzir o conceito de “cidade”, enquanto organização política e social desenvolvida pela humanidade. Não houve anotações no quadro, nem trabalho direto com o livro didático. Como os alunos mantiveram-se em postura passiva, classificamos como refração de foco no ensino, e por conta da predileção pela explicação abstrata do conceito, caracterizamos também como refração por conceitualismo. Sobre esse momento da observação, anotamos que

o professor recorre à narrativa oral para introduzir o conceito de ‘cidade’ como forma de organização política e social. Não há uso nem menção ao livro didático. A maioria dos alunos mantém postura passiva; alguns demonstram desatenção e dispersão, inclusive com uso de celulares para fins não pedagógicos (COSTA, 2023, Anotações de campo, 29 set.).

Nossa próxima observação aconteceu no dia 06 de outubro de 2023. Nessa data, o período foi dividido em dois momentos: no primeiro, aula expositiva e narrativa; no segundo, atividade de definição de conceitos. O professor A iniciou escrevendo no quadro as seguintes palavras: neolítico, sedentarização, excedente de produção, Mesopotâmia, cidade-Estado, crescente fértil, escrita cuneiforme, escriba, povo semita e polis.

A exposição narrativa se deu em função desses conceitos, explicando cada um deles de forma oralizada, sem anotações no quadro ou uso de outros recursos técnicos. Na anotação de campo, registramos os sinais de passividade dos estudantes e desatenção devido ao uso dos celulares<sup>18</sup>. No segundo momento, referente aos últimos 40 minutos do período, a atividade consistiu em buscar no livro as explicações de cada conceito inicialmente exposto, e registrá-las em seus cadernos. Assim, caracterizamos 3 refrações: foco no ensino, conceitualismo e desvio avaliativo.

No dia 10 de novembro realizamos a quinta observação com o professor A, e destacamos a atividade proposta em sala para elucidar nossa análise. Durante as

---

<sup>18</sup> Esse registro foi realizado antes da promulgação da Lei nº 15.100/2025, que proibiu o uso de celulares no ambiente escolar.

duas aulas observadas, os estudantes realizaram uma avaliação com 7 questões dissertativas. Para respondê-las, os alunos deveriam consultar os textos do livro didático, e o professor anotou, em cada questão, as páginas de referência.

As questões foram as seguintes:

1. Em que sentido a arquiteta e urbanista Raquel Rolnik **conceitua** (grifo nosso) a cidade como se fosse um íma? (p.29)
2. Qual a importância da água para a origem das primeiras cidades? (p.30)
3. Complete as frases: A domesticação de plantas e animais levou muitas comunidades a iniciar o processo de \_\_\_\_\_; As cidades só puderam nascer quando as comunidades agrícolas começaram a gerar \_\_\_\_\_; (p. 31)
4. Como era chamado as inscrições abstratas gravadas em tábuas de argila, datadas de 5 mil anos atrás? (p. 31)
5. O que eram as sociedades palacianas e que diferenças existiam entre elas e as polis? (p. 32)
6. Caracterize as cidades medievais entre os séculos XI e XII. (p. 34)
7. Conceitue: burgo, cidade global, megacidade e infraestrutura

**Fonte:** anotações no quadro durante a observação, 10/11/2023.

Como podemos observar, as questões apresentam uma visão em relação ao que se espera que os estudantes realizem para respondê-las. Nessa proposta, esperava-se que encontrassem informações que estavam explícitas nos textos do livro didático, o que não se configura como uma das prescrições das competências específicas das Ciências Humanas. Por essa razão, caracterizamos como refrações por conceitualismo e desvio avaliativo, o que demonstra, ainda, a ocorrência relacional do conceitualismo.

A observação do dia primeiro de março de 2024 também trouxe evidências para nossa teorização. Ao trabalhar o capítulo 2 do livro, “A origem dos continentes e da humanidade”, deveriam ser mobilizadas as competências específicas 1, 2 e 3. Em relação aos objetivos, as ações estavam expressas pelos verbos *analisar* processos políticos, *compreender* e *posicionar-se* criticamente com relação a esses processos, *comparar* fontes, *identificar*, *elaborar* hipóteses (competência 1); *analisar* a formação de territórios, *comparar* e *avaliar* a ocupação do espaço, *caracterizar*, *contrapor*, *compreender* e *aplicar* alguns princípios (competência 2); *contextualizar*, *analisar*, *avaliar criticamente* as relações das sociedades com a natureza, propôr soluções, problematizar hábitos e práticas, debater (competência 3) (BRASIL, 2018).

Naquele dia, o professor finalizou um documentário ficcional<sup>19</sup>, tendo sido a última parte da exibição. O filme completo tinha cerca de 1h, e, nesse dia, acompanhamos os últimos 40 minutos. Na segunda parte da aula, o professor aplicou um questionário com 4 perguntas, indicando que os estudantes deveriam consultar as páginas 24, 25 e 27. Essa proposta apresenta uma característica pedagógica do professor, ao trabalhar com questões bem objetivas e referenciar onde as respostas devem ser encontradas. As questões foram as seguintes:

1. Quais foram as primeiras espécies de homínídeos a apresentar um bipedismo predominante? Que vestígios foram encontrados?
2. O que difere o gênero *Homo* dos *Australopithecus*?
3. De que forma o bipedismo integral ajudou na diferenciação entre *Homo sapiens* e os *Australopithecus*?
4. Onde surgiu o *Homo sapiens*? O que comprova essa afirmação?

**Fonte:** anotações no quadro durante observação, 01/03/2024.

Diante desses dados, classificamos as refrações por conceitualismo, ao focar nos aspectos conceituais das respostas, e por desvio avaliativo, uma vez que o desenvolvimento das referidas competências não se tratou de um critério na avaliação proposta.

Houve ocorrência também nas observações das aulas do professor B. Nossa primeira observação ocorreu em 26 de setembro de 2023. Ele iniciou a aula escrevendo a palavra “imperialismo” no quadro e, em seguida, solicitou a cada estudante que fosse ao quadro escrever alguma outra palavra ou expressão que se relacionasse a ela. Após todos serem mobilizados, o professor seguiu por todo o tempo pedagógico em uma aula expositiva sobre o tema, mobilizando a participação dos estudantes através de perguntas reflexivas. Em nossos registros, anotamos que

durante longos minutos, o professor seguiu em um monólogo sobre o assunto, trazendo diversas referências da presença imperialista europeia e de seu impacto sobre o mundo contemporâneo. Há um exercício que denomino presentismo, durante sua reflexão, que consiste em buscar exemplos do mundo atual para a compreensão dos estudantes (o conflito entre Ucrânia e Rússia, por exemplo). Nesses momentos, o professor dirige perguntas para a sala. Alguns mais interessados participam, mas percebemos que a maioria apresenta sinais de sonolência e desinteresse (COSTA, 2023, Anotações de campo, 26 set.).

Notamos que não houve nenhuma menção às competências e habilidades

---

<sup>19</sup> “A origem do homem”, Discovery Channel

prescritas para o capítulo, nem utilização do livro didático. Descrevemos a aula com metodologia de aula expositiva, e, como recurso, perguntas interativas. A expectativa da estratégia de mobilizar os estudantes para alguma prática não foi contemplada pela atividade docente, configurando-se, portanto, em uma refração curricular. Notamos que a tática manteve-se focada nos aspectos conceituais e a aula foi centrada no ensino, e caracterizamos refrações por foco no ensino e conceitualismo.

A segunda aula foi observada no dia 3 de outubro de 2023. Ela consistiu em uma preparação para a prova que seria realizada na sexta-feira daquela semana. Para isso, o professor B propôs uma retomada de conceitos (alteridade, darwinismo social, eugenia, política de embranquecimento, imperialismo) na primeira parte e uma produção textual no final do período.

Após realizar a chamada e passar alguns informes aos estudantes, o professor iniciou a aula expositiva sobre os temas, mantendo a metodologia tradicional (BITTENCOURT, 2008). Destacamos o seguinte trecho de nossas anotações:

o trabalho dessa aula está todo mobilizado pelos conceitos expostos no quadro. O professor se utiliza da narrativa e do monólogo para explicá-los e contextualizá-los, fazendo tentativas – às vezes bem sucedidas – de diálogos com os estudantes (COSTA, 2023, Anotações de campo, 03 out.).

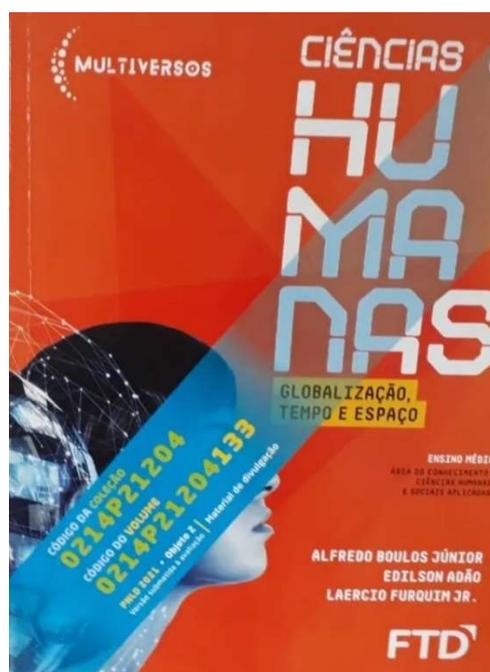
Nos últimos trinta minutos da aula, os alunos foram instruídos para a atividade, que consistia em uma produção textual que articulasse os cinco tópicos estudados em sala. Sobre isso, compreendemos que a escrita textual possibilita uma postura ativa dos estudantes, em que ele ou ela deverá mobilizar seus conhecimentos e, eventualmente, demonstrar as competências prescritas. Assim, é possível descrever a produção textual como um recurso potencialmente convergente às prescrições das competências específicas da BNCC, e, a depender do trabalho docente, podendo configurar-se como uma metodologia de ensino.

Para essa aula, caracterizamos a metodologia como aula expositiva e a atividade textual foi descrita como recurso. Assim, metodologicamente houve refração, uma vez que o desenvolvimento das competências não pôde ser verificado durante a parte expositiva, gerando refrações por foco no ensino e por conceitualismo. Sobre a proposta do texto, abordaremos com mais detalhes na subseção 3.5.

Nossa décima observação aconteceu no dia 20 de fevereiro de 2024, no início do período letivo. O professor iniciou o dia passando alguns informes sobre a

disposição do mapeamento da turma, e avisando-os que haveria mudanças. Em seguida, explicou que o tema do primeiro semestre seria “globalização, tempo e espaço”, que trata-se do título do livro didático que seria utilizado durante o primeiro semestre. Isso demonstra o uso referencial que o professor B faz do livro didático para o planejamento da disciplina.

**Figura 4** Livro didático utilizado na EEEP, Coleção Multiversos, Editora FTD.



**Fonte:** Registros do autor.

O assunto do bimestre era referente ao capítulo 2, que trabalha as competências específicas 1, 2 e 5. As ações esperadas estão expressas sob os seguintes verbos: *analisar* processos políticos, *compreender* e *posicionar-se* criticamente com relação a esses processos, *comparar* fontes, *identificar*, *elaborar* hipóteses (competência 1); *analisar* a formação de territórios, *comparar* e *avaliar* a ocupação do espaço, *caracterizar*, *contrapor*, *compreender* e *aplicar* alguns princípios (competência 2); *reconhecer* e *combater* formas de desigualdade e violência; *analisar*, *compreender*, *identificar*, *avaliar* (competência 5).

Durante a maior parte do tempo da aula do dia 20, o professor B lançou mão de uma aula expositiva, optando pela narrativa sobre o conceito de *globalização*. Durante a narrativa, repetiu o recurso de lançar perguntas para os estudantes, a fim

de engajá-los na reflexão proposta. Essa opção metodológica expressa a predileção do professor em suas aulas. Ao final, nos últimos 20 minutos de aula, o professor propôs uma “autoavaliação compartilhada”: os alunos deveriam sintetizar o que foi discutido durante a aula em uma explicação oral. Os estudantes se demonstraram muito inibidos, o que fez o professor alterar a ideia inicial para que registrassem suas conclusões nos cadernos.

Na observação de hoje, percebemos que a aula expositiva através da narrativa do professor tomou quase todo o período das duas aulas, restando apenas 20 minutos quando ele propôs uma atividade para os alunos. Embora algumas alunas tenham demonstrado bastante atenção, percebemos que a maioria dos estudantes demonstrava cansaço e apatia durante a parte expositiva. Acreditamos que isso tenha influenciado a baixa participação quando foi pedido para que compartilhassem uma autoavaliação sobre o que foi discutido na aula. Nosso principal questionamento do dia é: existe aprendizagem efetiva durante uma longa aula expositiva? (COSTA, 2024, Anotações de campo, 20 fev.).

Nosso questionamento final retratou também um movimento de autocrítica, uma vez que nos identificamos com a prática docente descrita. Ao observarmos a partir de outra perspectiva e nos reconhecermos em termos da prática, nos inquietou a incerteza da eficiência do método empregado, justamente por ser notável a apatia de boa parte dos alunos e alunas. Ao final, concluímos que houve refração por foco no ensino e por conceitualismo ao longo desse dia.

As observações junto à professora C também trouxeram evidências sobre a ocorrência da conceitualismo. Retomaremos, inicialmente, a primeira observação já descrita na subseção anterior, realizada em 5 de outubro de 2023. O segundo momento da aula consistiu em uma atividade de avaliação do conhecimento, e a professora C explicou que tratava-se de uma revisão para a prova. A avaliação consistia em 7 perguntas que deveriam ser respondidas no próprio caderno dos estudantes. As perguntas foram as seguintes:

1. Defina absolutismo e mercantilismo;
2. O que foi a Teoria Divina dos Reis e o que era mais importante dessa teoria em relação ao poder monarca?;
3. Como funcionava o Estado absolutista?;
4. Qual o lema da Revolução Francesa?;
5. O que significa estado democrático e estado liberal?;
6. Como estava dividida a sociedade francesa?;
7. Explique o movimento denominado “queda da Bastilha” (Anotações no quadro, 05 out., 2023).

Devido à natureza da avaliação, que visa o entendimento e explicação dos conceitos, caracterizamos o momento como refratário, identificando refrações por conceitualismo e por desvio avaliativo. Notamos a manutenção da tradição no ensino

de História, baseado em exposição e explicação de conceitos, e também o desvio avaliativo ao não considerar os critérios da BNCC para realizar uma avaliação.

As análises realizadas ao longo dessa subseção indicam que a valorização dos conceitos históricos e da linguagem própria da disciplina constituíram um eixo organizador central das práticas docentes observadas. Tal refração, embora afaste-se da tradição factualista e promova a interação de uma epistemologia própria da História, estabelece uma dinâmica de ensino que tende a priorizar o domínio formal de categorias e termos, muitas vezes em detrimento da articulação com os contextos vividos pelos estudantes. Essa ênfase conceitual, frequentemente associada à condução expositiva das aulas, aponta para uma sobreposição entre refração por foco no ensino, desvio avaliativo e conceitualismo, revelando a permanência de lógicas transmissivas.

Nesse sentido, sugerimos que, apesar de apresentarem um alinhamento formal às competências prescritas pela BNCC — especialmente no que tange à valorização do pensamento crítico, da análise de processos e da compreensão conceitual —, essas práticas configuram refrações que merecem ser teorizadas como expressões do currículo em ação. O uso reiterado da linguagem disciplinar evidencia uma reinterpretação dos marcos curriculares a partir dos referenciais internos da disciplina de História. Trata-se, portanto, de um movimento em que a disciplina reconfigura as prescrições externas com base em seus próprios códigos epistemológicos, o que reforça a complexidade da mediação docente e a polissemia do currículo quando transposto para a prática.

### **3.3 Desvio Avaliativo**

O desvio avaliativo, enquanto refração entre as prescrições da BNCC e a prática docente, revela tensões importantes no cotidiano escolar. Embora a Base proponha uma avaliação formativa, voltada ao desenvolvimento de competências e à valorização do processo de aprendizagem, o que se observa com frequência é a persistência de instrumentos tradicionais, como provas objetivas e testes

conteudistas. Essa permanência, longe de ser mero descompasso, expressa um esforço dos professores para equilibrar as exigências oficiais com práticas já institucionalizadas, materializando a dinâmica entre estratégias e táticas (CERTEAU, 1990).

Muitos docentes, diante dos princípios da BNCC, adaptam-nos aos formatos com os quais já têm familiaridade. Nesse gesto, o novo currículo é filtrado pelas experiências acumuladas, pelas pressões institucionais e pelas necessidades do dia a dia. A avaliação, nesse contexto, torna-se espaço de negociação, onde o ideal formativo convive com estratégias de viabilidade prática. O desvio avaliativo, portanto, não é simples resistência, mas uma resposta concreta às condições reais do fazer docente.

Passamos a analisar alguns registros realizados acerca dos desvios avaliativos, demonstrando que ocorreram tanto em atividades contíguas às aulas, como em momentos de avaliações bimestrais. Diversas foram as formas avaliativas empregadas pelos sujeitos investigados: anotações nos cadernos, questões objetivas, produções textuais, mapas mentais, etc. Em algumas situações, consideramos que houve possibilidade de convergência ao desenvolvimento das competências específicas da BNCC, como analisaremos em seguida.

Durante a sétima observação das aulas do professor A, no dia 24 de novembro, foi realizada uma avaliação dos estudantes através de um questionário com perguntas dissertativas e de múltipla escolha. As respostas poderiam ser obtidas através da leitura do livro didático. As questões foram as seguintes:

1. Que fatores políticos, econômicos e sociais podem explicar a liderança inglesa no processo de industrialização?
2. Explique o processo de cercamentos e suas consequências para os camponeses.
3. Sobre os sistemas de produção, explique *artesanato*, *manufatura* e *maquinofatura*.
4. Podemos afirmar que a máquina à vapor foi a grande invenção da primeira revolução industrial? Justifique.
5. No período paleolítico, a primeira fonte de energia do homem era: a) força da água, b) força muscular, c) calor do sol, d) força da lua.
6. A principal fonte de energia durante a maior parte da Idade Média foi: a) eólica, b) solar, c) carvão mineral, d) lenha, e) fogo.

**Fonte:** anotações no quadro durante a observação, 24/11/2023.

Nesse caso, além da possibilidade de descrever a refração por conceitualismo

já abordada anteriormente, verificamos que houve tanto um desvio avaliativo como uma convergência com as competências específicas. Nas questões de número 1 e de número 4, o estudante é incitado a algumas operações com o conhecimento histórico, como *identificar, analisar e discutir* as circunstâncias históricas e as relações de produção (competências específicas 1 e 4). Nas demais questões, registramos a refração por desvio avaliativo, sobretudo porque identificamos que os alunos encontravam as respostas explícitas nos textos do livro didático. Dessa forma, o trabalho do aluno não era operacionalizar seu conhecimento, mas realizar uma leitura textual a fim de encontrar a informação “verdadeira”.

Ao assumirmos a avaliação por habilidades e competências muda-se o foco da aprendizagem e, por consequência da avaliação. Isso significa que ao aprender e avaliar por habilidades e competências o foco maior não está no conteúdo, mas na sua aplicabilidade e significatividade, ou seja, no processo cognitivo envolvido na habilidade/ação. O conteúdo continua sendo imprescindível, mas como objeto de conhecimento, num contexto procedimental, ou seja, espera-se que o/a estudante seja capaz de realizar um processo mental por meio de uma ação e ou assumir atitudes sociais e científicas a partir de um conteúdo novo (DILLY KONRATH, 2021, p. 127).

Ao realizarmos nossa última observação com o professor A, no dia 22 de março de 2024, registramos novamente um desvio avaliativo. Foi proposto um questionário composto por 5 questões, e indicado que as respostas seriam encontradas entre as páginas 23 e 30 do livro didático. As questões foram:

1. Como ocorreu a deriva continental, segundo as pesquisas do explorador alemão Alfred Wegener?
2. Que foram os australopitecus? Quais espécies do gênero já foram encontradas?
3. Qual a principal diferença entre os australopitecus e os primeiros humanos?
4. Todos os continentes foram povoados pelo Homo sapiens no mesmo período?
5. De que forma o bipedismo integral ajudou na diferenciação entre o Homo sapiens e os australopitecus?

**Fonte:** Anotações no quadro durante observação, 22/03/2024.

Novamente, além de termos registrado a refração por conceitualismo, o desvio avaliativo foi identificado pelo fato do critério de desenvolvimento de competências não ter sido assumido para a avaliação. Registramos o seguinte:

O professor aplicou um questionário com cinco perguntas baseadas nas páginas 23 a 30 do livro didático, orientando os alunos a copiar as respostas diretamente do texto. O modelo de avaliação priorizou a reprodução de informações, sem articulação com o desenvolvimento de competências. (COSTA, 2023, Anotações de campo, 22 mar.).

No dia 17 de outubro de 2023, acompanhamos as aulas do professor B, que consistiram na avaliação dos textos produzidos durante as duas últimas semanas. Havia 34 estudantes presentes, o que trazia um grande volume de leitura e exigia capacidade de avaliação para o professor realizar durante as duas aulas. Essa tarefa foi realizada fora da sala de aula, no ambiente do refeitório, que descrevemos da seguinte forma:

o local está sendo utilizado por mais de uma turma. É um salão aberto para o pátio, com mesas e cadeiras de plástico que ficam dispostas à frente da cozinha. Há ainda uma rampa que dá acesso ao andar superior. Os estudantes estão bastante à vontade, conversando, mexendo nos celulares, aproveitando para ler ou fazer alguma lição (COSTA, 2023, Anotações de campo, 17 out.).

A avaliação ocorreu sem muita devolutiva para os estudantes sobre o texto produzido. O professor B realizou a leitura, seguiu com um visto no caderno e a devolução dele para o aluno. Segundo Perrenoud (1999), para que a abordagem por competências seja efetivada, a avaliação também deve sofrer alterações. Na leitura do texto, por exemplo, o critério poderia ter sido identificar alguma habilidade das competências selecionadas no capítulo. Mas consideramos que não foi o que ocorreu, pois não percebemos alguma devolutiva nesse sentido. Sendo assim, tratamos de registrar mais uma refração por desvio avaliativo.

Se a abordagem por competências não transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado – são poucas as suas chances de seguir adiante. Melhor seria reformar simultaneamente os programas e os procedimentos de avaliação. Isso deveria ser automático, porém não costuma ser feito. (PERRENOUD, 1999, p. 88).

Para além desse momento, pudemos perceber que as formas de avaliação solicitadas pela gestão escolar da EEEP – avaliação global, no caso – seguem estruturas e formas convencionais e tradicionais das escolas. Tratam-se de provas objetivas que visam testar os conhecimentos dos alunos. São, ainda, obrigatórias em todos os bimestres, gerando uma refração não só na dimensão da prática docente, mas na dimensão da organização da unidade escolar, o que já foi sugerido por Goodson (2016). Essa exigência de provas bimestrais gerais, que avaliam conteúdo em perguntas objetivas, também ocorreu na EEMTI Barão de Aracati e na EEM Beni Carvalho, demonstrando um padrão mais consolidado de avaliação.

Percebemos que como o trabalho curricular está, teoricamente, sendo organizado em função das competências, há uma situação contraditória para as

formas de avaliação na disciplina de História. Se o conteúdo da unidade curricular não é mais o fim, mas o meio utilizado para o desenvolvimento das competências específicas, cobrar a aquisição desse conteúdo como critério de aprovação torna-se uma incoerência à proposta da BNCC.

No dia 23 de novembro, acompanhamos a professora C. Nessa quarta observação, verificamos o emprego do método tradicional de aula expositiva, usando o quadro para anotações e solicitando que os estudantes o copiassem em seus cadernos. O assunto desse dia foi o conceito de “totalitarismo”, definido pela professora como “regime político baseado no controle total da vida, no nacionalismo e no forte militarismo”. Além disso, a professora organizou uma tabela no quadro com 3 categorias centrais: nazismo, fascismo e stalinismo. Para cada uma delas, foi desenvolvido os termos “regimes”, “líder”, “país de origem” e “características”. Os alunos tiveram que copiar o quadro em seus cadernos.

Ao final da explicação, que levou cerca de 40 minutos, a professora passou uma atividade para ser realizada no caderno, que consistiu na seguinte tarefa:

1. Conceitue *nazismo*, *fascismo* e *stalinismo*;
  2. Qual o lema desses regimes totalitários?
- (Anotações no quadro, 23/11/2023).

Essa aula foi caracterizada com três tipos de refração: foco no ensino, conceitualismo e desvio avaliativo. Configurou-se, portanto, um bom exemplo de resistência no ensino de História em relação às prescrições de desenvolvimento de competências. O desvio avaliativo se deu, novamente, pelo fato da não criterização em torno das competências e habilidades.

No dia 28 de março de 2024, houve a aplicação do simulado na escola da professora C, um dos instrumentais de avaliação do bimestre. Com pontuação de 0 a 10, a prova tinha dez questões de múltipla escolha com itens de A a E, e eram as mesmas já utilizadas no jogo aplicado no dia 21 de março.

1. Quando ocorreu a chegada dos portugueses no Brasil?; 2. O que foi a abertura dos portos no Brasil, e quem a promoveu?; 3. Qual foi a consequência direta da abertura para o processo de industrialização do Brasil?; 4. O que foi o Bloqueio Continental e como influenciou a vinda da família real para o Brasil?; 5. Qual foi a primeira medida tomada por D. João VI após a chegada ao Brasil?; 6. Qual das revoltas abaixo não ocorreu no

período regencial?; 7. Por que o período regencial recebeu esse nome?; 8. Qual foi o motivo do fim do período regencial em 1840?; 9. Qual das revoltas abaixo foi incorreta?; 10. Qual lei foi assinada em 1850 para o fim do tráfico negreiro?.

Dessa maneira, demonstrou-se uma significativa refração em um dos instrumentais do bimestre, explicitando a tensão entre apropriações e adequações em relação à BNCC.

Os registros analisados mostram que o desvio avaliativo ocorre como expressão concreta do conflito entre o currículo formal, representado pelas prescrições da BNCC, e o currículo em prática, moldado por rotinas, expectativas e condições materiais do cotidiano do ensino de História. Ao optarem por instrumentos avaliativos centrados na reprodução de informações, os professores não necessariamente rompem com a proposta de competências, mas reconfiguram-na segundo critérios mais familiares, operacionais e reconhecíveis no contexto da sala de aula. Essa reconfiguração dá forma a uma refração persistente, que torna visível a complexa negociação entre o prescrito e o possível.

Em vez de se apresentarem como rupturas com a BNCC, essas práticas avaliativas revelam uma dinâmica de acomodação. A avaliação, nesse cenário, passa a ser campo de tensões e arranjos, no qual elementos da proposta oficial são incorporados de maneira seletiva ou adaptada. O desvio avaliativo, portanto, deve ser compreendido não como exceção ou falha, mas como um traço do funcionamento ordinário da escola, no qual o fazer docente opera em meio a múltiplas camadas de exigência, tradição e viabilidade.

### **3.4 Conteudismo**

O conteudismo pode ser compreendido como uma forma tradicional de transmissão do conhecimento histórico, caracterizada pela centralidade na exposição sequencial e programática de conteúdos, com ênfase em fatos, datas e acontecimentos organizados em uma narrativa ampla e cronológica. Essa abordagem costuma estar associada à preparação para exames ou à ideia de cumprimento de um “programa” de História, no qual o volume e a ordem dos conteúdos se tornam

prioritários. No contexto do Ensino Médio, essa lógica se mantém enraizada em muitas práticas pedagógicas, mesmo diante das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõem uma mudança de foco para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A refração curricular da BNCC no ensino de História se manifesta, nesse sentido, quando sua proposta é reinterpretada a partir dessa lógica tradicional acumulativa. Em vez de orientar o ensino pela mobilização das competências específicas, o currículo é reorganizado para garantir a cobertura de temas históricos. Essa leitura desvia a intenção formativa da BNCC, que não está centrada na aquisição de conhecimento factual, mas na construção de capacidades para compreender, interpretar e agir no mundo a partir de referências históricas. A permanência do conteudismo, portanto, representa uma resistência à efetivação de uma prática pedagógica que parte de outros princípios norteadores.

Sobre a quantidade de conteúdos, Perrenoud (1999) sugere que deve haver uma diminuição, justamente por conta de não serem mais o objetivo final das aulas, servindo como meios para o desenvolvimento das competências. Ele afirma que

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis. Será que os novos programas escolares permitem essa diminuição da carga? É permitido duvidas. O ideal seria dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assuntos que devem ser percorridos rapidamente, para virar a última página do manual, no último dia do ano letivo (PERRENOUD, 1999, p. 71).

Há uma observação que nos pareceu importante. O conteudismo foi o tipo de refração que menos ocorreu ao longo das observações. Assim, buscamos compreender qual seria o motivo dessa infreqüência relativa. Acreditamos que, pela mudança ocorrida nos atuais livros didáticos, organizado em torno da área de Ciências Humanas, e não mais pela disciplina, e ainda, pela exigência do edital do PNLD 2021 de limitar o número de páginas<sup>20</sup>, houve uma subsequente diminuição e superficialização dos assuntos históricos abordados. Isso nos parece verdadeiro, sobretudo, pela utilização referencial que os professores fazem desses livros para definição dos conteúdos programáticos. Assim, embora a tradição da valorização do

---

<sup>20</sup> O máximo permitido pelo edital para o livro do estudante foi de 160 páginas.

conteúdo ainda tenha espaço no ensino de História, nos parece que as novas estratégias começaram a promover algumas mudanças no cotidiano das aulas.

Não acreditamos, porém, que isso seja algo positivo. O discurso contra conteúdos escolares não é recente, e entendemos como um ataque às bases sólidas construídas por uma tradição de ensino de História. O trabalho com conteúdos tem bases no materialismo histórico-dialético, onde

a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a efetivação do constante movimento dialético que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, em um processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social (ROCHA e COUTINHO, 2022).

No dia 20 de outubro de 2023, o professor A trabalhou de forma expositiva, abordando o assunto em torno do conceito de “cidade”. Houve muita anotação no quadro e os estudantes realizaram a cópia em seus cadernos. Após fazer os registros, o professor iniciou a explicação do conteúdo, que partiu das “cidades medievais” até as características das cidades atuais. Dois pontos nos chamaram a atenção: a falta de participação e atenção dos estudantes, e o excesso de conteúdo apresentado. Registramos no relatório que

aparentemente, não há nenhum estudante prestando atenção na explicação do professor. Eles se mantêm com as cabeças baixas e celulares ligados quase todo o tempo. Nos parece que a metodologia de aula expositiva com essa turma não tem mobilizado seus interesses. Reparámos também que estão sendo abordados muitos conteúdos em uma mesma aula, o que sugerimos se distanciar da uma abordagem por competências (COSTA, 2023, Anotações de campo, 20 out.).

Identificamos nessa observação a ocorrência do conteudismo ao percebermos uma extensa quantidade de assuntos abordados. Notamos, também, que esse pode ser um fator para o não engajamento dos estudantes, uma vez que a quantidade de conteúdos pode dificultar o entendimento da aula.

No dia primeiro de março, ainda acompanhando o professor A, houve a finalização de um documentário ficcional, como já mencionado na subseção “foco no ensino”. Trazemos o momento de volta para apontar que, mesmo utilizando-se de outros recursos, o fenômeno do conteudismo pode ocorrer. Naquele momento, registramos que

A atividade se manteve centrada na transmissão de informações e na reafirmação de uma narrativa histórica linear, com foco na memorização dos fatos apresentados. Não houve momentos de análise crítica do filme

enquanto representação histórica. A aula, portanto, reforça uma abordagem conteudista, em que o audiovisual é utilizado como recurso ilustrativo e confirmatório, sem conexão com o desenvolvimento de competências interpretativas ou reflexivas por parte dos alunos (COSTA, 2024, Anotações de campo, 01 mar.).

Na observação junto à professora C, no dia 29 de fevereiro de 2024, notamos que todo o período do século XIX foi abordado, desde a chegada da família real ao Brasil, até a abolição da escravatura. O trabalho foi realizado a partir de slides, e a professora orientava os trechos a serem copiados. Apesar de conter elementos iconográficos, o foco foi mantido nos elementos textuais. O método, mais uma vez, tratou-se da aula expositiva com foco na narrativa da professora. Além do conteudismo, uma vez notado o volume de assuntos – quase todo o século XIX –, a aula também fora registrada com refrações por foco no ensino e conceitualismo.

Fizemos a seguinte anotação

O trabalho durante essa aula se mostrou muito desafiador por conta do extenso conteúdo trazido para a turma. Com temas bastante complexos, entendemos que não houve aprofundamentos sobre os mesmos, configurando-se como uma exposição mais superficial dos conteúdos. O excesso de assuntos, em nosso entendimento, não favoreceu o conhecimento histórico, e se manteve distante do trabalho com competências. (COSTA, 2024, Anotações de campo, 29 fev.)

A sétima observação com a professora C ocorreu no dia 14 de março. Durante a primeira aula – os primeiros 50 minutos – a professora realizou a leitura do livro didático para a turma, lendo os textos referentes à lei de terras, à lei indígena e ao fim do tráfico negreiro. Durante a leitura, ela realizou alguns apontamentos sobre os assuntos, contribuindo para o momento pedagógico com sua narrativa.

No segundo momento, a atividade de fichamento da semana anterior foi retomada para que os alunos pudessem finalizar o trabalho que haviam iniciado. Ela reforçou que esse fichamento seria parte de uma das notas do bimestre, e que se somaria ao quiz que realizariam na semana seguinte. O método empregado foi de uma aula expositiva, com recursos de leitura e uso da narrativa da professora. Por ter abordado, na primeira parte das aulas, três assuntos complexos, e fazê-lo sem muito aprofundamento, consideramos ter havido uma refração por conteudismo, onde se privilegiou a quantidade.

Embora tenhamos acompanhado o mesmo número de aulas entre os três sujeitos da investigação, destacamos que não registramos refrações por

conteudismo nas anotações referentes ao professor B. Nos pareceu que o professor não se baseou em dar conta de conteúdos programáticos, mantendo-se por mais tempo em um mesmo assunto, variando atividades com os estudantes.

As observações realizadas ao longo do capítulo evidenciam que o conteudismo, embora presente, não se configurou como a refração mais recorrente entre os professores acompanhados. Quando apareceu, esteve associado principalmente ao uso de conteúdos em curto espaço de tempo, à predominância de aulas expositivas e ao uso de recursos como filmes e slides de maneira confirmatória e pouco problematizadora. A centralidade na transmissão de informações e a preocupação em cobrir uma grande quantidade de temas históricos tenderam a resistir a uma proposta que considera a redução de conteúdos para sua efetivação. Isso nos demonstrou que a disciplina de História tem princípios que a distanciam de uma proposta de trabalho por competências.

Apesar disso, identificamos indícios de mudança nas práticas pedagógicas, especialmente em função das transformações nos livros didáticos recentes, organizados por áreas do conhecimento e com limitação de páginas, o que tem contribuído para a redução e reorganização dos conteúdos escolares. Esse fator, aliado a algumas escolhas metodológicas mais diversificadas observadas em sala de aula, aponta para um cenário em transição, no qual o conteudismo, embora ainda presente, começa a dividir espaço com outras formas de condução do ensino de História.

### **3.5 Convergências com as expectativas da BNCC**

Para finalizar essa seção, destacamos alguns trechos de nossas observações em que reconhecemos aproximações e convergências no ensino de História com o desenvolvimento de competências. Nesses casos, observamos que a adoção de metodologias ativas, como o trabalho com pesquisa, por exemplo, favoreceram e possibilitaram tais aproximações.

Em linhas gerais, percebemos que as situações de ensino que se aproximaram do desenvolvimento de competências apresentaram como marca principal o deslocamento da ênfase no conteúdo em si para a mobilização ativa dos estudantes em processos de investigação, análise e interpretação. Nesses momentos, a História deixou de ser apresentada apenas como um conjunto de informações a serem memorizadas e passou a ser trabalhada como uma forma de compreender o mundo, com base na problematização de contextos, no uso de fontes e na construção de sentidos.

Como já havíamos citado, a observação do dia 24 de novembro junto ao professor A demonstrou que há uma possibilidade de aproximação com o desenvolvimento de competências mesmo em questionários propostos. Naquela ocasião, destacamos duas perguntas que caminharam nesse sentido: “1. Que fatores políticos, econômicos e sociais podem explicar a liderança inglesa no processo de industrialização?; 2. Podemos afirmar que a máquina à vapor foi a grande invenção da primeira revolução industrial? Justifique” (Anotações no campo de observação, 24/11/2023). Nessas propostas, o estudante foi incitado a algumas operações com o conhecimento histórico, como *identificar, analisar e discutir* as circunstâncias históricas e as relações de produção (competências específicas 1 e 4).

Já no dia 3 de outubro de 2023, acompanhando o professor B, também identificamos as convergências. A parte expositiva já foi descrita e analisada a partir de suas refrações (ver página 57). No entanto, quando houve a proposta de uma produção textual, entendemos que a tarefa consistiu em uma convergência às expectativas da BNCC. A atividade de escrita, utilizada como um recurso metodológico, foi entendida com um potencial de aproximação, uma vez que possibilita aos estudantes mobilizarem algumas competências específicas (analisar, posicionar-se, elaborar hipóteses, etc). Isso nos mostra que o currículo interativo apresenta muito dinamismo em relação à sua experiência.

No dia 10 de outubro de 2023, acompanhamos a terceira aula do professor B. Ele informou que havia uma demanda prioritária (gravar um vídeo para o Ceará Científico), e que, por conta disso, não ficaria em sala com a turma. Sua recomendação foi a seguinte: “continuem a tarefa anterior (de produção textual) e, para quem tiver acabado, podem fazer ou estudar o que quiserem”.

Diante disso, percebemos que a unidade escolar conta com uma política bem

liberal sobre a utilização dos espaços, pois os estudantes puderam passar as duas aulas no ambiente que consideravam melhor. Houve quem foi para o pátio da escola, para o refeitório, e alguns ainda permaneceram na sala de aula.

Nessa aula, embora o professor não tenha ficado em sala, destacamos a seguinte anotação:

O professor B não ficará em sala, e pediu aos estudantes que continuem a tarefa da semana passada. Percebemos, nessa prática, um exercício de autonomia e liberdade diante do conhecimento, tirando a centralidade do professor e transferindo-a para o aluno (COSTA, 2023, Anotações de campo, 10 out.).

Mesmo que tenha acontecido de maneira contingencial, visto que o professor cumpria outras tarefas, consideramos esse momento pedagógico de acordo com as prescrições da BNCC, sobretudo à competência específica 6, que afirma que o aluno deve “participar do debate público (...) com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 558).

No entanto, é significativo que, justamente na ausência do professor, consideramos uma convergência entre prática e prescrição. Voltamos à ideia de Perrenoud sobre transformação da identidade profissional do professor, devendo ele

desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno. (...) Resta-lhe apenas reconstruir outras satisfações profissionais, tais como as do treinador, cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas (PERRENOUD, 1999, p. 61).

Isso nos traz uma reflexão acerca do que se está mudando, de fato, com a BNCC. Ao escrever sobre uma pesquisa realizada em torno da utilização de novas tecnologias por professores, Goodson e Walker (1991, p. 145 *apud* GOODSON, 2020) sugeriram uma pergunta importante sobre as reformas curriculares, questionando “como pareceria um projeto se o seu objetivo explícito fosse mudar os professores, não o currículo?”. Abordaremos com mais detalhes esses pontos na seção 4, ao refletirmos sobre crises de identidade.

É preciso dizer que não são todos os ambientes escolares que permitem que uma sala de aula permaneça sem professor, e nem que esses estudantes possam usufruir de outros espaços que não seja a própria sala de aula. Registramos sobre a EEEP que “o comportamento da turma é notável, são tranquilos, atentos e participativos” (COSTA, 2023, Anotações de campo, 26 set.) e “os espaços da escola podem ser utilizados com liberdade, e o professor B explicitou essa possibilidade”

(COSTA, 2023, Anotações de campo, 10 out.). Ficou demonstrado que a convergência com a BNCC é multifatorial, dependendo da agência de múltiplos sujeitos no cotidiano escolar, visando uma transformação radical desse ambiente.

Sobre a necessidade de vários agentes, Perrenoud (1999) conclui que

O sistema educacional só pode formar em competências desde a escola se **a maioria dos professores aderir livremente a essa concepção de sua tarefa** (grifo nosso). Mais do que nunca, os programas só podem conformar e acompanhar a evolução das mentes. Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe - e talvez estejamos começando a entendê-lo - uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de "dar a aula" e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais (PERRENOUD, 1999, p. 57)

No dia 31 de outubro de 2023, acompanhamos a quinta aula do professor B. Registramos, na *tabela de ocorrências* (apêndice B), o emprego metodológico de aula expositiva e de metodologia ativa. Na primeira parte da aula, o método utilizado foi a narrativa sobre o assunto, em que o professor utilizou cerca de 45 minutos expondo o tema dos refugiados. Para isso, não utilizou o quadro, nem o livro, e lançou-se em um monólogo, recorrendo à algumas perguntas. Sobre essa parte inicial, anotamos o seguinte:

O professor B consegue dissertar com bastante domínio sobre o assunto dos refugiados, e tem feito ligações com o recente genocídio palestino realizado por Israel. Em suas palavras, já nos disse que seu método é a "aula dialogada". Durante a observação, no entanto, percebemos que houve pouca participação dos estudantes, via de regra dos que parecem ter mais gosto pela disciplina. Nos parece que a aula expositiva causa cansaço nos estudantes da primeira série (COSTA, 2023, Anotações de campo, 31 out.)

A aula expositiva tem sido alvo recente de críticas sobre o ensino de História. Segundo as autoras Pereira & Torelly (2014), as críticas se dirigem ao aspecto cansativo e pedante da exposição e ao seu caráter tradicional de "não supor a participação do aluno em sua própria aprendizagem" (PEREIRA & TORELLY, 2014). As autoras sugerem, no entanto, que trata-se do principal artifício da aula de História, o que nossa pesquisa também tem revelado.

Na segunda parte da aula – no tempo restante de 1h10 – o professor sugeriu uma pesquisa aos alunos: em equipes, deveriam registrar no caderno 3 exemplos de movimentos migratórios forçados; poderiam pesquisar no livro didático ou na internet, através dos aparelhos celulares; caso quisessem, poderiam trabalhar em outros

espaços além da sala de aula. Registramos a utilização de uma metodologia ativa a partir do ensino com pesquisa, e sugerimos uma relação com o desenvolvimento das competências específicas. Marcamos ainda a importância do uso de recursos como os celulares e a internet. Anotamos o seguinte:

Durante a realização da atividade, observou-se a aplicação de uma metodologia ativa centrada no ensino com pesquisa, que promoveu uma postura investigativa e autônoma por parte dos estudantes. A proposta exigiu que os alunos buscassem, selecionassem e registrassem informações, aproximando-se dos verbos orientadores de algumas competências específicas da BNCC, como *identificar*, *analisar* e *comparar*. O uso dos celulares e a possibilidade de circular por outros espaços reforçaram o protagonismo estudantil e a construção ativa do conhecimento histórico (COSTA, 2023, Anotações de campo, 31 out.)

Essa aula nos trouxe a reflexão de que os métodos ativos para o ensino de História, como o ensino baseado em pesquisa (BOTELHO & SILVA, 2023), vai ao encontro das prescrições da BNCC sobre o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse caso, destacamos o seguinte trecho da competência específica 2 das Ciências Humanas:

Toda a complexidade dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, especialmente nas sociedades contemporâneas, merece ser identificada e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e para o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018, p. 561).

Assim, a condução da segunda parte da aula possibilitou aos estudantes o uso de novas tecnologias para “identificar e analisar” a complexidade dos fluxos populacionais. Além disso, a proposta tornou os estudantes os responsáveis por suas aprendizagens, ao estimular o protagonismo durante a pesquisa realizada. Dessa forma, apesar de sugerirmos refração por foco no ensino na primeira parte da observação, consideramos ter havido convergência às prescrições quando a proposta da pesquisa foi colocada em prática.

Como conclusão dessa seção, podemos afirmar que, embora a adesão plena ao modelo de ensino por competências ainda não seja uma realidade consolidada, observamos experiências concretas que indicam movimentações significativas nesse sentido. Tais experiências revelam que a aproximação entre prática docente e prescrição curricular é possível, especialmente quando o professor se abre à experimentação de metodologias que favoreçam a autonomia, o protagonismo e a investigação por parte dos estudantes. A pesquisa de campo mostrou que, mesmo

em contextos marcados por limitações estruturais e rotinas tradicionais, há brechas para a construção de práticas mais coerentes com as diretrizes da BNCC. Essas brechas não são fruto de uma simples aplicação técnica das competências, mas sim de um processo dinâmico que envolve a agência de professores, estudantes e das instituições escolares, exigindo uma reorganização das relações com o saber e do próprio papel docente. Assim, a convergência entre práticas observadas e prescrições curriculares nos leva a compreender que o currículo, mais do que um documento normativo, é vivido nas interações cotidianas e depende, em grande medida, da disposição dos sujeitos em ressignificar seu fazer pedagógico.

#### 4 NARRATIVAS PROFISSIONAIS: O DISCURSO E A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE AS MUDANÇAS

Nessa seção, buscamos apresentar as narrativas e as percepções dos professores sobre as mudanças que a BNCC propõe para o currículo do Ensino Médio. Nosso objetivo é demonstrar, a partir da análise dos dados coletados, possíveis fatores que corroboraram para a refração curricular no ensino de História, e relacioná-los às respostas táticas que observamos na seção anterior.

Partimos do entendimento de Goodson (2022) sobre as narrativas e estórias que os professores contam de si mesmo, uma vez que “o movimento narrativo fornece um catalisador para a busca de entendimento da vida e do trabalho do professor” (GOODSON, 2022, p. 67). Foi por esse motivo que, durante o momento da coleta de dados, decidimos por ampliar nossa escolha metodológica a fim de complementar os dados iniciais e, ao mesmo tempo, dar voz aos sujeitos dessa pesquisa.

Entrevistamos os dois professores e a professora que havíamos trabalhado durante a observação das aulas. As entrevistas foram realizadas nos dias 24 de janeiro de 2025 (Professora C), 20 de fevereiro de 2025 (Professor A) e 27 de fevereiro de 2025 (Professor B). Realizamos as mesmas perguntas para os três (APÊNDICE D), através de uma entrevista realizada e gravada pelo Google Meet. Defendemos que a combinação das abordagens nos possibilitou ver mais e alcançar uma melhor compreensão sobre o fenômeno da refração.

O trabalho com entrevistas narrativas profissionais é apontado por SOUZA (2006) como de um caráter técnico e metodológico, que propicia a investigação, sendo meio e fonte de informações. Com base no trabalho apresentado por LEAL e CRUZ (2020), e nas orientações de BOGDAN e BIKLEN (2013), elaboramos uma metodologia de entrevista em 4 etapas: preparação e desenvolvimento do roteiro, contato formalizado com os docentes, realização das entrevistas com gravação das mesmas, transcrição e análise dos dados.

A análise dos dados obtidos, por sua vez, foi realizada em três fases: pré-análise das informações e elaboração dos perfis profissionais; categorização dos conteúdos e identificação de padrões e particularidades; interpretação e análise dos dados, relacionando ao referencial teórico. A partir disso, nos foi possível caminhar em três direções na análise, que configuram as próximas subseções: a) crise de

identidade e crise de posicionamento entre agentes externos e internos; b) compreensão e interpretação dos conceitos; c) as respostas táticas através do discurso.

#### 4.1 Crises de posicionamento e identidade

Goodson (2019) afirma que há um processo de crise de posicionamento por parte dos docentes, uma vez que as mudanças não se tratam mais de missões internas, mas expressam os desejos de sujeitos externos.

A crise de posicionamento para os agentes internos existe, então, porque o agente progressivo de mudança interna pode se transformar no conservador, resistente e relutante agente de mudança dos desejos externos. [...] Agora, os grupos de educadores são menos agentes iniciadores ou parceiros e mais entregadores de propósitos definidos externamente (GOODSON, 2019, p. 34-35).

Quando perguntado “qual era o sentido da educação, e o sentido da escola?”, o *professor B* estabeleceu sua visão sobre o modelo atual, e deixou claro seu posicionamento desfavorável sobre as diretrizes da BNCC, utilizando diversos termos que ilustram desajustes entre agentes externos e agentes internos.

PESQUISADOR: Qual seria o sentido da educação e o sentido da escola?

PROFESSOR B: Reproduzir desigualdade. É... reproduzir mão-de-obra barata e pouco qualificada. Eu falo isso no nosso modelo [...] e a gente sabe que **a escola atende a um semideus mercado**.

(...) No caso de História, eu ousa dizer que a escola não é lugar para História. A gente é relegado a um segundo, ou terceiro plano. As importâncias são dadas às disciplinas técnicas e à Matemática e Língua Portuguesa, por conta das avaliações **externas**. A gente é meio que considerado **subprofessores** em uma **subdisciplina**, [porque] a área de Ciências Humanas se torna uma área auxiliar de Língua Portuguesa.

Os modelos atuais escolares, ao terem sido cooptados por reformadores ligados ao mercado econômico, atendem a uma demanda que não representa o professor. Sua escolha em definir-se como um *subprofessor* de uma *subdisciplina* demonstrou, também, o que chamamos de crise de identidade profissional diante das reformas atuais. A escola, segundo ele, não está atendendo a uma demanda dos professores, se quer dos alunos. Atende “a um semideus mercado”.

Ainda na mesma resposta, o professor sugeriu uma forma de atuação,

demonstrando não apenas seu posicionamento contrário, mas criando uma possibilidade de resposta.

PROFESSOR B: Eu penso um projeto... uma atuação que seja um projeto meio **delinquente**. De tentar, no meio disso tudo, encontrar mecanismos, encontrar brecha para **fazer esse sistema ruir por dentro**. Porque não dá pra aceitar que a gente, com uma formação minimamente sólida, que tem uma leitura de mundo relativamente consistente, se submeta a esses **designios**... essas **diretrizes**. Essas diretrizes que tornam a gente, quase como, **deslocados**, né!

Nesse trecho, destacamos o pensamento de atuação delinquente, ou seja, uma atuação que não compactue com as diretrizes, e sim atue de forma contrária, ou diferente. O professor ainda relevou que se entende “deslocado” de seu lugar. Tratam-se de palavras muito significativas que descrevem sua crise de posicionamento em relação às narrativas sistêmicas.

O *professor A* também sugeriu, ao responder sobre as estruturas atuais de sua unidade escolar, que as mudanças aconteceram a partir de uma dimensão vertical, “de cima para baixo”, o que denotou uma percepção de não fazer parte daquilo que estava sendo realizado. Apesar de se referir ao ensino em tempo integral, a postura diante da reforma ainda foi reveladora da crise que estamos sugerindo.

PESQUISADOR: Pensando em questões de infraestrutura, currículo e recursos, como você descreveria sua unidade escolar?

PROFESSOR A: As adequações que foram feitas – por seu uma escola muito antiga – não suprem totalmente as necessidades. Quando ela deixa de ser uma escola regular, e passa a ser uma escola de tempo integral, por exemplo, essa **decisão veio de cima para baixo, e nos pegou de surpresa** no sentido de que nem a escola nem nós estávamos preparados.

Com isso, chamamos atenção para o fato de que aquilo que se tem executado nas unidades escolares não tem partido do interesse dos próprios sujeitos, chegando até a tomá-los de surpresa diante das transformações. Um destaque importante também se deu pela falta de preparo do corpo docente para a proposta que se realizou. Não são criadores, não participam da criação, e nem são preparados para o que está sendo criado.

A *professora C* também demonstrou o impacto das recentes alterações, dizendo que ainda estava em adaptação a tantas mudanças, descrevendo alguns fatores que impactaram seu trabalho.

PESQUISADOR: Poderia descrever alguns desafios e mudanças que você percebe ao longo desses quase seis anos trabalhando no Ensino Médio?

PROFESSORA C: Foram muitas, viu. Principalmente nesses dois últimos anos (2023 e 2024), com a chegada do Novo Ensino Médio. Foi uma **avalanche** de coisa que veio, e pegou tanto nós professores, como os alunos, de surpresa. Até hoje a gente tá tentando se **adequar** a essas questões.

[...] Com relação ao livro didático, confesso que esses adotados aí pelo Novo Ensino Médio – puxa uma situação de um tempo vivido aqui, e aí continua lá em outro período<sup>21</sup> – **é uma coisa que eu não achei legal**. Eu achava que os livros por disciplina individual eram melhores.

Achei também que surgiram muitas demandas. É muita coisa que... **eu não vou dizer que atrapalha**<sup>22</sup>, mas são muitas situações. Muita função burocrática que ficou agora à cargo do professor, entendeu? Ele tem que fazer planilha, ele tem que fazer ata de reunião, ele tem que preencher dossiê. Essa parte burocrática também pesa muito sobre o professor, né!

A palavra *avalanche* nos chamou atenção pela representação que a professora faz sobre as novas mudanças. De acordo com o dicionário, utilizada em seu sentido figurado, a palavra expressa “tudo o que arremete ou **invade** com ímpeto”. Foi dessa maneira, portanto, que a *professora C* expressou seu sentimento em relação ao que vem se implementando nas escolas, resultando num impacto de avalanche sobre seu trabalho. Ela afirmou, ainda, que as mudanças promovidas nos livros didáticos – que agora devem auxiliar a implementação da BNCC – não a contemplaram, demonstrando mais um aspecto de posicionamentos distintos. Ao final, deixou a entender que o excesso de tarefas agora exigidas dos professores “atrapalha” seu trabalho.

A crise de posicionamento, portanto, se evidencia a partir de narrativas que refletem o estranhamento em relação às mudanças em curso. Esse estranhamento pode ser ativo, como no “projeto delinquente” do professor B, mas também pode ser demonstrado de forma passiva, como na narrativa da professora C, que revela o peso das mudanças, e apesar disso, afirma estar tentando se adequar à elas.

---

<sup>21</sup> Aqui a professora se refere à quebra de uma tradição no ensino de História, com uma divisão em quatro eras históricas e um sequência cronológica para a prática pedagógica. Os novos modelos de livros didáticos, selecionados pelo PNLD 2021, aglutinam as disciplinas das Ciências Humanas em uma mesma coleção, dividida em seis volumes, e não seguem a tradição para o ensino de História.

<sup>22</sup> Nesse ponto, disse o que não diria. Entendemos como uma tentativa de amenizar sua própria crítica em relação às obrigações que surgiram para os professores ao longo das novas mudanças, e sua negação em não dizer acaba por confirmar aquilo que gostaria que fosse dito.

Professores não são mais estimulados a ter uma justificativa pessoal para a prática, uma narrativa sobre eles mesmos no que se refere à importância daquilo que fazem; ao invés disso, exige-se deles que produzam e melhorem os resultados e desempenhos mensuráveis; o que é importante é o que funciona para alcançar esses fins. Isso leva ao que Acker e Feuerwerker (1996) chamam de “fazendo bem e sentindo-se mal”, o que também pode ser considerado uma versão do que Moore, Edwards, Halpin e George (2002, p. 554) chamam de “pragmatismo contingente” – “ou seja, um sentimento de conscientemente estar em estado de ajuste altamente imposto” (BALL, 2012, p. 44).

Os professores investigados demonstraram que, pelo fato de não terem tido parte nas proposições, e por discordarem de variados efeitos das mudanças, se mantêm ainda “conservadores” (GOODSON, 2019).

Em suas respostas, o professor B fez um relato que amplia nossa argumentação sobre a crise de posicionamento.

PESQUISADOR: Ao longo da sua carreira, professor, quais foram os desafios e as mudanças que você percebeu no ensino de História?

PROFESSOR B: Bom, vamos lá! Eu lembro que lá em 2019, a gente estava naquelas discussões sobre a implementação da BNCC. E aí, quando chega 2021, 2022, a questão do Novo Ensino Médio. E ele já passou por uma reforma, por alguns ajustes. A sensação que a gente tem é que aquela ideia do Brasil como um país do futuro, ou seja, um país que não é, mas que virá a ser algum dia, a gente tem a mesma sensação em relação à educação. É sempre um vir a ser. Quando a gente vai começando a compreender algumas dessas transformações, vem outra. E vem outra, e vem outra. E tudo isso vai se tornando, também, **obstáculos**.

Por que? **Porque são decisões que não chegam até nós em forma de consulta. Chegam em termos de imposição.** A gente sabe bem disso. Quais são os interesses macros, que envolvem a formatação dessas leis e dessas diretrizes. E de fato elas se **abatam** sobre nós. **Elas não são construídas por nós.**

Nessa resposta, o professor demonstrou com clareza o seu posicionamento contrário, e o motivo de sua insatisfação. Primeiro, afirmou que o processo acelerado de mudanças e o acúmulo de inovações se tornam obstáculos para sua prática, uma vez que não há se quer tempo hábil para lidar com elas. Em seguida, destacou o caráter impositivo dessas decisões, e a falta de consulta aos professores para elaborá-las<sup>23</sup>, demonstrando que não houve alinhamento entre agentes externos e

---

<sup>23</sup> Embora à época da publicação da BNCC o MEC tenha feito propaganda sobre a consulta pública realizada sobre o tema, a afirmação de AGUIAR *apud* ALMEIDA (2021) vai ao encontro desse entendimento ao postular que metodologia participativa apresentada à sociedade, na verdade, “privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em

internos. Ao se referir à forma como essas mudanças chegam à escola, o professor utilizou a verbo *abater*, ou seja, “vencer, sobrepujar, submeter: abater o inimigo” (Dicio, 2025). Em sua representação, o professor está em um disputa.

Sobre o acúmulo e sequência acelerada das mudanças que o professor identifica, Ball (2012) também o demonstra a partir do fenômeno do gerencialismo<sup>24</sup>, que funciona a partir de “processos de institucionalização e desinstitucionalização”. Esse processo não acontece de “uma vez por todas”, e consiste em “um desgaste contínuo composto de mudanças incrementais grandes e pequenas, que são muitas e díspares”. O autor afirma ainda que, pelo seu caráter dinâmico, promove uma “desvalorização contínua do presente” (BALL, 2012, p. 38), o que ficou explícito quando o professor sugeriu que a escola é sempre um “vir a ser”.

Ao analisar o contexto de mudanças escolares e a recepção das mesmas pelos professores, Goodson (2022) afirma que

Em pouquíssimas instâncias as reformas escolares ou teorias da mudança foram promulgadas de modo a posicionar o desenvolvimento pessoal e a mudança como “pilares centrais” no processo. Em vez disso, as mudanças são buscadas de maneiras que parecem insistir que isso acontecerá, apesar das crenças e missões pessoais do professor (GOODSON, 2022, p. 101).

Outro aspecto que notamos ao analisarmos as respostas foi o que chamamos de crise de identidade. Os três professores fizeram afirmações sobre o deslocamento em relação à unidade curricular de História. Nesse sentido, apontaram para o destaque que a disciplina de língua portuguesa tem assumido em suas escolas, fazendo com que os mesmos trabalhem também suas habilidades e seus objetivos de aprendizagem, configurando em um desvio de função do professor de História e, conseqüentemente, uma crise de identidade dos mesmos.

Sobre isso, Klug & Klug (2014) afirmam que

A identidade e o trabalho docente também tem sido transformados constantemente pela lógica neoliberal e por seus mecanismos de atuação, o que se verifica a partir disso é uma profunda mudança no papel assumido pelos professores e professoras na sua atuação profissional na escola, assim como naquilo em que os docentes e a sociedade esperam dela (KLUG &

---

um modelo centralizador de tomada de decisões”.

<sup>24</sup> O autor o define como um “mecanismo-chave na/para a reforma política e reengenharia cultura do setor público”, que trabalha para “incutir performatividade na alma do funcionário” (BALL, 2002, p. 38).

KLUG, 2014, p. 13)

Em nosso entendimento, essa prática a que se referiram acaba retirando dos professores de História a identidade que construíram ao longo de suas formações e de suas práticas profissionais. Já descrevemos, por exemplo, como o professor B sente que a História tem exercido um papel de subdisciplina, e que ele próprio se sente um subprofessor, devido à atenção dada às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

O professor A também destacou como o ensino de História tem sido preenchido com objetivos de aprendizagem que não se referem à própria disciplina.

PESQUISADOR: Professor, quais são os principais desafios e mudanças que você percebeu, ao longo da sua carreira, no ensino de História? Sobre tudo após a implementação da BNCC no Ensino Médio?

PROFESSOR A: Não... se a gente for olhar conteúdo, cotidiano... continua mais ou menos o mesmo. Agora, **nas estratégias de trabalho**, a gente tem que estar vinculado sempre às outras disciplinas. Pra gente trabalhar as diversas áreas do conhecimento juntos.

É... **com as provas externas que também chegaram, vieram fazer com que nós planejássemos até juntamente com a língua portuguesa**. No sentido de desenvolver melhor a leitura. Trabalhar leitura, a percepção dos alunos das informações principais do texto. E aí **a gente tá trabalhando também dentro da língua portuguesa**.

Em sua fala, o professor aponta para as mudanças estratégicas do trabalho, ou seja, uma mudança capaz de “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças, [...] com possibilidade de produzir e impôr” (CERTEAU, 1990). Além disso, demonstra a influência de agentes externos, configurados aqui pelas “avaliações externas”, que demandaram aos professores de História o trabalho conjunto à Língua Portuguesa. Desvaloriza-se, assim, o conhecimento histórico e conduz o professor a trabalhar objetivos de outra disciplina, priorizada por esses agentes.

As reformas que tem sido implementadas – sendo a BNCC uma delas – não promovem apenas mudanças técnicas e estruturais das organizações, mas servem como mecanismos para “reformular os profissionais do setor público, tais como os professores. Isto é, “a formação e reforma das capacidades e atributos do eu do [professor]” (DEAN *apud* BALL, 2012, p.39). A reforma não só muda o que fazemos. Ela também procura mudar quem somos” (BALL, 2012, p.39).

Quando perguntamos sobre o que seria fundamental que o aluno da primeira série desenvolvesse a partir das aulas de História, a resposta da professora C reforçou a ideia de perda da identidade com a História.

PESQUISADOR: Pensando no aluno da primeira série do Ensino Médio, o que você diria que é fundamental que ele desenvolva a partir das aulas de História?

PROFESSORA C: Nós pegamos alunos com muitas *deficiências*, né! É... na questão de leitura e na questão de escrita. [...] Então assim, que eles aprendam a fazer uma leitura, uma interpretação. Porque, hoje em dia, tudo é interpretação.

A questão relevante, para a professora, acaba se alinhando ao que vem sendo estimulado pelos agentes externos, principalmente através das provas externas Ou seja, a valorização da disciplina de Língua Portuguesa. Em sua visão, as aulas de História devem garantir, ao final da primeira série do Ensino Médio, habilidades de leitura e interpretação. Não houve, em sua fala, referência aos objetivos de aprendizagem da sua disciplina.

Ball (2012) sugere que as reformas trazem consequências para a prática e também para a “alma do professor – na vida em sala de aula e no mundo de imaginação do professor”. Assim, “o *locus* de controle sobre a seleção de pedagogias e currículos é deslocado. A prática de sala de aula é cada vez mais composta de respostas às novas exigências externas” (BALL, 2012, p. 40).

Com base nas reflexões apresentadas, fica claro que as ideias de crise de posicionamento e crise de identidade emergem como consequências significativas das mudanças promovidas pela BNCC e outras reformas educacionais. Os professores entrevistados revelaram uma variedade de respostas frente a essas transformações, desde contestação aberta até resignação adaptativa. Essas diferentes posturas refletem não apenas a complexidade das demandas externas impostas sobre a prática docente, mas também a dificuldade na construção de um profissionalismo integrado e reconstruído. A predominância de respostas contestatórias, resistentes e dissociadas sugere que os professores enfrentam um desafio significativo em integrar suas identidades profissionais com as diretrizes impostas de fora para dentro.

Em um contexto onde as mudanças são percebidas como impositivas e

desalinhadas com as realidades internas das escolas e dos professores, a crise de posicionamento se manifesta pela sensação de deslocamento dos agentes internos em relação às reformas externas. Como observado nas entrevistas, há uma clara desconexão entre as expectativas e missões pessoais dos professores e as diretrizes externas que agora moldam – ou se propõem a moldar – suas práticas. Esse cenário não apenas afeta a autonomia e identidade dos professores, mas também influencia negativamente a eficácia das reformas ao não considerar adequadamente as perspectivas e experiências dos principais agentes educacionais - os próprios professores.

Essas observações indicam a necessidade urgente de reconhecer e abordar essas crises de posicionamento e identidade dentro do contexto educacional atual. A construção de um profissionalismo mais integrado requer não apenas ajustes nas políticas educacionais, mas também um diálogo contínuo e colaborativo que inclua os professores como parceiros na definição e implementação de mudanças educacionais significativas e sustentáveis. Que não sejam realizadas através da imposição, mas possibilitem a composição entre as partes.

#### **4.2 Compreensão e domínio dos conceitos: o espaço entre formações e informações**

Partimos do entendimento de que a BNCC do Ensino Médio se volta prioritariamente para o desenvolvimento de competências e habilidades, o que nos tornou evidente a necessidade de investigar de que maneira esses professores compreendem tais conceitos. Além de configurarem os objetivos principais, há também um reforço retórico que se repete em diversos documentos que compõem a atual narrativa sistêmica complexa do Ensino Médio, como no DCRC, nas DCNEM e nos livros didáticos.

Silva (2008) aponta que “a repetição, levada à exaustão, valida o significado e o converte em ideologia. Mascara, por assim dizer, dados significativos da realidade que possibilitariam a reflexão e a crítica”. Segundo Marcuse (1986 *apud* Silva, 2008), a análise dos significados das palavras é relevante por possibilitar “explicitar o seu

sentido histórico e político”.

Adorno (1995 *apud* Silva, 2008) afirma que a “reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de toda e qualquer reflexão filosófica. Por essa razão, entendemos a necessidade de problematizar o entendimento de tais conceitos, para investigar um possível fator que contribui para a refração: o não esclarecimento desses conceitos. Assim, acreditamos que ouvir os professores sobre o que entendem e de que maneira representam os conceitos de competência e habilidade poderia ampliar o entendimento sobre os fatores que conduzem à refração.

Devemos considerar, como nos indica a bibliografia, que esses conceitos adquirem uma polissemia, e que, portanto, já se enunciam de uma forma imprecisa. Da mesma maneira como apontou Silva (2008) sobre as propostas da década de 2000, a BNCC do Ensino Médio também não menciona as bases teóricas que lhes deram origem. No entanto, as asserções acerca da *utilidade* dos conhecimentos e suas aplicações no cotidiano aproximam-se das ideias de Philippe Perrenoud (1999).

No documento, *competência* está definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 8). Para Perrenoud (1999), trata-se de uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos”, e ainda, para enfrentar uma situação, “deve-se pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 4). Ambas as definições dão às competências o caráter utilitário que também deve dar sentido ao conhecimento.

Sacristán (2011) também traz a reflexão sobre a polissemia do conceito de competência, apontando que

O conceito de competência é tão confuso, acumula significados de diversas tradições e temos tão pouca experiência ao analisar como poderia ser traduzido na prática, que é conveniente analisá-lo cuidadosamente e discutí-lo, dando oportunidade para que a partir dos avanços que forem sendo produzidos, possam surgir e se desenvolver boas práticas (SACRISTÁN, 2011, p. 10)<sup>25</sup>.

Em outro trabalho, Sacristán (2011) aponta para a não neutralidade da

---

<sup>25</sup> Texto original: El concepto de competencia es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar como podría traducirse en práctica, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas

linguagem, relacionando a escolha dos novos termos às circunstâncias concretas em que acontecem, situando historicamente a predileção dos novos conceitos. O autor sugere para a necessidade de avaliação da sua validade em função de determinados critérios, como “sua capacidade expressiva para comunicar o que quer transmitir, o que realmente transmite, a projeção que tem na prática e se é necessário incorporá-la à nossa bagagem cultural sobre a educação porque é algo realmente novo” (SACRISTAN, 2011, p. 16).

Ao analisar as narrativas dos professores, percebemos uma lacuna aberta entre as informações sobre a proposta da BNCC e a falta de formações adequadas acerca da “nova tradição”. Ao ser questionada sobre seu entendimento conceitual das novas diretrizes, a professora C respondeu da seguinte forma:

PESQUISADOR: Eu gostaria de te perguntar, professora, como você compreende o conceito de competência?

PROFESSORA C: É... [longa pausa] **complicado** isso aí, né! Mas vamos lá. Eu acho que competência é justamente o **conjunto disso tudo**. De conhecimentos, né. Aí entra a questão também de resolver situações, problemas, né. A questão de... não apenas... aplicar o **conhecimento de uma forma crítica**, mas também dentro de vários contextos.

No ensino de História, eu acho... que pode ser... tá na questão de como você interpreta as diferentes fontes de História. As diferentes perspectivas do processo histórico. Eu acho que é por aí.

Notamos a imprecisão da professora ao tentar expressar sua compreensão. As longas pausas durante a fala foram entendidas como um esforço de encontrar palavras corretas em um campo conceitual ainda não bem determinado, o que dificultou sua explicação. Ao iniciar a resposta afirmando que seria complicado, a professora também já esclareceu a dificuldade para compreender o conceito. Além disso, ao tentar relacionar *competência* com ensino de História, a professora acabou se distanciando da nova abordagem e se aproximando da hermenêutica de sua área, ao explicitar o trabalho com fontes históricas.

Ao ser perguntada de que maneira seria possível desenvolver as competências a partir do ensino de História, sua resposta também indicou incertezas sobre o assunto.

PESQUISADOR: Na sua opinião, professora, como desenvolver as competências e as habilidades específicas definidas pela BNCC através do ensino de História?

PROFESSORA C: Eu acho que a gente **tem que desenvolver tudo**, né. De forma que esse aluno **passe a ter uma visão crítica** das situações, né! No estudo de História, essa questão aí, ela impacta muito, assim, positivamente. Porque assim: História ela traz o que? Ela reflete sobre o que a gente [fez] lá atrás, né. A gente dá muita ênfase ao passado. Mas... a gente vai dar ênfase a esse passado sem deixar de ter aquele olhar crítico, né!

Mais uma vez, ao tentar relacionar o ensino de História com o desenvolvimento de competências, as definições ficam imprecisas e sem muito aprofundamento – quando afirma, por exemplo, “tem que desenvolver tudo” – sugerindo que o ensino de História deve desenvolver uma visão crítica sobre os conteúdos e, sobretudo, do mundo ao seu redor. Não há, em sua fala, uma descrição objetiva de como operacionalizar esses objetivos, o que denota um distanciamento entre teoria e prática.

Consideramos esse distanciamento um fenômeno paradoxal da linguagem empregada. Através da repetição das finalidades de desenvolver competências e habilidades, a narrativa sistêmica acaba por produzir variadas e imprecisas definições, o que acarreta na falta de entendimento por parte dos professores e professoras.

A resposta do professor A sobre sua compreensão dos conceitos também trouxe contribuições significativas para evidenciar esse distanciamento.

PESQUISADOR: Gostaria de saber, professor, como você compreende o conceito de competência?

PROFESSOR A: Pronto! É... **confesso que nessa questão curricular, didática mais, a gente tem é... menos habilidade**, vamos assim dizer. Mas isso aí é... competências gerais de conhecimento... ele ser capaz de obter uma leitura básica. De perceber que as disciplinas estão inseridas no cotidiano da vida deles, né. Para que eles possam ser esses alunos capazes de aprender. Através da leitura, de retirar dessas leituras o seu entendimento.

O professor também iniciou sua fala explicitando que não compreende bem tal conceito, e que lhe falta habilidade nessa área. Em seguida, ao elaborar melhor seu pensamento, conduziu a explicação para o desenvolvimento da leitura dos estudantes e da compreensão dessa leitura. Nota-se que há uma diferença considerável entre a definição das prescrições e o entendimento do professor.

A resposta do professor B caminhou em um sentido mais contestador, reforçando um perfil de profissional contestado e resistente.

PESQUISADOR: Como é que você compreende o conceito de competência?

PROFESSOR B: É **um termo cambiante**, né? Lá atrás, nos anos 2000, você tinha uma ideia de competências. Hoje a competência já é entendida de outra forma. Com muita influência daquele “movimento pela base”, né? Hoje é outra coisa, como essa mobilização de habilidades, como essa mobilização de atitudes, de valores. **Agora, a gente se pergunta: de quais valores estamos falando, né? Quais são os valores que nós queremos mobilizar? Valores que são adequados às necessidades do mercado.** [...] E que a escola, como representante do Estado, e o Estado, por sua vez, como representante do mercado, como grande gerente dos negócios do mercado, tenta se **incutir na nossa realidade educacional**.

Habilidade para que? Para resolver problemas, basicamente. Problemas que vão surgindo em um ambiente escolar que acaba refletindo também no me ambiente de trabalho que essas crianças vão ter daqui a pouco. Então **eu percebo, quando se fala de competências e habilidades, eu entendo imposições, criações, novidades que vão se abatendo sobre a escola, para que novas demandas do mercado sejam atendidas**.

Inicialmente o professor identificou a polissemia do conceito, considerando-o cambiante. Em seguida, contestou a escolha das competências e das habilidades, expondo um conflito sobre a escolha das mesmas, apontando a influência do “Movimento pela Base”. Os termos empregados “incutir”, “imposições” e “novidades que vão se abatendo”, ao nosso ver, evidenciam um reforço da posição contrária do professor. Sua resposta não denotou imprecisão conceitual, mas uma problematização das origens desses termos, e uma total discordância em praticá-los.

Quando perguntado sobre como desenvolver as competências e habilidades específicas, a resposta do professor B também nos pareceu bastante significativa, e por isso transcrevemos-la na íntegra.

PESQUISADOR: Na sua opinião, professor, como é possível desenvolver as competências e habilidades específicas definidas na BNCC?

PROFESSOR B: Primeira coisa, você tem que ter consciência do que você seleciona enquanto competências e habilidades que você precisa desenvolver. Você tem lá uma lista de competências e habilidades, não sei quantas, e **diria que até pouco me interessa**. Embora esteja lá no meu plano. Vai ter competência, vai ter habilidades, as competências gerais da BNCC, as competências específicas da área. Mas, para mim, essas habilidades e essas competências, elas podem ser, elas são trabalhadas, né? Mas eu penso que, sobretudo, nunca como uma imposição, aquela coisa de eu chegar: “olha, hoje a gente vai discutir a competência 1. Tá aqui a competência 1”.

E isso, cada vez mais, **eu vejo fazendo parte do nosso dia a dia**. Tudo ali na linha da programação, da robotização. Você tem que decorar qual é essa competência. Você tem que dominar essa competência, e enfim... Esse discurso da competência e da habilidade ele está entrando muito forte, quase como um automatismo. E como trabalhar competências e habilidades? **Não falando delas**.

**Não precisa ficar toda hora com esse discurso! Para mim, é muito enfadonho. Ele não atende a minha visão de educação**.

A ideia trazida pelo professor é a de um profissionalismo contestado e

dissociado que, embora preencha documentos com a descrição das competências trabalhadas, pouco se interessa em quais são. Ele afirma que, de alguma maneira, essas competências acabam sendo trabalhadas, mas que esse movimento não deve ser impositivo, demonstrando a percepção que tem sobre o atual discurso. Há uma sugestão significativa quando indica de que forma trabalhar com as competências: não falar sobre elas. O discurso, para o professor, se tornou enfadonho, cansativo, e não atende sua visão de educação. Trata-se de um profissional que opera disfarçadamente para, como ele mesmo sugeriu, “destruir o sistema por dentro”.

Houve uma consonância entre as narrativas dos professores quando perguntamos sobre o processo formativo relacionado à BNCC. Por se tratar de uma nova proposta, a abordagem por competências abre um vácuo na formação dos docentes que já estão atuando no Ensino Médio, uma vez que suas formações anteriores não foram conduzidas para esse fim. A professora C fez uma reflexão que assumia o documento como importante, no entanto, em tom de desabafo, acabou salientando esse vácuo.

PESQUISADOR: Você poderia falar um pouco sobre as formações que recebeu sobre a BNCC? Quais foram e como foram realizadas?

PROFESSORA C: Assim... formação... lá na escola a gente tem os encontros de área né! E dentro desses encontros a gente estuda, né, durante um tempo também... algumas situações.

**Eu não tenho muita propriedade, não.** Para falar a verdade! [...] A gente não tem, assim, muito tempo. Não dispõe de muito tempo, né! O que a gente sabe é porque, quando surge uma coisa a gente vai lá procurar, se inteirar, saber o que é, né. Porque realmente, no dia a dia, a gente não tem um tempo para se dedicar.

Eu acho que é uma ferramenta importante para o ensino nas escolas da rede pública. Isso aí, realmente é, né! Mas assim... **teria que ter uma formação, a gente se situar mais, né. De uma forma, assim, que a gente realmente entendesse, né!** Tivesse um tempo maior para gente estudar o documento, né. Eu acho.

A resposta da professora explicita a distância que ocorre entre o documento normativo e a formação para atuação adequada à essas diretrizes. Ela fez um movimento de concordância à BNCC, ao reconhecê-la como importante para a escola pública, mas finalizou a ideia dizendo que não há entendimento da mesma. É o que já nos referimos sobre um “pragmatismo contingente” (MOORE *et. al. apud* BALL 2012).

A resposta do professor A caminhou no mesmo sentido, demonstrando um perfil semelhante entre eles.

PROFESSOR A: Não houve formação. As formações são mais nos nossos planejamentos coletivos, né. A gente vai fazendo esses estudos específicos. Geralmente não são de toda a BNCC.

A gente vai tentando adequar o que a gente aprende ao nosso... ao nosso trabalho cotidiano. **Tem muitas barreiras, porque a gente sabe que a teoria, muitas vezes, ela é completa. Mas a prática, não.**

[...] É um documento importante para nortear as nossas é... o nosso cotidiano. Mas que... muitas vezes, pelo andamento, né, a gente vai buscando estratégias específicas dentro de sala de aula para **superar**.

O espaço das formações se restringe aos momentos de planejamento coletivo na escola, que não se tratam apenas de formações pedagógicas. O professor também se refere à diferença entre teoria e prática, conotando a ideia da refração que trabalhamos na pesquisa. Demos destaque também para a utilização do termo *superar*. Mesmo fazendo um reconhecimento da importância do documento, o professor cria estratégias que o superem, que o vençam.

A resposta do professor B também fortalece nosso argumento, e, além disso, problematiza os momentos de planejamento coletivo que foram citados pelos três.

PESQUISADOR: Professor, durante esses últimos anos, você passou por alguma formação referente à BNCC?

PROFESSOR B: **Nenhuma.** Nenhuma! É... o que a gente sabe de BNCC é... e de diretrizes curriculares, é porque a gente vai procurar. **Mas formação em si, aquela coisa de na escola a gente ter uma formação continuada, isso a gente não tem.** Aí a gente entra em um problema que podemos mencionar, que é sobre o planejamento escolar. Afina de contas, o que é esse planejamento? Como ele ocorre? Porque, na minha visão, **os nossos planejamentos funcionam mais como outra etapa da burocracia escolar.** Você vai lá para receber informações, para receber formulários, para preencher formulários, para que seja estabelecido o prazo para você devolver esse formulário preenchido.

Então, **há aí sim um vácuo de formação absurdo.** O que a gente sabe de BNCC, por exemplo, são os vídeos postados de quem comanda o Movimento Pela Base. **Que ali são claramente os interesses postos, e que divergem dos nossos.**

A análise das narrativas evidencia o descompasso existente entre os conceitos prescritos pela BNCC e a compreensão dos professores de História que atuam no Ensino Médio. A polissemia do termo “competência”, somada à ausência de fundamentos teóricos explícitos no próprio documento, contribui para a construção de significados vagos, instáveis e, muitas vezes, contraditórios. As falas dos professores refletem esse cenário: ora revelam incertezas e tentativas de aproximação aos conceitos, ora expressam uma resistência consciente diante de um vocabulário que lhes soa externo, imposto e desvinculado das práticas e tradições formativas que historicamente estruturam o ensino de História.

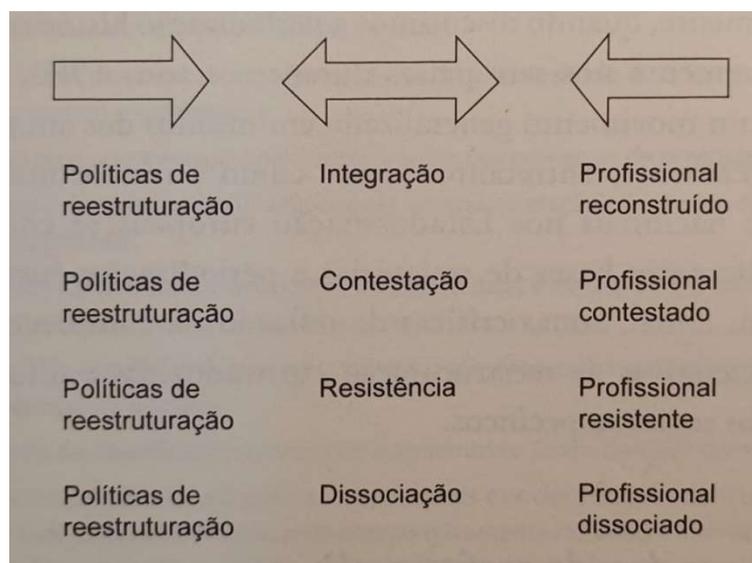
Ao mesmo tempo, torna-se evidente que o distanciamento entre o discurso normativo e as práticas docentes não se restringe a uma dificuldade individual, mas constitui um fenômeno estrutural, atravessado por lacunas formativas e pela própria lógica da produção curricular. A recorrência de respostas que remetem à ausência de formações específicas, ao improvisado e à busca autônoma de informações reforça essa constatação. Assim, o que se observa não é apenas a dificuldade de apropriação de novos conceitos, mas a manifestação de uma refração que revela o descompasso entre a narrativa sistêmica da BNCC e as condições concretas de trabalho e formação dos professores.

#### **4.3 Perfis profissionais: as respostas táticas através das narrativas**

Optamos por utilizar narrativas como abordagem, destacando identidades, experiências e visões de currículos dos participantes diretos – aqueles que, através da rememoração e da reflexão, podem apresentar visões sobre um tempo e um local específicos. Em resumo, essa metodologia de pesquisa se concentrou em dar voz e visibilidade aos indivíduos que vivenciam e praticam o dia a dia escolar, ao invés de buscar uma perspectiva externa à experiência.

Ao realizarem a justaposição de narrativas sistêmicas e narrativas profissionais, GOODSON e LINDBLAD (2010) desenvolveram e apresentaram uma estrutura fornecida pela figura 3, da qual nos valem como referência para estabelecer o perfil dos docentes que acompanhamos, e compreender a posição que assumem em relação à narrativa sistêmica.

**Figura 5** Respostas estratégicas relacionadas à justaposição de narrativas sistêmicas com narrativas de vida profissional



Fonte: GOODSON e LINDBLAD, 2010.

Estamos de acordo com os autores quando compreendem que o trabalho realizado da justaposição traz evidências acerca das mudanças internas em percepção e narrativas.

Se, de algumas maneiras, refração é similar ao conceito de recontextualização, o trabalho enfoca não apenas as mudanças externas nas culturas locais e profissionais e nos contextos pessoais, mas também as mudanças internas em percepção e narrativas. Assim como as “relações eternas” da mudança, portanto, tentamos descobrir evidências dos “assuntos internos” da mudança (GOODSON e LINDBLAD *apud* GOODSON, 2019).

Acreditamos que as respostas sugeridas pelos autores (integração, contestação, resistência e dissociação) não se caracterizam como respostas únicas e exclusivas, nem tampouco estão acabadas. Ao contrário, compreendemos que os profissionais podem variar o tipo de resposta dada às narrativas sistêmicas, tanto pela prática, como pelo discurso, em variados momentos. No entanto, durante nossas entrevistas, percebemos que os padrões de respostas assumiram uma tendência maior de inadequação às propostas de mudanças, sugerindo perfis predominantemente contestados, resistentes e dissociados com maior clareza. Durante essa fase de transformação e implementação das diretrizes da BNCC, bem com da execução de avaliações externas e concepção de metas escolares, entendemos que os professores encaram certa fragmentação de suas identidades, como demonstramos anteriormente, e que isso contribui para respostas complexas às estratégias.

Com o volume de dados que coletamos com as entrevistas, nos foi possível realizar uma análise semelhante à proposta na figura 4. Mesmo já havendo uma descrição de quatro possibilidades de respostas às mudanças, conseguimos perceber mais um perfil de resposta, principalmente ao analisarmos as narrativas do professor A e da professora C. Passaremos, nessa última parte, a descrever os perfis aparentes a partir de determinados padrões de respostas.

Ao longo de sua entrevista, o professor A demonstrou que não realizou nenhuma mudança em sua prática a partir da implementação da BNCC. Quando foi perguntado se havia realizado alguma mudança no ensino, respondeu que não, e que as coisas continuavam mais ou menos iguais. Além disso, também demonstrou manter objetivos de ensino mais tradicionais, sem mencionar o desenvolvimento de competências e habilidades.

PESQUISADOR: A partir da implementação da BNCC, professor, você percebeu alguma mudança em sua prática?

PROFESSOR A: Não! Se a gente for olhar conteúdo, cotidiano, metodologia, continua mais ou menos a mesma coisa. [...] Então, no ensino, o ensino curricular, seguindo o mesmo padrão.

PESQUISADOR: Certo. E o que você acredita ser importante de desenvolver com os alunos da primeira série? Assim, o que seria fundamental que esse aluno desenvolvesse a partir das aulas de História?

PROFESSOR A: Pronto! Aqui... a gente, de certa forma, a gente divide **conteúdos programáticos**, né! Então, que eles entendam um pouco da origem e evolução da humanidade, o surgimento do homem como um ser pensante, que veio a povoar todos os continentes, que evoluiu para as civilizações. Vai lá da pré-História, passando por toda a História antiga, né. Então ele tem o conhecimento daquelas civilizações. Estruturas governamentais, grandes impérios. Pra poder ele ver toda essa trajetória da antiguidade até chegar aí nas navegações. Os europeus chegando no continente americano, dominando e iniciando o processo de colonização dessa área.

PESQUISADOR: E quando você avalia seus alunos, o que você está avaliando?

PROFESSOR A: É... **avalia a percepção que ele teve do conteúdo**. O entendimento. Pra gente perceber que **ele [absorveu] algum conhecimento**. Mesmo o mínimo que for, mas **que tenha evoluído nesse pensamento do conhecimento histórico**, de algumas situações.

Como vemos, há uma predileção pela “aquisição do conteúdo”, revelando uma prática tradicional que se mantém no ensino de História. O desenvolvimento esperado pelo professor para esse aluno da primeira série é ele entender o conteúdo passado,

que segue ainda um tempo cronológico, segundo seu relato. Sobre a avaliação, a resposta também nos demonstrou permanências nos processos, ao buscar nos estudantes a “percepção do conteúdo” e esperar que eles tenham “evoluído nesse pensamento do conhecimento histórico”.

Consideramos que o professor A manifesta uma resposta resignada. Ou seja, o professor não demonstra evidente resistência, nem propõe algum tipo de confronto. Ele acaba por aceitar as novas diretrizes, apesar de não fazer um movimento de mudança relativo à sua própria prática docente, e nem mesmo citar os novos objetivos de aprendizagem. Dessa maneira, o professor se mantém conformado diante de uma transformação que não se materializa. Esses elementos nos levaram a classificá-lo, portanto, como um profissional resignado, por não incitar conflitos. Assim, propomos uma nova resposta às estratégias de mudança tal como propuseram Goodson e Lindblad (2010). Além disso, a resposta do professor também foi considerada como resistente, visto que não há percepção sobre transformações em sua prática.

O professor B também demonstrou não ter realizado adaptações em suas práticas para atender às prescrições da BNCC. No entanto, sua narrativa foi conduzida por um viés mais contestador, demonstrando um sentimento de contrariedade em relação ao documento.

PESQUISADOR: Com a implementação da BNCC, o que você diria que mudou em sua prática?

PROFESSOR B: Certo, vamos lá! A... **ela transforma no sentido de... preenchimento de burocracias**, digamos assim. **O meu plano de aula tem que constar competência, tem que constar habilidades**, essa coisa toda. Mas eu não sinto, eu ainda não consegui sentir – e pode ser meu desconhecimento dessas diretrizes – **mas eu não sinto que ela influencia diretamente na minha prática, na minha postura enquanto professor**. A minha prática, no meu exercício, na minha postura didática, eu acho que não consigo perceber. Não consigo perceber!

PESQUISADOR: Entendi. E pensando no estudante da primeira série do Ensino Médio, o que que você acha que é fundamental que ele desenvolva ao final do primeiro ano letivo, a partir das aulas de História?

PROFESSOR B: **Que ele consiga se adaptar a uma nova leitura da História. Aquela que eu apresento**. [...] O que eu espero ao final da primeira série é que, pelo menos, já estejam plenamente adaptados a essa nova leitura que está sendo ofertada, e ganhando consistência.

PESQUISADOR: E quando você realiza a avaliação, o que você está avaliando?

PROFESSOR B: Eu vou te falar uma coisa em relação à avaliação: **esse é um calo! Porque a avaliação, da forma como a escola propõe, ela é bem distorcida**. A gente não tem uma avaliação individualizada. Na avaliação

global<sup>26</sup>, eles respondem lá aquela prova, com itens de A a E, no modelo do ENEM. (...) Pra mim, o que menos importa na avaliação é a nota. É um instrumento de classificação bizarro que a gente tem. A avaliação mensal, que fica a meu critério, eu tento variar o máximo possível. Mas ainda assim, nosso regimento escolar tende a te limitar: “Ah, se você está avaliando por participação, essa participação só pode valer dois pontos”. Fica sempre essa questão da regulagem, essa preocupação, sobretudo, com essa coisa ridícula que é a nota em si (grifos nossos) (PROFESSOR B, 2025, transcrição da entrevista, 27 fev.).

Em relação às suas respostas, identificamos no professor B um padrão de contrariedade bastante notável. Nesses último trechos, percebemos que sua percepção revela não ter havido nenhuma alteração em sua prática no ensino de História. A única coisa que alterou, segundo ele, foi o aumento da “burocracia”, uma vez que as competências e as habilidades devem constar em seu plano de aula. Em sua visão, a BNCC torna o trabalho do professor burocrático, e não há impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que há uma conotação negativa em relação a essa burocratização.

Ao responder sobre o que esperava que os estudantes da primeira série desenvolvessem ao final do ano letivo, suas palavras evidenciaram a valorização de sua própria visão da História, de forma que identificamos uma valorização de sua autonomia, e da sua possibilidade de criação no cotidiano escolar. Não se espera dos alunos, portanto, que desenvolvam as competências específicas da BNCC, mas que se “adaptem a uma nova leitura da História”.

Sobre avaliações, o professor também demonstrou oposição, classificando-as como um “calo”, e que estão distorcidas. Indicou que seria interessante uma avaliação individualizada, e não padronizada como ocorrem de maneira geral. Também destacamos que não houve preocupação em avaliar a aquisição ou desenvolvimento das competências e habilidades específicas, o que sugere que não dedica importância a esses critérios.

Ao final de sua entrevista, concluímos que a narrativa profissional do professor B revelou um profissionalismo contestado, uma vez que não concorda com as recentes mudanças e, de maneira elaborada, demonstra suas insatisfações. Além

---

<sup>26</sup> Nessa unidade escolar, a avaliação global refere-se a uma das notas do bimestre. Os outros dois instrumentais avaliativos devem ser estabelecidos pelos professores, mas, de acordo com o professor, seguindo algumas diretrizes estabelecidas pela gestão escolar.

disso, o professor também demonstrou respostas de um profissional resistente, não se adaptando aos novos objetivos da BNCC.

Ao analisarmos as respostas da professora C, percebemos um padrão de resposta que caminhou para um sentido de integração e aceitação. No entanto, notamos também algumas contradições em sua narrativa que denotaram certa imprecisão acerca de seu posicionamento.

PESQUISADOR: Professora, quais mudanças em sua prática docente você percebeu após a implementação da BNCC?

PROFESSORA C: É assim: eu... durante... eu, dentro das minhas aulas, né, **eu não costumo fugir muito às regras** (grifo nosso). Eu vou ali naquela questão, bem, assim... padrão, né. Eu vou seguindo ali as competências, as habilidades, né. De acordo com a prática mesmo, né. Na questão de... desenvolver atividades discursivas. Desenvolver leitura, interpretação de fontes históricas, projetos, né.

**Eu não fujo muito das regras** (grifo nosso), não. Mas um aspecto inovador: essas metodologias ativas aí, né. Eu acho muito interessante. Eu acho muito eficaz. **Aquela história do aluno aprender fazendo. Eu sou totalmente de acordo** (grifo nosso).

PESQUISADOR: E de que maneira a BNCC tem influenciado o seu trabalho?

PROFESSORA C: **Também é uma questão complicada** (grifo nosso). A influência é o que: a gente vai para a reunião, né. E no início do ano a gente já recebe aquela... já faz o plano, já adapta as atividades, né. **Já vai moldando o nosso plano anual, de aula, de acordo com o que é passado para a gente pela gestão** (grifo nosso). De acordo com as normas da BNCC, né. E é dessa forma.

PESQUISADOR: Certo! E para o aluno da primeira série do Ensino Médio, o que você considera fundamental que ele desenvolva, a partir das aulas de História, ao final do ano letivo?

PROFESSORA C: Assim, nós, na escola pública, nós pegamos alunos com muitas dificuldades, né. É... **questão de leitura, questão de escrita** (grifo nosso)... existe, e muito, dificuldade de concentração. Os alunos não se concentram a ponto de conseguir interpretar um texto. De... comparar com a realidade.

Agora, de acordo com o Novo Ensino Médio, eles já **começam a ver, compreender e a estudar conteúdos** (grifo nosso) que antes eram vistos somente na terceira série. Era Vargas, a própria Primeira e Segunda Guerra Mundial, né. Esses assuntos já estão sendo vistos agora. Então, **eu espero que, ao terminarem, tenham a noção, né, de ter um conhecimento sobre esses conteúdos. Tenham uma noção desses conteúdos, né! Aprendam a fazer uma leitura, uma interpretação** (grifo nosso).

PESQUISADOR: E quando você realiza a avaliação, o que você está avaliando nesse estudante?

PROFESSORA C: Avalio se ele realmente conseguiu **assimilar** aquilo que ele está falando.

O início da resposta a essa sequência nos chamou a atenção. A professora C

reconhece as novas diretrizes como “regras”, ou seja, aquilo que foi determinado, ou se tem como obrigatório, e afirma que “não costuma fugir às regras”. Ela demonstra que tenta adaptar sua prática a uma força coercitiva. A prática pedagógica, em nossos tempos, tem sido sistematicamente forçada a um certo tipo de performance, devendo responder a demandas externas. Mas ao tentar descrever de que maneira a BNCC influencia sua prática, acaba apenas descrevendo a organização do planejamento anual. É algo que se aproxima com as funções burocráticas que o professor B destacou.

Sobre as expectativas do desenvolvimento do aluno da primeira série do Ensino Médio, a professora apontou que a leitura, a escrita e a concentração são questões importantes a serem trabalhadas. Em seguida, reafirmou o compromisso da disciplina com os conteúdos, revelando certas mudanças acerca do que se ensina na primeira série. Reforçou que a avaliação deve se voltar para a “assimilação” do conteúdo trabalhado, ou seja, se os estudantes absorveram o que lhes foi passado. Não houve, como vemos, nenhum encaminhamento sobre avaliar o desenvolvimento das competências exigidas pela BNCC.

Sendo assim, identificamos um padrão de resposta resignada, que não incita confronto e se conforma às novas diretrizes. No entanto, destacamos que há uma incoerência quando a resposta sobre as alterações em sua prática não conseguem demonstrar algum alinhamento ao documento normativo. Dessa forma, também classificamos sua resposta como resistente, pois mesmo filtrando as prescrições da BNCC com aceitação, acaba por não implementá-las.

Ao longo das entrevistas realizadas, pudemos observar uma variedade de respostas dos professores em relação à implementação da BNCC. A análise revela que as categorias de integração, contestação, resistência e dissociação propostas por Goodson e Lindblad (2010) não se apresentam como categorias estanques ou exclusivas. Pelo contrário, os profissionais tendem a adotar respostas fluidas e variadas ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Os professores entrevistados, como o professor A e a professora C, mostraram um perfil predominantemente resignado frente às mudanças, aceitando as novas diretrizes sem, no entanto, modificar substancialmente suas práticas. Esta resignação

pode ser interpretada como uma adaptação às pressões externas sem um compromisso ativo com a implementação das competências e habilidades propostas pela BNCC. Por outro lado, o professor B exemplifica uma postura contestadora e resistente, expressando insatisfação com a burocratização e a falta de alinhamento percebido entre as diretrizes e sua prática pedagógica.

Portanto, a análise das entrevistas indica que as respostas dos professores à BNCC não são fixas, mas sim influenciadas por contextos pessoais, profissionais e culturais. Esta flexibilidade nas respostas destaca a complexidade da implementação curricular e a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem as diferentes interpretações e adaptações das políticas educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender questões presentes na implementação das diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de História, especialmente no que se refere ao modo como processos de refração de tais diretrizes operam na rotina escolar. A partir de um esforço metodológico fundamentado na etnografia, combinando observações de aulas e entrevistas com professores de História do Ensino Médio em Aracati, Ceará, pudemos observar que, mesmo com a aparente formalidade da BNCC nas escolas e a circulação de seu vocabulário, sua efetividade no que tange ao ensino de História encontra resistências consideráveis. Essas resistências, longe de representarem mera oposição ou recusa infundada, emergem como expressões da agência dos professores e professoras, enraizadas em tradições pedagógicas, valores profissionais e finalidades atribuídas historicamente à disciplina de História.

Como demonstrado ao longo da análise, a disciplina de História continua ancorada em um modelo de ensino conteudista, expositivo e baseado na narrativa linear e factual dos acontecimentos históricos. Esse modelo tradicional, consolidado ao longo do século XX, está fundamentado em valores formativos como a promoção do pensamento crítico, a leitura do mundo e o compromisso com a cidadania. Esses elementos, embora não sejam incompatíveis com a lógica das competências, raramente são mobilizados a partir dessa chave conceitual. A refração observada na prática docente sinaliza, portanto, que as prescrições da BNCC — voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades — ainda não conseguiram deslocar os fundamentos epistemológicos e didáticos do ensino de História.

No que se refere ao distanciamento entre a prescrição e a prática, Goodson (2019) sugere que as recentes reformas educacionais operam por meio de narrativas sistêmicas externas ao campo escolar, desconsiderando as narrativas de vida profissional dos professores. Essa desconexão gera uma ausência “positiva” de adesão, marcada por resignação, indiferença ou até mesmo por hostilidade, como observamos nas falas dos professores participantes desta pesquisa. Para esses docentes, a BNCC é percebida como uma estratégia imposta, não uma construção

nascida no diálogo com as necessidades e realidades da sala de aula. Esse distanciamento repercute diretamente na implementação da proposta, especialmente se os professores não reconhecerem na abordagem por competências um instrumento que dialogue com sua concepção de ensino e com o sentido que atribuem à sua prática.

A categoria de refração de Goodson (2012) nos permitiu dar sentido a essas distâncias e desvios como processos interpretativos e táticos. Nesse sentido, a apropriação da BNCC pelos professores de História não se trata de um ato de cumprimento normativo, mas uma forma de disputas simbólicas, onde documentos oficiais são lidos, adaptados e, por vezes, silenciados.

Michel de Certeau (1990), ao trabalhar com os conceitos de estratégia e tática, nos dá uma pista para interpretar essas práticas como inventivas: embora submetidos a uma estrutura normativa, os professores atuam com certo grau de liberdade, reinterpretando e reorganizando seus fazeres pedagógicos de modo a conservar o que consideram essencial à sua atuação e à formação dos estudantes.

Nesse sentido, o ensino de História apresenta-se como uma área de resistência. Essa resistência, no entanto, não deve ser lida apenas como um obstáculo à transformação pedagógica proposta pelas reformas, mas como um traço constitutivo da identidade profissional dos professores da área. A disciplina historicamente desempenha um papel fundamental na formação crítica e política dos sujeitos, e essa missão, como aponta Goodson, constitui uma “missão pessoal” que entra em conflito com a lógica técnica e gerencial de um currículo orientado por competências. Essa tensão revela o que há de mais profundo no debate curricular contemporâneo: trata-se menos de incorporar novos métodos e mais de redefinir os sentidos da educação e do papel docente na escola.

Por fim, a pesquisa revelou que a convergência entre a proposta por competências e o ensino de História não é impossível, mas requer uma transformação profunda — e não apenas instrumental — na formação docente, nos materiais didáticos e nas estruturas institucionais. Enquanto essas condições não forem atendidas de modo articulado, permanecerá vigente um cenário de refrações múltiplas, em que a prática cotidiana dos professores continuará operando sob a

lógica de um currículo tácito, moldado pelas tradições da disciplina e pelas condições concretas do trabalho escolar. É nesse espaço de tensão e disputa que se desenrola o presente e o futuro do ensino de História no Brasil.

A partir dessas reflexões, espera-se que esta dissertação contribua para o debate sobre as políticas curriculares no país, reconhecendo o papel ativo dos professores na mediação dessas propostas e reiterando a necessidade de políticas públicas que respeitem os saberes docentes, valorizem suas experiências e reconheçam que qualquer transformação curricular significativa precisa, antes de tudo, dialogar com os sujeitos que dão vida ao currículo nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020**. Ponta Grossa: ABEH, 2020.

ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. **Anais do XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. Belém: ABEH, 2021.

ANPUH, SP. Associação Nacional de História. Seção São Paulo. (2017a). *ANPUH-SP na Audiência sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado em 08 de agosto de 2018 de <https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticiasdestaque/>

item/4303-anpuh-sp-na-audiencia-sobre-a-base-nacional-comumcurricular

ALMEIDA, Denis Andrade. O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica. 2021. 1 recurso online (177 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641413>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da bncc de História. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, [S. l.], 2021. DOI <https://doi.org/10.34019/ufjf/te/2021/00038>. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13158>. Acesso em: 19 maio 2024.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: SEAL, Andre et al. **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. [S. l.: s. n.], 2023. p. 157 - 189.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas políticas públicas do Brasil (2000 – 2010). In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26, 2011, São Paulo. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657\\_ARQUIVO\\_artigoNE\\_OLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNE_OLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

APPLE, Michael. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 2, ed. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/5.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. [S. l.]: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Claisy Maria M.; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, ed. 2, p. 443-466, jun

2015. DOI <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000200443](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200443). Acesso em: 14 out. 2023.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 7, ed. 1, jan./jun. 2012. DOI 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 513–528, 2019. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1418>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993. (Tese de doutorado).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BOTELHO, Rafael Lucas Barros; SILVA, Adriene Sttéfane. O uso de metodologias ativas no ensino de História. **Revista Perquirere**, Patos de Minas, v. 3, ed. 3, p. 100-117, 2023. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquirere/issue/view/207>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC, INEP, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; ALMEIDA, Ana Maria de. TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS: A COLETA E ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. **Cogitare Enfermagem**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2024. DOI:

10.5380/ce.v4i2.44840. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44840>. Acesso em: 05 fev. 2025.

CATELAN, Magdale Machado. **A influência das políticas neoliberais no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

CERTEAU, Michael de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. [S. l.]: Difel, 2002. ISBN 972-29-0584-8.

CHIZZOTTI, Antônio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429–448, 2012. DOI: [10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p429a448](https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p429a448). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, ed. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGPgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DILLY KONRATH, R. . Avaliar para promover aprendizagem por competências e habilidades. **Educação Básica Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. p.123–126, 2021. Disponível em:  
<https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/9>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DURAN, Marília Claret Geraes. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. **International Studies on Law and Education**, [s. l.], v. 12, p. 43-48, set-dez 2012. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle12/43-48Marilia.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

FONTANELLA, B. J. B.; MELO, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno de Saúde Pública**, [s. l.], v. 27, ed. 2, fev. 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/csp/a/3bsWNzMMdvYthrNCXmY9kJQ/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI JUNIOR, Décio. O ensino de história da educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 64-88, abr. 2017. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-78062017000100064&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062017000100064&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 out. 2023. <https://doi.org/10.14393/che-v16n1-2017-6>.

GERAES DURAN, Marília Claret. MANEIRAS DE PENSAR O COTIDIANO COM MICHEL DE CERTEAU. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 7, n. 22, p. 115–128, 2007. DOI: 10.7213/rde.v7i22.4177. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4177>. Acesso em: 27 mar. 2025.

GOLINELLI, Igor. **A formação em História no ensino médio a partir das competências da BNCC**. Orientador: Marcos Tarciso Masetto. 2023. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/40811>. Acesso em: 23 out. 2024.

GOODSON, I.F., RUDD, T. (2017). The Limits of Neoliberal Education. In: Rudd, T., Goodson, I.F. (eds) **Negotiating Neoliberalism. Studies in Professional Life and Work**, vol 3. SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-854-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-854-9_13)

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história / Ivor F. Goodson**; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F.; RUDD, T. Developing a concept of ‘refraction’: exploring educational change and oppositional practice. **Educational practice and theory**, [s. l.], v. 34, ed. 1, 2012. DOI <https://doi.org/10.7459/ept/34.1.02>. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/jnp/ept/2012/00000034/00000001/art00002;jsessionid=9l8lp8klmtlw.x-ic-live-03>. Acesso em: 29 mar. 2025.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, ed. 35, maio/ago 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GOODSON, Ivor; LINDBLAD, Sverker. Researching the teaching profession under restructuring. In: SVERKER LINDBLAD, Ivor F. Goodson. **Professional knowledge and educational restructuring in europe**. [S. l.]: Sense Publishers, 2011.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. **Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular**, Porto Alegre, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/335180743/JAPIASSU-Hilton-A-Questao-Da-Interdisciplinaridade>. Acesso em: 06 jun. 2024.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5542>. Acesso em: 23 jun. 2023.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2>. Acesso em: 03 out. 2023.

KRÜTZMANN, F. L.; ALVES, D. K. C.; SILVA, C. C. da. Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-731320230015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wxvjhtjBZGBgzH8nBWYqjy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2025.

LOPES, Leandro de Proença; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, [s. l.], v. 15, ed. 21, jul./dez. 2013. DOI 10.9757/Rhela.21.09. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/269806874\\_O\\_discurso\\_de\\_crise\\_da\\_educacao\\_critica\\_ao\\_modelo\\_de\\_competencias\\_desde\\_a\\_epistemologia\\_da\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/269806874_O_discurso_de_crise_da_educacao_critica_ao_modelo_de_competencias_desde_a_epistemologia_da_educacao). Acesso em: 26 set. 2024.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 10 jun. 2024

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Maria Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A bncc na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [S. l.]: Anpae, 2018. p. 28-33. ISBN 978-85-87987-13-6. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 6, ed. 2, p. 98-113, jul/dez 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, [s. l.], v. 11, ed. 21, jun. 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MARTINS, André Silva. “**Todos Pela Educação**”: O projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. – UFJF GT-09: Trabalho e Educação.2008. Disponível em: < <https://anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2024.

MENDES, Breno. Ensino de História, historiografia e currículo de História. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, ed. 18, abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.12957/transversos.2020.49959>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 25 out. 2024.

MIGUEL, Iván Silva; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. O enfoque por competências em educação: problematizando a experiência europeia. *Não publicado*. UFSM, 2025.

MIRANDA, S.; ALMEIDA, F. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 10-38, 30 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>. Acesso em: 15 mar. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. *História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente*. São Luis: Editora da UFMA, 2018. p.49-63.

OLIVEIRA, Mariana Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC: da política pública curricular ao ensino de História**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 16 jan. 2024.

OLIVEIRA, Vitor Lima. O professor de História e o Novo Ensino Médio. **Anais do XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Belém, 10 a 12 nov. 2021. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=444](https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=444). Acesso em: 05 nov. 2024.

OLIVEIRA, Vítor Lins. **O ensino de história no contexto do novo ensino médio**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79719>>. Acesso

em: 29 set. 2024.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 2, 2014. DOI: 10.5335/rep.v21i2.4302. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4302>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Arnaldo; DIAS, Felipe; SEAL, André (org.). **A BNCC de História: Entre prescrições e práticas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. 206 p.

PINTO, Arnaldo; DIAS, Felipe; SEAL, André. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Edupe, 2023.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

ROCHA, D. T. de O.; COUTINHO, L. C. S. Eco "conteudista": o discurso neoliberal em contraposição a prioridade do conteúdo escolar na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/jWCuh>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 141–160, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642423>. Acesso em: 8 set. 2025.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu. **Revista Interações**, [S. l.], v. 11, n. 39, 2016. DOI: 10.25755/int.8735. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8735>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre : Artmed, 2000.

SANTOS, Elielsom Oliveira dos. **O movimento Todos Pela Educação e a contrarreforma do ensino médio**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Julio Cesas Paixão. Conteúdos no ensino de História: a abordagem

tipológica dos conteúdos no ensino de História. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web**, Ponta Grossa, 17 jan. 2020. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=429](https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=429). Acesso em: 30 out. 2024.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular. 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Pós-Graduação em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SEQUEIRA, Deisilucy de Aragão Fernandes; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Ambiguidade e Conflito: implementação da BNCC de História em duas escolas cariocas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e47443, 2023. DOI: 10.26512/lc29202347443. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47443>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, F. J. B. da; SANTOS, J. M. C. T.; FERNANDES, M. F. BNCC e o currículos de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], ano 1011-1025, v. 19, ed. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-santos-fernandes.html>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.12>. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-santos-fernandes.html>. Acesso em 15 mar. 2024.

SILVA, Isaíde Bandeira. As apropriações do livro didático de história em duas escolas públicas de Fortaleza. **Cadernos da CEOM**, [s. l.], v. 24, ed. 34, 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/88>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SILVA, Isaíde Bandeira. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009)** / Isaíde Bandeira Silva – Natal, 2009. (Tese de doutorado)

SILVA, Monica Ribeiro da . Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.586. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. A bncc da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 39, ed. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BjJqyGb3c6xqgSvbf3Cm9WD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SOUZA, Eder Cristiano. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **Escrita da História**, v.5, n.10, p. 70-91, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/indes.php/reh/article/view/149>. Acesso em: 15 abr. 2024.

TENO, N. A. C.; BUENO, E. S. da S.; CAMARGO JUNIOR, I. D. Narrativas de professores: saberes profissionais na construção do saber fazer docência. **Revista NUPEM**, [s. l.], v. 16, ed. 37, 2024. DOI <https://doi.org/10.33871/nupem.2024.16.37.7867>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/7867>. Acesso em: 17 abr. 2025.

VIANNA, D. H.; CUNHA, A. V. C. S. da; SILVA, F. D. de O. Refração e currículo como narrativa na educação básica e no ensino superior. **Palavras ABEHrtas**, [S. l.], n. 4, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/41>. Acesso em: 10 set. 2024.

## APÊNDICE A – TABELA DE CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DO PROFESSOR A

TABELA DE OCORRÊNCIAS	OBSERVAÇÕES DE AULA											TOTAL
	PROFESSOR A											
EEMTI BARÃO DE ARACATI	22/09/2023	29/09/2023	06/10/2023	20/10/2023	10/11/2023	17/11/2023	24/11/2023	01/12/2023	01/03/2024	08/03/2024	22/03/2024	TOTAL
<b>METODOLOGIA</b>												
Aula expositiva		X	x	x		x				x		5
Método de Problematização												0
Aprendizagem baseada em projetos												0
Metodologia Ativa	X											1
<b>RECURSOS</b>												
Quadro		X	x	x	x		x					
Livro didático	X	x	x	x	x		x		x	x		
Perguntas interativas			X									1
Aprendizagem mediada por tecnologias						X	x		x			3
Jogos e Simulações												0
Produção textual												0
Questionários	X	x	x		x		x	x	x	x	x	9
Mapa Mental												0
Filmes						X			x			
Fichamento												0
Novas metodologias e recursos	3	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	

Fonte: autoria própria

## APÊNDICE B – TABELA DE CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DO PROFESSOR B

TABELA DE OCORRÊNCIAS	OBSERVAÇÕES DE AULA											
EEEP ELSA MARIA PORTO COSTA LIMA	PROFESSOR B											
METODOLOGIA	26/09/2023	03/10/2023	10/10/2023	17/10/2023	31/10/2023	07/11/2023	21/11/2023	28/11/2023	05/12/2023	20/02/2024	05/03/2024	TOTAL
Aula expositiva	X	x			x	x	x	x		x		7
Método de Problematização												0
Aprendizagem baseada em projetos												0
Metodologia Ativa					X			x				2
<b>RECURSOS</b>												
Quadro												0
Livro Didático												0
Perguntas interativas	X				x	x		x		x		5
Aprendizagem mediada por tecnologias					X	x	x	x				4
Jogos e Simulações												0
Produção textual		X	x					x	x		x	5
Questionários												0
Mapa Mental												0
Filmes												0
Fichamento							X					1
<b>Novas Metodologias e Recursos</b>	2	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	

Fonte: autoria própria

## APÊNDICE C – TABELA DE CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DA PROFESSORA C

TABELA DE OCORRÊNCIAS	OBSERVAÇÕES DE AULA											
EEM BENI CARVALHO	PROFESSORA C											
METODOLOGIAS	05/10/2023	09/11/2023	16/11/2023	23/11/2023	29/02/2024	07/03/2024	14/03/2024	21/03/2024	28/03/2024	04/04/2024	11/04/2024	TOTAL
Aula expositiva	X	x	x	x	x		x			x	x	8
Método de Problematização												0
Aprendizagem baseada em projetos												0
Metodologia Ativa						X	x					2
RECURSOS												
Quadro			X							x	x	3
Livro Didático				X		x	x					3
Perguntas interativas	X		x							x		3
Aprendizagem mediada por tecnologias	X	x						x				3
Jogos e Simulações								X				1
Produção textual												0
Questionários	X	x		x							x	4
Mapa Mental			X		x							2
Filmes												0
Fichamento						X	x					2
Novas Metodologias e Recursos	4	0	2	1	0	2	0	1	0	0	0	

Fonte: autoria própria