

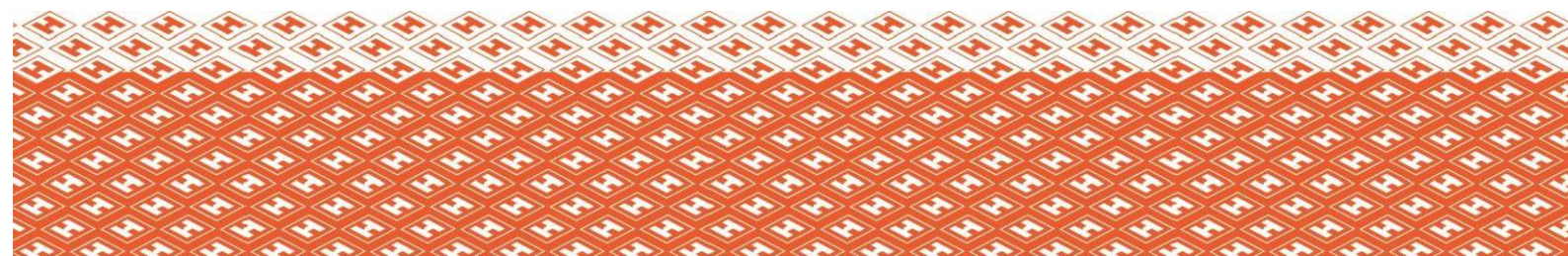


PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

BRUNO FELIPE FASSANARIO

APRENDIZAGENS HISTÓRICAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS
DE ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE AS AULAS DE HISTÓRIA E
SUAS INTERFACES DIDÁTICAS COM OS RECURSOS DE ENSINO

Salvador
2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO–DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

APRENDIZAGENS HISTÓRICAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS
DE ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE AS AULAS DE HISTÓRIA E
SUAS INTERFACES DIDÁTICAS COM OS RECURSOS DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I* Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria do Socorro da Costa e Almeida.

Salvador
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

FASSANARIO, Bruno Felipe

APRENDIZAGENS HISTÓRICAS NO NOVO ENSINO MÉDIO:
NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE AS
AULAS DE HISTÓRIA E SUAS INTERFACES DIDÁTICAS COM OS
RECURSOS DE ENSINO / Bruno Felipe FASSANARIO. Orientador(a): Maria
do Socorro da Costa e ALMEIDA. ALMEIDA. Salvador, 2025.

177 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA,
Salvador. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Aprendizagem Histórica.
4. Conhecimento Histórico Escolar. 5. Narrativa de Estudantes. I.
ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. II. Universidade do Estado da Bahia.
Salvador. III. Título.

CDD: 907

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

**Aprendizagens históricas no novo Ensino Médio: narrativas de estudantes da
escola pública sobre as aulas de História e suas interfaces didáticas com os
recursos de ensino**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I* Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Maria do Socorro da Costa e Almeida.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro da Costa e Almeida. (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade (avaliadora externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Castro do Lago (avaliadora interna)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Aprovada em: 22/08/2025.

Dedico este trabalho às muitas vozes que se fazem presentes nele. Aos meus antepassados, pois sou a continuação deles, e aos que virão depois de mim, os que têm a difícil tarefa da (des)continuidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro da Costa e Almeida. Seus direcionamentos, apoio e conhecimento compartilhados foram fundamentais durante a pesquisa e escrita desta dissertação.

Às professoras, Dr.^a Ana Cristina Castro do Lago e Dr.^a Juliana Alves de Andrade, pelos valiosos comentários e contribuições, que aprimoraram o conteúdo para o desenvolvimento deste texto.

Ao PROGPEQ, que me auxiliou com uma bolsa de pesquisa e ajudou sobremaneira nos custos advindos da árdua tarefa do trabalho de pesquisador.

Aos meus colegas do mestrado, agradeço por tantas e todas as trocas enriquecedoras, por tantos desafios juntos enfrentados e o apoio mútuo em momentos compartilhados.

Agradeço aos docentes do PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por estarem sempre a postos na tarefa incansável de sustentar esse programa de mestrado, fundamental para o avanço do Ensino de História.

Agradeço aos meus tios, Roque e Ivone, pelo acolhimento e abrigo, pelas noites de sexta-feira embaladas a conversas durante o café.

Agradeço à minha família e amigos pelo apoio emocional, paciência e incentivo durante o processo.

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa que compartilharam as suas vozes para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

A todos, a minha gratidão pelo tempo precioso que foi compartilhado comigo!

RESUMO

Esta pesquisa, situada na área de Ciências Humanas, objetivou investigar as características dos processos de aprendizagem histórica no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes acerca da utilização das propostas dos materiais didáticos adotados pelos professores do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana – CEAGS, que ministram os componentes curriculares que constituem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os objetivos traçados a partir da problemática são: investigar os processos de aprendizagem do conhecimento histórico escolar no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS), sua triangulação com contribuições teóricas e com a experiência de docente-pesquisador, com a utilização das propostas dos materiais didáticos adotados pela rede pública estadual. Metodologicamente, nos valem da Pesquisa Formação, com uma abordagem procedimental narrativa. Acessamos um conjunto bem diversificado de narrativas de estudantes e professores que apresentaram diferentes formas de elaboração do pensamento histórico no Novo Ensino Médio, mas, também, contribuíram como recurso metodológico de aproximação da história estudada da história vivida. Para compreendermos o Ensino de História no Contexto do Novo Ensino Médio, fez-se necessário um levantamento bibliográfico que permitiu compreender as mudanças sofridas ao longo da República para a etapa de ensino que hoje chamamos de Ensino Médio. Realizou-se um recorte estabelecendo como referenciais a LDB 9.394/96 até a Medida Provisória 746/16 (Lei n.º 13.415/17). Ao final da pesquisa, identificamos a potencialidade das Trilhas de Aprendizagem que foram construídas a partir dos cenários surgidos a partir das Narrativas dos Estudantes e dos Professores, para tornar a aprendizagem histórica significativa.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Aprendizagem Histórica; Conhecimento Histórico Escolar; Narrativa de Estudantes.

ABSTRACT

This research, in the field of Humanities, aimed to investigate the characteristics of historical learning processes in the New High School, considering students' narratives about the use of teaching materials adopted by teachers at Albérico Gomes Santana State School – CEAGS, who teach the curricular components that constitute the Area of Humanities and Applied Social Sciences (History, Geography, Sociology, and Philosophy). The objectives outlined based on the problem are: to investigate the processes of learning historical knowledge in the New Secondary Education system, considering the narratives of students from the Albérico Gomes Santana State School (CEAGS), triangulating them with theoretical contributions and the experience of teacher-researchers, using the teaching materials adopted by the state public school system. Methodologically, we used Formation Research, with a procedural narrative approach. We accessed a very diverse set of narratives from students and teachers who presented different ways of developing historical thinking in the New High School, but also contributed as a methodological resource for approaching the history studied from the perspective of lived history. In order to understand the teaching of history in the context of the New Secondary Education, it was necessary to conduct a bibliographic survey that allowed us to understand the changes undergone throughout the Republic for the stage of education that we now call Secondary Education. A selection was made, establishing as references LDB 9.394/96 up to Provisional Measure 746/16 (Law No. 13.415/17). At the end of the research, we identified the potential of the Learning Trails that were constructed based on the scenarios that emerged from the Narratives of Students and Teachers, to make historical learning meaningful.

Keywords: History Teaching; Curriculum; Historical Learning; School Historical Knowledge; Student Narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro Projeto Integradores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas escolhido pelo CEAGS	47
Figura 2 - Capa do Livro Projeto de Vida escolhido pelo CEAGS	47
Figura 3 - Capas dos livros da Coleção didática de CHSA escolhida pelo CEAGS	48
Figura 4 - Capa do livro de CHSA em diálogo com a matemática escolhido pelo CEAGS	49
Figura 5 - Percepções dos estudantes sobre o NEM e os materiais didáticos de CHSA	103
Figura 6 - Percepções dos professores sobre o NEM e os materiais didáticos de CHSA	104

QUADROS

Quadro 1 - Dados das entrevistas narrativas	59
Quadro 2 - Quadro síntese para construção das Trilhas de Aprendizagem de História	107

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar
BNCC-EM – Base Curricular Comum do Ensino Médio
CEAGS - Colégio Estadual Albérico Gomes Santana
CEAT - Colégio Estadual Alberto Torres
CEB - Câmara de Educação Básica
CEENSI - Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CH – Carga Horária
CHSA -Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB-EM – Documento Curricular Referencial da Bahia – Ensino Médio
DNC – Diretrizes Curriculares Nacionais
EC – Edital de Convocação
EJ – Estatuto da Juventude
EM – Ensino Médio
EMI - Ensino Médio Integrado
EN – Entrevista Narrativa
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ExpM - Exposição de Motivos
FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GT – Grupo de Trabalho
IF – Itinerário Formativo
LD – Livro didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP – Medida Provisória
MpB - Movimento pela Base
NEM – Novo Ensino Médio
OCEs - Organizadores Curriculares Essenciais
PAD – Processo Administrativo Disciplinar
PEJ/BA – Plano Estadual da Juventude do Estado da Bahia
PL – Projeto de Lei
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROFAE - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PT – Partido dos Trabalhadores
QSTA - Quadro Síntese da Trilha de Aprendizagem
REDA - Regime Especial de Direito Administrativo
SABE – Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAJ – Santo Antônio de Jesus
SEC – Secretaria da Educação
SEMTEC - Secretaria do Ensino Médio e do Ensino Técnico

SGE -Sistema de Gestão Escolar

TA – Trilha de Aprendizagem

TCLE - Termos de Consentimento Livre Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: NARRATIVAS DE UM PESQUISADOR EM CONSTRUÇÃO.....	13
1. ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	22
1.1 Concepções e retratos dos sujeitos do Ensino Médio.....	22
1.1.1 Múltiplas formas de aprender e ensinar na escola: diálogos nas teias dos currículos, no Nível Médio.....	27
1.2 O Novo Ensino Médio no Brasil: as desventuras do PL n.º 6840/13 à Lei n.º 13.415/17.....	
1.3 Reflexos da BNCC-EM e o DCRB-EM no ensino de História do Novo Ensino Médio	35
1.3.1 Que aprendizagem histórica podemos ter? O material didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em debate	41
1.4 O material didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sob questões	44
2 “NOS (DES)CAMINHOS DE CLIO”: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	53
2.1 Contato com os sujeitos: estudantes e professores participantes da pesquisa	54
2.2 No contexto da escola: criando aproximação com os colaboradores da pesquisa...55	55
2.3 Das narrativas aos achados da pesquisa.....	56
2.4 Procedimentos de análise dos achados da pesquisa	59
2.5 Narrativas sobre experiências, vivências e percepções de estudantes do Novo Ensino Médio nas aulas de História, a partir da utilização do material didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	63
2.5.1 Percepções sobre o NEM	71
2.5.2 Percepções sobre o material didático de CHSA.....	74
2.5.3 Aprendizagem histórica com o uso do material didático de CHSA	79
2.5.4 Percepções sobre a prática docente	81
2.6 Narrativas dos professores de História no contexto do Novo Ensino e a utilização do material didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	84
2.6.1 Experiência com o NEM e os materiais didáticos de CHSA	87
2.6.2 As aulas de história e os usos do material didático	89

2.7 Possíveis caminhos para a construção de novas rotas nos processos de aprendizagem histórica	95
2.8 Interconexões de vivências e experiências de estudantes e professores do NEM	97
3 GRUPO DE TRABALHO E ENSINO DE HISTÓRIA: DO MOSAICO DE PERCEPÇÕES ÀS TRILHAS DE APRENDIZAGEM	100
3.1 Grupo de trabalho e ensino de história	100
3.2 A montagem do mosaico	102
3.3 Resultado do percurso colaborativo: construção de trilhas de aprendizagem como SMA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	1172
ANEXOS	124

PRIMEIRAS PALAVRAS: NARRATIVAS DE UM PESQUISADOR EM CONSTRUÇÃO...

Para iniciar este percurso de estudo, escolho contar um pouco sobre mim, pois entendo que, por meio das minhas próprias narrativas, os sentidos sobre a pesquisa podem se delinear, articulando outros saberes e memórias na inquietação central da investigação: Como se caracterizam os processos de aprendizagem do conhecimento histórico no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes acerca das propostas dos materiais didáticos adotados pelos professores dos componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana - CEAGS?

Com essa breve narrativa, destaco algumas lembranças que me ajudam a entender a minha história de vida e por qual motivo escolhi ser professor. Sou filho de um encontro de um baiano e uma alagoana que foram para São Paulo “fazer a vida”. Muitos carregam o sonho de voltar do Sudeste para as suas terras natais com condições melhores de viver. Meu pai retorna e traz consigo a minha mãe para o povoado de São José do Itaporã, hoje distrito; fixa residência, mas, em diversos momentos, teve que fazer a migração pendular para garantir o sustento dos seus.

Sou o terceiro filho biológico, o que sobreviveu entre dois natimortos e a incerteza de estarmos vivos; minha mãe tinha eclampsia e havia tentado outras duas vezes antes de mim, a parir os seus filhos. A minha gestação foi marcada por uma série de dúvidas: entre a vida e a morte, de um de nós ou dos dois, a sanidade e a loucura, dela, um desprendimento de si muito grande.

Continuo sendo o terceiro filho. Minha mãe, nesse processo, em meio à dor das perdas, inclusive da própria mãe, vó Pureza, que veio acompanhá-la após o parto da segunda gestação e de súbito nos deixou, demonstra-me que ela é amor ao adotar uma menina, prima de primeiro grau, antes da primeira gestação, e um menino, filho de uma funcionária do restaurante que meu pai tinha no Sul da Bahia, após a segunda gestação.

Nasci em 1978, na Santa Casa de Cruz das Almas, no contexto da Ditadura Militar, no processo de abertura “lenta, gradual e segura”, que vai de 1974 a 1985. Após o meu nascimento, minha mãe se junta ao meu pai em Gandu. A minha primeira formação, o pré-escolar, foi em meio a plantações de cacau e a cabruca, montado em mulas, pisando cacau

com os trabalhadores, andando pelas barcaças. Ainda sinto o cheiro do cacau fermentando, sem as cobranças escolares da tabuada, dos “erres”, “esses”, cedilhas, acentos, datas, heróis.

A economia do país, em particular do Sul da Bahia, não ia bem; meu pai faliu e fomos morar em Cruz das Almas com a minha avó materna. Iniciei a vida escolar em 1986, na Escola da Urbis; as minhas lembranças desse período perpassam pelas exigências de memorização da tabuada, das sabatinas, dos castigos corporais (apesar de já serem proibidos); a professora usava um filete de madeira para nos açoitar ou dava beliscões com suas unhas sempre afiadas a cada erro ou o que ela julgava ser indisciplina, dos ditados de palavras, das cartilhas, de uma História cheia de nomes, de acontecimentos e de datas, e a cobrança para sabermos de cor e salteado os números, as letras, os nomes dos heróis da Pátria. A cultura escolar ainda estava permeada pelos resquícios da educação posta em prática e já decadente do período da Ditadura Militar, uma educação bancária e positivista.

As relações de parentesco e consanguinidade também são atravessadas por tensões e conflitos. Nos mudamos novamente para São José do Itaporã, onde concluí o antigo primeiro grau, e o peso da sobrevivência nos aproxima ou nos afasta. As lembranças que tenho da terceira e quarta séries do Fundamental I são permeadas pela precariedade material e estrutural das escolas e também de casa; as salas alagavam quando chovia, faltavam materiais didáticos, cadeiras, merenda, e continuava a cobrança pela memorização de textos; tínhamos que “dar a lição, ler em voz alta e demonstrar sabermos ler e escrever. A prática pedagógica era a mesma, tabuadas sabatinadas, ditados de palavras e transcrição do quadro de giz. Lembro-me de Estudos Sociais, em que seguíamos a linha positivista dos grandes nomes, os grandes feitos, os grandes heróis, como se formou o povo brasileiro.

Meus pais, mesmo com a baixa escolaridade que tiveram, sempre foram presentes na minha vida escolar, me auxiliavam em algumas dúvidas de Matemática e Língua Portuguesa. Meu pai estudou até a 4ª série, minha mãe, pela necessidade de ingressar no serviço público, prosseguiu os estudos em 2000, fazendo CPA, e concluiu o Fundamental II no ano de 2001. Entre maio de 2002 e agosto de 2003, cursou o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE).

A estrutura da escola do Ensino Fundamental II, por ser da esfera estadual, melhorou um pouco, mas os problemas de falta de material didático e de cadeiras persistiam. A oferta de merenda era mais regular, creio que os estudantes da escola pública desse período gravam em seus sentidos os cheiros e sabores das merendas industrializadas: a sopa, o mingau, a almôndega que colocavam no macarrão. Lembro-me das professoras Zédina, de Língua

Inglesa, e Clarice, de Língua Portuguesa, eram mulheres fortes e rígidas. Professor José Carlos dando suas aulas de Técnicas Agrícolas e Técnicas Comerciais, e a professora Maria Luiza Lordelo com as suas aulas de Educação para o Lar e Educação Artística, falando dos grandes nomes das artes, do folclore, do maculelê.

Tínhamos um currículo com componentes que nos encaminhavam para o tecnicismo. Outro destaque era a falta de professores, principalmente nas 7ª e 8ª séries; lembro-me que nessas séries passamos a ter professores contratados em regime de estágio, uma vez que estudantes da Escola de Agronomia começaram a dar aulas de vários componentes curriculares. Aqueles componentes próximos à sua área de formação passaram a ter destaque. Matemática e Ciências, por exemplo, o que nos despertou para percepções outras, eram professores que nos incentivavam e nos despertavam para a possibilidade de prosseguir nos estudos, concluir o segundo grau e, possivelmente, ingressar em uma universidade; era um mundo distante, mas possível. Recordo que fui incentivado pelo professor Raimundo a auxiliar os meus colegas na aprendizagem de matemática; marcávamos revisões e eu compartilhava o que havia apreendido.

Outra lembrança bem nítida é que os estudantes vinham para a escola a pé ou de bicicleta, que era o principal meio de transporte da época. Na 8ª série, as minhas preocupações começaram a ser direcionadas para o segundo grau, pois no distrito de São José de Itaporã tinha somente escolas de primeiro grau. O colégio de segundo grau ficava a 10 km, na cidade de Cruz das Almas, e tínhamos que pagar o transporte, caminhonetes movidas a gás de cozinha ou pegar o ônibus que levava os trabalhadores da Suerdiek (empresa produtora de charutos), ou ir de bicicleta. Minha família não tinha renda e eu não tinha bicicleta. Fiquei animado quando um deputado, em suas andanças eleitoreiras, reuniu-se no Colégio de Primeiro Grau Jonival Lucas para fazer as famigeradas promessas políticas e tentar conquistar votos. O professor José Carlos organizou os alunos e fizemos cartazes em cartolinas solicitando que uma escola de segundo grau fosse construída no distrito. Vimos os materiais chegarem e começarem os trabalhos, ficamos animados, teríamos como prosseguir os estudos sem sair do distrito. Por mais de 10 anos vi as paredes daquilo que seria a escola de segundo grau de pé em meio ao mato, e também vi muitos dos meus colegas da 8ª série não prosseguirem nos estudos por falta de condições financeiras, sem recursos para pagarem o transporte para Cruz das Almas.

Parte daquilo que seria a jornada do segundo grau já está descrita no parágrafo anterior. Não tinha dinheiro, nem bicicleta, isso era um fato. A solução viria de um

equipamento de panificação que meu pai conseguiu, de forma consignada, com um conhecido. Mas, como trabalhar com panificação se não tínhamos experiência no ramo? Outro problema a ser enfrentado era que não possuíamos dinheiro para comprar um forno profissional. Até então, meu pai ganhava a vida fazendo pequenos trabalhos de agrimensura e minha mãe, alguns serviços de costura de cortinas artesanais. Lembro-me de que trabalhamos duro por quase duas semanas para construirmos um forno a lenha. Primeiro levantamos uma base quadrada de tijolos de quatro metros de lado e um metro e vinte centímetros de altura, enchemos essa base de terra, depois da base preenchida e ladrilhada, levantamos um forno a lenha com uma circunferência de quase 12 metros. Foi um dos desafios para garantir os estudos no segundo grau.

Quando fui matriculado no Colégio Estadual Alberto Torres (CEAT), no ano de 1994, a oferta era de ensino técnico em quatro cursos: Magistério, Técnico em Contabilidade, Técnico em Técnicas Agrícolas e Técnico em Técnicas Comerciais. Ainda tínhamos os resquícios de uma educação tecnicista do período da ditadura; o currículo era uma formação geral no primeiro ano e um aprofundamento nos componentes específicos no segundo e terceiro ano. Solicitei que minha mãe me matriculasse em Técnico em Contabilidade, sonhava que sairia dali com uma profissão e poderia abrir meu próprio escritório de contabilidade, auxiliar a minha família, casar, construir uma casa e adquirir bens.

No primeiro ano, destaquei-me bem em História, a professora Nívea Maria ficava orgulhosa das minhas respostas decoradas de um questionário, ela sonhava que eu seria um doutor. As aulas seguiam um esquema bem positivista, com nomes, datas, fatos, heróis, escritos em um quadro de giz, e fazíamos transcrições e mais transcrições, respondíamos questionários e depois decorávamos as respostas para realizar uma prova. Outra coisa que me recordo bem é que alguns colegas de turma que eram da cidade me menosprezavam por ser da “roça”. Outro agravante é que não tínhamos nem material didático e nem merenda, e o dinheiro era sempre contado para ir à escola e voltar para casa. Quando a fome apertava muito, Edinho da cantina vendia um lanche fiado.

No contraturno, eu já chegava em casa pegando um machado para cortar lenha e alimentar o forno da padaria. Os pães teriam que ser assados às 15h. Para continuar os estudos, tinha que fazer alguns sacrifícios. Estudar e trabalhar nunca foi tarefa fácil. E o trabalho braçal com ferramenta de corte sempre te cobra o preço, você literalmente sangra,

ou pelos calos de sangue nas mãos, ou pelos cortes dos golpes na madeira que não foram tão certos.

O CEAT ainda guardava uma cultura escolar bem tradicional, hasteavam-se as bandeiras pela manhã, participávamos de desfiles cívicos no dia 7 de setembro e no aniversário da cidade. Lembro-me de que a Secretária Escolar, de nome Conceição, reclamava que não cantávamos mais o hino da Bandeira e nem todos compareciam ao ato de hasteamento nas manhãs de segunda-feira; ela achava que a nossa geração não amava a Pátria.

No percurso do ensino técnico, percebi que não aprendi o que era necessário para abrir meu escritório de contabilidade. No segundo ano do curso de Técnico em Contabilidade, em 1995, em Cruz das Almas, começaram a ser abertos cursos científicos, que até então eram oferecidos somente por colégios da rede privada. Pensei em mudar para o científico, mas eu perderia um ano, teria que repetir desde a primeira série. Continuei o curso técnico e percebi que a falta de professores para os componentes curriculares específicos comprometia ainda mais a aprendizagem; já não tinha tanta certeza se conseguiria abrir meu escritório de contabilidade. Assim, ia-se, terra abaixo, um sonho ingênuo de abrir um escritório e poder sobreviver dele. Passei em uma seleção e fiz o estágio obrigatório do curso técnico na Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia, em Cruz das Almas; ali, o chefe da repartição, Bartolomeu Dias, falava que tínhamos que continuar estudando e fazer uma faculdade. Ali, dava-se início a uma ideia para cursar o Bacharelado em Ciências Contábeis.

A partir daí surge outro problema que envolvia rede de apoio e dinheiro. Um cursinho pré-vestibular custava caro e eu só poderia cursar à noite. A prefeitura de Cruz das Almas abriu um cursinho público. Era a oportunidade, fiz uma seleção e passei. Mas onde ficar? As relações de parentesco e consanguinidade estavam permeadas de tensões e disputas, ou até mesmo as condições do viver não permitiram o acolhimento de mais um. Lancei mão de parcas economias e comprei uma Caloi 10, pedalava 10 km todas as noites voltando para casa em São José; creio que fiquei umas 3 semanas fazendo esse trajeto com a finalidade de cursar o pré-vestibular. A professora Nívea também queria me acolher, mas as condições do viver não a permitiram. Depois fui acolhido por “tia” Lee, sobrinha de meu pai. Prestei vestibular para Ciências Contábeis na UEFS e não consegui ingressar.

Após a conclusão do curso técnico, consegui emprego em uma contabilidade e depois em um grande mercado da cidade. À noite, ia para o cursinho pré-vestibular particular na

tentativa de aprender o que os anos de ensino técnico me negaram. Fazer Contabilidade se mostrava algo quase irrealizável, pois teria que me deslocar para Feira de Santana ou Salvador, e as condições materiais não me permitiam fazer essa mudança. Agronomia estava fora de cogitação, muitos dos meus professores do fundamental II que eram estudantes de Agronomia não achavam emprego. A professora Nívea sonhava em me ver advogado; eu também gostava de História e em Santo Antônio de Jesus (SAJ) eu poderia trabalhar durante o dia e cursar História à noite. O meu raciocínio não estabelecia relação entre Agronomia e a atuação em uma sala de aula para ganhar a vida, dessa forma faria um curso em que eu teria a formação adequada para estar em sala de aula. Prestei vestibular e passei para Licenciatura em História, ingressando na UNEB no ano de 1998.

Nesse mesmo ano, comecei a lecionar História como contratado das prefeituras de Muritiba e Governador Mangabeira, um trabalho precarizado, cujos atrasos de salário eram constantes e o calote era certo. De segunda a sexta-feira, deslocava-me todas as noites de Cruz das Almas para SAJ, assistia às aulas e voltava, e durante o dia percorria a região para lecionar. Vivía da merenda escolar e das angústias de ensinar História para turmas do ensino fundamental que mal sabiam ler e escrever; as escolas nas quais eu lecionava eram iguais às escolas em que estudei.

Havia algo que não se encaixava. O discurso, várias vezes repetido, é que havíamos furado a bolha, atravessado o gargalo do funil e que fazíamos parte de uma elite pensante de menos de 2% da população brasileira. Repetiam que faríamos uma mudança social por meio da educação, mas a História que eu aprendia era uma História de intelectuais, ali não se formavam professores e tampouco pesquisadores, apesar do discurso que enfatizava que seríamos pesquisadores. Durante a formação, tivemos muitos professores substitutos que atuavam em disciplinas fora de suas especializações; percebia que teria que buscar além do curso. Começava a se apresentar condições um pouco melhores, mas, no geral, era mais do mesmo.

Estávamos sob a LDB 9394/96, mas pouco ou quase nada se discutia no curso de História sobre ela. Parecia-me que o curso era um mundo à parte, pois na escola pouca coisa em relação ao ensino de História parecia funcionar. Acordava de madrugada, muitas vezes achando que o problema estava em mim. Acreditava que eu não conseguia estabelecer uma comunicação com os meus alunos. Somente no ProfHistória soube do modelo 3 + 1; creio que ter poucos componentes da área de educação e ainda trabalhados no final do curso rendeu-me alguns anos de insônia ao tentar encontrar a resolução do problema que residia

na imersão do saber pedagógico. Saí da faculdade com duas inculcações, que éramos uma elite pensante e que poderíamos mudar o país através da educação, mas o problema é que mal conseguia mudar a minha situação material. Nos anos em que atuei concomitantemente ao meu curso de formação, a atividade docente levou-me a avanços na minha prática pedagógica; o cotidiano escolar me apontava erros e acertos, a prática parecia superar a disciplina metodologia do ensino de História.

Até chegar a lecionar no Ensino Médio, como professor efetivo do Estado da Bahia e com uma carga horária limpa, passei por algumas instituições. A minha última atuação como professor temporário foi em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) do Estado da Bahia, em Cabaceiras do Paraguaçu, entre 2004 e 2007, onde permaneço. Lecionei os mais diversos componentes curriculares: matemática, língua inglesa, língua portuguesa, geografia, redação, informática e Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Peguei-me, muitas vezes, sonhando por meus alunos, assim como a professora Nívea Maria sonhava por mim, mas com os pés no chão por conhecer a realidade local, que era marcada por pobreza e vulnerabilidades sociais de todas as ordens. Geralmente, na minha prática, usava o tradicional quadro de giz ou quadro branco para marcador, retroprojektor e esquemas de aprendizagem.

A partir de 2007, com a fundação do Fundeb, os alunos do Ensino Médio passaram a ter acesso ao transporte escolar, ao livro didático e à merenda escolar. Comparando ao meu percurso para concluir o Ensino Médio, acreditava que os estudantes matriculados na escola em que atuo tinham acesso às condições essenciais para terem um percurso formativo que lhes garantiria alcançar o que desejassem fazer. Acreditava que a oferta de livros didáticos possibilitaria melhorar a aprendizagem em História; que os estudantes, por terem acesso a esse material, teriam uma fonte para consulta e que poderíamos problematizá-lo, utilizá-lo como ponto de partida para uma análise mais crítica dos acontecimentos históricos. Uma percepção frequentemente deslocada da realidade escolar do município, por reproduzirmos taxas de aprendizagem bem próximas das do ensino fundamental ou pela própria realidade material dos estudantes.

A docência em História não é tarefa fácil! Às vezes não temos a consciência de que muito da nossa prática é um reflexo da nossa formação docente, que, na maioria dos cursos, segue o modelo 3 + 1. A minha formação não foi diferente, malmente estudamos o socioconstrutivismo e a base historiográfica tratou-se de um misto superficial de materialismo histórico e Nova História, porém, o que ainda me causa espanto é a

permanência de uma história pautada em uma prática pedagógica tradicional e positivista. Mesmo tentando superar esse formato de ensino tradicional-positivista, a percepção que tenho é que os estudantes ainda chegam no Ensino Médio imersos nessa concepção de História. É muito comum eles associarem a História à ciência que estuda o passado. Por mais que eu tentasse contextualizar, problematizar a História, ela era vista como inservível, um passado morto e enterrado. Era muito comum ouvir que passado é coisa de museu, como se esse não tivesse nenhuma relação com o presente e com o futuro.

Creio que os momentos de crise, sejam eles sanitários, educacionais, políticos, etc., são os que mais nos levam a refletir sobre a atuação do docente de História. Após o Golpe Parlamentar sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a sequência desastrosa de governos que se aproximaram do neoliberalismo, Temer e Bolsonaro, de 2016 a 2022, o papel do docente de História, como também o ensino de História, passaram a sofrer todo tipo de ataques. É nesse contexto que tomo conhecimento do ProfHistória e busco no programa possíveis saídas para a crise que enfrenta o ensino da história.

Durante o processo de formação, a minha intenção de pesquisa foi ganhando forma, primeiro nas aulas de Seminário de Pesquisa com as professoras Ana Lago e Cristiana Lyrio e, posteriormente, o seu refinamento com a orientação da professora Maria do Socorro, chegamos ao projeto que viria a se tornar a pesquisa intitulada “Aprendizagens históricas no Novo Ensino Médio: narrativas de estudantes da escola pública sobre as aulas de História e suas interfaces didáticas com os recursos de ensino”. A partir de então, pretendia refletir sobre as características dos processos de aprendizagem histórica no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes acerca das propostas dos materiais didáticos adotados na rede pública estadual de ensino, especificamente no Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS), em turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, que estavam submetidas a uma nova estrutura curricular estabelecida pelo Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB-EM). É uma pesquisa de natureza qualitativa e aplicada com objetivos descritivos e compreensivos que foram alcançados.

A partir do lugar que ocupo como professor de História, por vivenciar a implantação e o aprofundamento dos desafios do NEM, por fazer parte de uma U.E. que foi escola-piloto e por passar por um processo de formação acadêmica no ProfHistória, respondi àquela inquietação da pesquisa, e para isso fiz reflexões e análises a partir das narrativas dos estudantes sobre a utilização dos materiais didáticos adotados pelos professores do CEAGS, bem como das percepções do professor/pesquisador e dos professores colaboradores, devido

às mudanças estruturais sofridas por esses materiais a partir da Lei 13.415/2017 e do Decreto n.º 9099/2019. Portanto, tracei como objetivo geral da pesquisa: investigar os processos de aprendizagem do conhecimento histórico escolar no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS), sua triangulação com contribuições teóricas e com a minha experiência de docente-pesquisador, e com a utilização das propostas dos materiais didáticos adotados na rede pública estadual.

Assim, para subsidiar o objetivo geral, elenquei os seguintes objetivos específicos por onde trilhei no percurso da pesquisa:

- Conceituar o conhecimento histórico escolar e sua aprendizagem, considerando aportes teóricos acerca do ensino de história e educação contemporâneos;
- Caracterizar os processos de aprendizagem nas aulas de História, do NEM, tensionando as implicações da utilização do material didático adotado pelo CEAGS;
- Tematizar a proposta do material didático utilizado nas aulas de História, no NEM, após a pandemia;
- Relacionar as narrativas dos estudantes do NEM acerca das experiências nas aulas de História com a utilização do material didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Soma-se a esses objetivos específicos a elaboração da Solução Mediadora de Aprendizagem, que consiste na produção de trilhas de aprendizagem para compor um caderno de aprendizagens históricas, partindo de um mosaico de percepções como cenários propositivos para trilhas.

A minha expectativa é que, a partir da tomada de consciência de que sou um pesquisador/professor, considerando a atuação na Educação Básica, possa agregar para o ProfHistória caminhos outros de aprendizagem histórica significativa para os filhos das classes populares, que outros professores desejosos de mudar as suas práticas docentes possam ter acesso à minha pesquisa e dos demais mestrands, a fim de darmos outro rumo à educação baiana e, quem sabe, à educação nacional.

1. ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresentamos o retrato dos sujeitos matriculados no Ensino Médio (EM), nas escolas públicas brasileiras, especialmente baianas, bem como o conceito de juventudes.

A primeira subseção é uma discussão sobre currículo considerando a BNCC-EM, o DCRB-EM, relacionando-os com os sujeitos matriculados no EM, inclusive abordando-os como juventudes rurais.

As disputas mais recentes em relação às reformulações do EM são examinadas na terceira seção, ou seja, analisa-se a origem do Novo Ensino Médio (NEM), desde o PL n.º 6.840/2013, passando pela MP n.º 746/16 até a sua conversão na Lei n.º 13.415/17. Entretanto, as mudanças no Ensino Médio sancionadas pela Lei n.º 14.945/2024 não são abordadas nesta pesquisa.

Já na quarta seção, discutimos os reflexos da BNCC-EM e do DCRB-EM no ensino de História. Em sua subseção aprofundamos a discussão, analisando as modificações que o Decreto n.º 9.099/17 faz em relação ao PNLD, tornando-o a prescrição da BNCC-EM.

Na quinta seção, analisamos o conceito de Livro Didático, as características do PNLD2021, os materiais didáticos adotados pelo CEAGS e algumas de suas características.

1.1 Concepções e retratos dos sujeitos do Ensino Médio

Após narrar sobre nuances de meu percurso de vida e formação/aprendizagem da profissão de professor/pesquisador, compartilho atributos dos estudantes para melhor tematizar o problema que norteia este estudo. Considerando o levantamento documental realizado até o momento nesta investigação, especialmente do Censo da Educação Básica (Inep Data), acerca dos sujeitos matriculados no Ensino Médio, nas escolas públicas brasileiras, especialmente baianas, na última década (2014 a 2023), há sinais de queda no ingresso de estudantes na escola, onde tivemos 7.230.490 matrículas, em 2014, e 6.690.396, em 2023. Outro dado que nos chamou a atenção é que, majoritariamente, a rede estadual oferta essa etapa de ensino e, seguindo o fluxo populacional, a maioria das escolas de Ensino Médio são urbanas. Para Wanderley (2007), as sedes de pequenos municípios estariam inseridas no mundo rural, porém as escolas localizadas nessas sedes são caracterizadas como urbanas.

A região Nordeste e a Bahia seguem o mesmo ritmo nacional, houve uma queda no número de matrículas no EM, na qual teve-se 2.013.181 matrículas em 2014 e 1.876.443 matrículas em 2023. Na Bahia, o número de matrículas caiu de 510.320, em 2014, para 458.710, em 2023. Cabaceiras do Paraguaçu mantém uma média de 620 matrículas no EM para o mesmo período.

Analisando a evolução da matrícula por raça/cor, preta/parda, para a última década, nacionalmente, há uma constante de 57% de autodeclarações, variando em décimos. Ao detalhar, observa-se que 224.924 matriculados(as) se autodeclararam pretos(as), em 2014 e 264.436, em 2023, enquanto isso, os que se autodeclararam pardos(as) foram 2.311.130, em 2014 e 2.644.455, em 2023. Na região Nordeste, as autodeclarações contabilizaram 84.090 para pretos(as), em 2014 e 91.121, em 2023. Na Bahia, 55.044 matriculados(as) se autodeclararam pretos(as), em 2014 e 53.576, em 2023, enquanto 241.005 se autodeclararam pardos(as), em 2014 e 267.500, em 2023. Já em Cabaceiras do Paraguaçu, 358 matriculados(as) se autodeclararam pretos(as), em 2014 e 256, em 2023, ao passo que 188 se autodeclararam pardos(as), em 2014 e 222, em 2023. Observamos que o percentual de autodeclaração de matrículas na categoria raça/cor preta/parda são, em média, 94%, superando a média nacional, da Região Nordeste e do estado da Bahia.

No que tange à categoria faixa etária, a grande maioria das matrículas é de jovens entre 15 e 17 anos, tanto nacional, regional, no Estado da Bahia, quanto em Cabaceiras do Paraguaçu. Em relação à categoria sexo, aparece em plano nacional uma maioria do sexo feminino, porém, em queda; 2014 eram 4.140.493 e, em 2023, 3.454.914, enquanto as matrículas do sexo masculino eram 3.692.675, em 2014 e 3.398.242, em 2023. Na Região Nordeste, a diferença entre as matrículas nos sexos masculino e feminino no período reduz consideravelmente; em 2014 eram 1.155.555 matrículas do sexo feminino e 931.948 matrículas do sexo masculino, em 2023, essas matrículas foram 895.946 para o sexo feminino e 880.396 para o sexo masculino. Observamos que a escolaridade do sexo masculino tem aumentado nessa etapa de ensino. No estado da Bahia, essa tendência também é observada com uma particularidade, o número de matrículas do sexo masculino ultrapassa as do sexo feminino, em 2023, com 215.238 matrículas do sexo feminino e 217.187 matrículas do sexo masculino. Cabaceiras do Paraguaçu segue a tendência estadual, 335 matrículas do sexo masculino e 304 matrículas do sexo feminino.

O Censo da Educação Básica faz somente o levantamento do marcador social gênero. Na construção do DCRB-EM, em 2019, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por

meio de seu Sistema de Gestão Escolar (SGE), fez um levantamento de dados e os complementou com uma pesquisa exploratória intitulada “Escuta aos Estudantes” (Bahia, DCRB-EM, 2022), incluindo, nessa “escuta”, o marcador social orientação afetivo-sexual e religião. Em relação a esse marcador, o DCRB-EM traz uma recomendação de que esses dados devem ser considerados para a construção de currículos que desenvolvam a autoestima associada à saúde e a superações sociais, bem como daria visibilidade e respeito ao público LGBTQIA+. Em relação à religião, o DCRB-EM reafirma a laicidade do Estado e dos projetos político-pedagógicos, mas chama a atenção para a diversidade religiosa como dimensão da diversidade humana (Bahia, DCRB-EM, 2022).

Trabalhamos em uma escola que, apesar de estar situada na sede municipal de Cabaceiras do Paraguaçu, tem a maioria dos sujeitos matriculados provenientes das comunidades rurais do município, e esse contexto nos leva a pensar em juventudes rurais. Buscamos o conceito de juventude rural e urbana na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e não o encontramos de forma específica, mas a própria BNCC-EM cita o conceito das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, por ser um conceito amplo, que não se prende ao etarismo. A DCN define

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (Brasil, 2018, BNCC, *apud*, Brasil, 2011, p. 155; ênfase adicionada)

Já o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB-EM) se fundamenta na Lei n.º 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude (EJ) e cita o Plano Estadual da Juventude (PEJ/BA), instituído pela Lei 12.361/2011. O DCRB-EM chama a atenção para as escolas conhecerem os princípios do EJ tidos como “estruturantes para a organização curricular das escolas que ofertam a etapa do Ensino Médio.” (Bahia, SEC, DCRB-EM, 2022, p. 31). Não localizamos o conceito de juventude nem de jovem rural no referido plano, apesar de esses dois termos aparecerem no PEJ/BA. Em uma tentativa de compreender o que é juventude rural, buscou-se esse conceito fora dos documentos normativos.

Segundo Martins (2021), uma conceituação adequada para o binômio, juventude rural perpassou por pesquisas nas últimas três décadas, considerando o processo de redemocratização, uma modernização conservadora onde se mantinha a concentração

fundiária e a subalternização dos trabalhadores, e o surgimento da agricultura familiar como ator político que levou o Estado a atender demandas históricas como terra, trabalho, educação, saúde, crédito, previdência social, etc.

Martins (2021) também chama a atenção para o fato de que, por muito tempo, o enfoque para a análise e conceituação da categoria juventude foi o prisma da idade, colocando a juventude como uma etapa anterior à vida adulta, uma espécie de travessia que geralmente chegava ao fim com alguns ritos de passagem, como conclusão dos estudos, com o matrimônio, maternidade/paternidade, ou a inserção no mundo do trabalho. Esses marcadores eram utilizados para caracterizar ritos de passagem diferenciados para jovens urbanos (conclusão dos estudos e inserção no mundo do trabalho) e jovens rurais (matrimônio ou maternidade/paternidade, muitas vezes precoce).

A infância de boa parte dos jovens rurais é marcada pela sua inserção precoce no mundo do trabalho, uma vez que auxiliam os pais/responsáveis nas mais variadas atividades laborais a fim de garantir a sobrevivência da família, sem que esse marcador signifique a passagem para a vida adulta. Outra questão que nos é apresentada na realidade dos jovens rurais é a sucessão familiar; conforme as análises de Martins (2021), a variável econômica influencia famílias bem sucedidas economicamente e em pior situação econômica, atravessa os desejos tanto dos filhos quanto dos pais na permanência desses jovens no campo, sendo a migração, seja ela permanente ou pendular, uma resposta imediata às questões relativas ao trabalho e à sobrevivência. Antes mesmo desse processo migratório, para Martins (2021), as conclusões dos estudos feitos por Stropasolas (2002) indicam que os jovens associam a educação à perspectiva de “mudar de vida”, e essa mudança se concretiza na conquista da autonomia ou no deslocamento para a cidade, principalmente para as adolescentes que não desejam reproduzir papéis subalternos desempenhados por suas mães e avós.

Os estudos de Weisheimer (2009) focam no projeto profissional ou projeto de vida do jovem rural e englobam as dimensões: recursos, materiais, processos de socialização e representações sociais. Entre os elementos destacados por esse estudioso, nos chamou a atenção a dificuldade que os jovens rurais têm de conciliar extensas jornadas de trabalho com atividades escolares, uma maior escolarização das mulheres e a autoidentificação, muitas vezes, associada ao trabalho ou ao estudo, ou a ambos, “jovem trabalhador” e “estudante”.

Wanderley (2007), em sua pesquisa sobre desejos dos jovens em relação ao futuro atravessado pelo local de moradia e a profissão, reelabora a ideia de mundo rural, incluindo

neste a sede de pequenos municípios, isso se dá devido à fluidez crescente entre os espaços rural e urbano. Para Pieper e Vieira (2011), o conceito de rururbano está associado à

[...] contiguidade resultante da articulação e interação entre o que é urbano e o que é rural tornam-se mesclados de maneira que não identificamos os limites entre a cidade e o campo. Do mesmo modo, identificamos objetos e ações associadas ao urbano no rural e como do rural no urbano. (ibid. p. 3)

Martins (2021) compreende a definição de juventude proposta por Wanderley (2007) como a que mais expressa a dificuldade de delimitar, conceitualmente, quem são os jovens rurais. Na compreensão dessa autora, juventude é

[...] momento do ciclo da vida, caracterizado como um período de transição entre a infância e a vida adulta. Culturalmente determinada, a demarcação desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo referida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à constituição de uma nova família, ou, ainda, simplesmente a uma faixa etária. (Martins, 2021, *apud*. Wanderley, 2007, p. 22)

Martins (2021) continua localizando o jovem rural em um ambiente de travessias e atravessamentos onde

[...] uma dinâmica social complexa e relacional situada entre a casa (família), a vizinhança (comunidade) e a cidade (o mundo urbano-industrial). Estes se constituem espaços sociais e instâncias socializadoras com capacidade de moldar projetos de vida e perspectivas de futuro dos jovens. (ibid. p. 103)

Na visão de Martins (2021), os jovens rurais, principalmente do Nordeste, têm como perspectiva migrar para outras regiões, mas também é aventada a possibilidade de se estabelecer em uma cidade vizinha, incluímos aqui as grandes cidades de seus Estados. A expectativa migratória “nasce no jovem mediante a constatação de que em seu espaço de origem não é possível realizar o projeto de vida almejado. Essa percepção é derivada, sobremaneira, da ausência quase absoluta do Estado em termos de políticas públicas.” (ibid., p. 103).

As juventudes rurais que frequentam o Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS) são atravessadas por essas questões até aqui tratadas, e observamos que a vulnerabilidade socioeconômica é uma determinante para a busca fora do seu domicílio de uma “vida melhor”, esta se expressa pela busca por emprego e autonomia. Porém, como Martins (2021) nos chama a atenção para a variável econômica que, é a renda produzida por

esses membros do grupo familiar que migram de forma temporária ou permanente, e, muitas vezes, é o que possibilita a manutenção ou beneficiamento das unidades produtivas. Os laços afetivos com o seu local de origem não são cortados.

1.1.1. Múltiplas formas de aprender e ensinar na escola: diálogos nas teias dos currículos no Nível Médio

Conhecer as características socioeconômicas dos sujeitos matriculados no Ensino Médio no CEAGS é de fundamental importância para construirmos um currículo que vá além daquele prescrito pela BNCC-EM e reafirmado/adequado à realidade baiana no DCRB-EM. Para além das características socioeconômicas dos sujeitos matriculados no EM, temos que conhecer a realidade local. Localizar os sujeitos matriculados no EM no CEAGS, em sua maioria, como juventudes rurais, nos dá um direcionamento de que currículo pode ser construído para atender as necessidades desses sujeitos que estão voltados para fora do seu território de identidade, como também atender aqueles que queiram permanecer em seus domicílios.

Assim, tomando por base a concepção de Sacristán (2013), em que o currículo da organicidade unifica, estrutura e regula a escolaridade como a conhecemos hoje, e que currículo é um processo que envolve três planos principais: os fins, objetivos ou motivos; as ações e atividades; e os resultados ou efeitos reais do projeto educacional. Diante disso, Souza (2009), em concordância com Sacristán,

o currículo compreende um artefato social e cultural e que a sua história consiste em uma tentativa de interpretar e entender o processo pelo qual grupos sociais, em determinado tempo e lugar, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos através das instituições educativas. (ibid., p. 2)

A partir do que Souza (2009) e Sacristán (2013) nos trazem, que o currículo não pode ser tomado como um dado pronto e acabado, temos que considerar o contexto de sua elaboração, os múltiplos sujeitos envolvidos, os referenciais sociais, culturais, econômicos e políticos adotados, bem como os objetivos que se pretendem atingir. Não podemos compreender o currículo sem antes estudarmos as políticas curriculares e seus desdobramentos práticos no cotidiano escolar. Compreender a centralidade que os documentos normativos, DCRB-EM e BNCC-EM, tomaram e a que se propõem é um ato

de currículo (Macedo, 2013), pois, a partir dessa compreensão podemos buscar novas práticas docentes para atender às necessidades dos filhos das classes trabalhadoras.

Haas Junior (2017), baseado em Amélia Cohn (2004) e Carmen Moraes (2006), afirma que o Estado brasileiro, desde a década de 1970, passa a adotar uma racionalidade econômica de mercado com princípios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/benefício em detrimento de critérios republicanos de Gestão Social. Desse modo, traz para a zona da tomada de decisões a participação/acompanhamento e orientação nos aspectos organizacionais e pedagógicos, organismos internacionais como UNESCO, o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Andrade (2024) destaca a ação desses organismos internacionais e a vinculação das mudanças curriculares às avaliações externas, bem como tece a hipótese de que quanto maior fosse a organização da rede de educação, menor seria a possibilidade de atos de currículo que desviassem ou resistissem às imposições da prescrição das políticas curriculares neoliberais. Avançamos um pouco nesse entendimento, dado que se estabelece uma relação direta entre descumprimento das atividades propostas para implantação e execução do NEM pelas e nas escolas-piloto e as sanções disciplinares administrativas a que todo funcionário público que descumpra uma normativa administrativa está submetido, como o Processo Administrativo Disciplinar (PAD) e as Portarias n.º 190 e n.º 195 de 2024, que buscam reduzir o número de retenção de estudantes para alavancar a nota do IDEB baiano.

Nas próximas seções serão discutidos os aspectos relacionados às reformas educacionais no Brasil, a BNCC-EM e o DCRB-EM, os currículos que se apresentam como mudanças propositivas/impositivas, as suas relações com a prática docente e a percepção dos sujeitos matriculados no EM, que se encontram sob uma nova estrutura curricular. Ainda, a recepção dessas normatizações após suas oficializações, como os docentes de História as receberam, adequaram às suas práticas de ensino, modificaram e avaliaram no CEAGS, e a percepção de docentes e dos sujeitos matriculados no EM do CEAGS quanto ao material didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

1.2 O Novo Ensino Médio no Brasil: as desventuras do PL n.º 6840/13 à Lei n.º 13.415/17

O contexto dos governos Lula e Dilma nos auxiliou a compreender como se deram

as políticas educacionais em seus mandatos. Conforme Clementino e Oliveira (2023), no primeiro mandato de Lula há uma continuação clara da política educacional do governo FHC, no entanto, importantes mudanças serão observadas no segundo mandato, quando a pasta do Ministério da Educação (MEC) passa a ser chefiada por Fernando Haddad (2005–2012), quando deu-se um foco maior para os instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade.

Uma das medidas que mais impactou o Ensino Médio foi a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2006, que passou a atender e financiar essa etapa de ensino, ofertando transporte escolar, merenda escolar, material didático, entre outros. Estas três ofertas possibilitaram um avanço significativo no EM, principalmente para as juventudes rurais, que geralmente se encontram em vulnerabilidade social.

Segundo Ferreti (2016), outro avanço tratou-se dos seminários nacionais voltados aos professores e gestores do Ensino Médio e do Ensino Técnico, realizados pela então Secretaria do Ensino Médio e do Ensino Técnico (SEMTEC), que acolheram a “proposição de uma política para educação básica tendo como referência os princípios e postulados da educação politécnica e da escola unitária, enunciados por Marx e Gramsci.” (Ferreti, p. 81–82, 2016).

Os embates políticos do governo de coalizão não permitiram a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI), pois surgiram proposições de mudanças para as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em uma perspectiva de adequar e garantir uma formação unitária de caráter politécnico e omnilateral.

A proposta para uma educação técnica, com perspectiva unitária e de caráter politécnico e omnilateral, não é aceita devido à sua contradição com o Estado capitalista e com os anseios dos grupos conservadores que compunham o governo de coalizão de classes que elegeram os presidentes Lula e Dilma. Como o nosso foco é o Ensino Médio, vamos nos ater às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011 (DCNEM/11). As mudanças propostas caminhavam com vistas a ultrapassar uma visão produtivista de educação implementada por Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para Ferreti (2016), as DCNEM/11, após vários embates na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), reduto de conservadores, encaminhou-se a proposição de um documento de Diretrizes afinado.

[...] com as bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica e omnilateral. Para fins deste texto, cabe ressaltar dois aspectos nele contidos: os pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social; a organização curricular [...]. (Ferreti, p. 82, 2016)

Esse primeiro pressuposto define “o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana” (Ferreti, p. 82, 2016), articulados a “três grandes princípios orientadores: o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípio norteador” (ibid. p. 83).

Silva (p. 15, 1999) afirma que o currículo é sempre resultado de uma seleção, “de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo”. O currículo concebido pelas DCNEM/11 era vivo, não neutro, onde a seleção de seus componentes se articulava com várias dimensões sociais, inclusive com o conhecimento historicamente acumulado, sendo este considerado matéria-prima do trabalho escolar, compatível com a “concepção de ontológica de trabalho” e “com o projeto de sociedade e formação humana com que essa se articula” (Ferreti, p. 84, 2016). Buscou-se, também, por meio de conhecimentos integrados e significativos, superar a especificidade e a compartimentalização do chamado “currículo enciclopédico”; os componentes curriculares deixariam de ser estanques e buscariam uma interrelação, a interdisciplinaridade, sem deixar de lado a identidade dos componentes; teríamos idas e vindas entre partes e totalidade, e os estudantes seriam estimulados à participarem na construção do conhecimento. (Ferreti, 2016). Aqui, percebemos que “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (Silva, p. 16, 1999).

Em maio de 2012, passado somente 01(um) ano da homologação das DCNEM/11, abriu-se um novo embate em torno da reformulação do Ensino Médio. Constituiu-se uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI); tal comissão foi a materialização de mais uma das tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma, nesse caso específico, do governo Dilma (Clementino; Oliveira, 2023). A CEENSI foi iniciativa do deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores do Estado de Minas Gerais (PT-MG), que assumiu a presidência da comissão e alegou em seu requerimento que o EM não correspondia às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção na vida profissional, e que vinha apresentando resultados incompatíveis com o crescimento social e econômico

do país (Silva; Scheibe, 2017). Segundo Silva e Scheibe (2017), essa é uma “argumentação de caráter pragmático com base no desempenho nos exames em larga escala e na propalada necessidade de aproximação entre Ensino Médio e mercado de trabalho.” (ibid. p. 25, 2017).

Após 22 audiências públicas, 4 seminários estaduais e um seminário nacional, a CEENSI elaborou um relatório que foi a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL 6.840/2013. As propostas constantes nesse projeto recaem sobre a “organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos.” (Silva; Scheibe, p. 25, 2017).

O PL 6.840/13, no bojo de um governo “progressista”/popular-democrático, proposto por um Deputado do PT, foi na contramão dos anseios dos movimentos sociais e dos profissionais de educação que lutaram para reformular as DCNEM de 1996 e 1998; propunha-se um retrocesso ainda maior às políticas educacionais e retomou-se o modelo dos tempos da ditadura civil-militar, por trazer de volta a organização curricular por opções formativas com ênfase de escolha dos estudantes (Silva; Scheibe, 2017). Haveria uma flexibilização na 3ª série, onde os estudantes escolheriam, de acordo com suas preferências, uma das áreas do currículo ou uma formação profissional (Ferreti, 2016; Silva; Scheibe, 2017). Ferreti (2016) chama a atenção para o fato de que a flexibilização impactaria nas avaliações e processos seletivos para ingresso no curso superior, seguindo a opção formativa escolhida pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Ferreti (2016) afirma que a antecipação para a 3ª série do Ensino Médio da escolha de uma área do conhecimento promoveria a fragmentação do processo formativo, indo de encontro à proposta de integração das DCNEM. Nessa mesma linha de pensamento, Silva e Scheibe (2017) afirmam que esse modelo reforçaria a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM/11 buscavam minimizar, ou ainda, significaria a exclusão de uma ampla maioria de estudantes de acessar uma variedade extensa de conhecimento e de ter uma formação básica de qualidade, reforçando assim as diferenças e as desigualdades sociais e educacionais entre as diferentes regiões do nosso país.

Tanto Ferreti (2016) quanto Silva e Scheibe (2017) trazem o cumprimento da jornada de 7 horas diárias e a proibição do acesso ao Ensino Médio noturno para menores de 18 anos como uma problemática para os jovens brasileiros das camadas populares que necessitam trabalhar para suprir suas próprias necessidades ou contribuir com o sustento da família. Os proponentes do PL 6.840/13, além de demonstrarem desconhecimento em relação às

condições de vida de um número significativo dos nossos jovens brasileiros, também deixaram explícito o desconhecimento da estrutura física das redes de ensino estaduais que não atenderiam às exigências mínimas para dobrar a jornada escolar, não somente ao que tange à infraestrutura, assim como o número de professores. Fica evidente o desconhecimento sobre a educação ao se associar o aumento da jornada à qualidade no ensino e formação integral.

A reação dos educadores e de suas entidades representativas gerou a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), que elaborou uma Petição Pública contra o PL 6.840/13 e a dirigiu ao Presidente da República, ao MEC, à Câmara dos Deputados e ao CNE. Cabe lembrar que esse projeto propunha alterações na LDB 9394/96 nos seguintes temas: extensão da jornada escolar; organização curricular; ENEM; acesso ao Ensino Superior; relação público-privado; formação de docentes do Ensino Médio (Ferreti, 2016). A interlocução foi estabelecida e modificações realizadas, resultando em um substitutivo. A versão reformulada desse projeto não alterou sua essência, a proposição de formação que se manteve foi “a de caráter mais específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista” (Ferreti, p. 90, 2016).

A apreciação do PL 6.840/13 pela Câmara foi frustrada devido os encaminhamentos dados ao impeachment da presidenta Dilma. Confirmado o golpe parlamentar em favor de Michel Temer e dos grupos conservadores que compunham o governo de coalizão, as medidas contra as camadas populares começaram a ser tomadas e uma delas foi o encaminhamento da Medida Provisória 746/16 e a reforma do Ensino Médio.

Assumindo o governo definitivamente, o presidente Michel Temer encaminha a MP 746/16 ao Congresso Nacional. Em sua Exposição de Motivos (ExpM), reafirma o que estava posto no PL 6.840/13, tendendo a ser mais nefasta que a proposição original desse malogrado projeto. Os profissionais de educação reagiram através de suas entidades representativas e, mais uma vez, o MNDEM agiu em desfavor da aprovação da MP 746/16, inclusive o Movimento Estudantil, que se mobilizaram e ocuparam escolas em protesto pela falta de um amplo debate sobre essa temática muito cara para os jovens brasileiros.

O ponto 1 da ExpM de n.º 00084/2016/MEC tinha a seguinte redação:

Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a

organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, MP 746, p. 9, 2016)

Ainda sobre a EM 00084/2016/MEC, Navarro, De Oliveira e Da Silva (2020) evidenciam que o então Ministro da Educação, José Mendonça, alegou como ponto central do fracasso escolar a quantidade de disciplinas e que os estudantes poderiam atingir resultados melhores caso o currículo fosse diversificado, menos extenso, mais atrativo e que desenvolvesse habilidades e competências. Instalou-se uma Comissão Mista de deputados e senadores para analisar previamente os pressupostos constitucionais de relevância e urgência, o mérito e a adequação financeira e orçamentária. O Parecer n.º 95, de 2016-CN, produzido pela Comissão, além de aceitar a justificativa de urgência e relevância, ratificaria o conteúdo da referida MP, reproduzindo os demais argumentos da ExpM 84/16. O Relator, o Senador Pedro Chaves, endossa as proposições da MP em seu relatório e incorpora no texto os problemas do EM: o baixo resultado do IDEB, a situação infraestrutural das escolas, o aspecto enciclopédico do currículo, a baixa adesão dos jovens ao ensino superior, ataca a prática docente, caracterizando as aulas como expositivas, maçantes e enciclopédicas, sem conexão com o “projeto de vida” dos alunos. As alterações propostas atacariam esses problemas e tornariam essa etapa do ensino mais atrativa; o currículo dialogaria com o projeto de vida dos estudantes, diminuindo o abandono e aumentando os índices de proficiência nas avaliações externas, o que atenderia às demandas do desenvolvimento do Capital no contexto associado ao processo de desenvolvimento do país.

No relatório, os jovens são classificados em três grupos: os que estão matriculados, mas que em sua maioria não aprendem; jovens que não estão matriculados; e “um terceiro grupo para o qual os horizontes são ainda mais nebulosos, pois não trabalham nem estudam, constituindo a chamada ‘geração nem-nem’.” (Brasil, PAR 95, p. 9, 2016-CN). Segundo o relator, a MP se fazia urgente para esboçar “novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do País” (ibid., p. 9, 2016-CN). Constatamos que a culpa do fracasso escolar recai mais uma vez sobre a escola, o professor, o currículo e as aulas. A perspectiva de futuro do estudante é condicionada à prática pedagógica do professor, sem considerar a falta de políticas públicas para atender à necessidade e às demandas das juventudes brasileiras, sejam elas urbanas ou rurais.

Mais uma vez iremos nos deparar com as expressões “flexibilização curricular” e

“protagonismo juvenil”, que já são conhecidas no campo de disputas do Ensino Médio, mas são pontuadas como o “novo” e como a solução para todos os problemas enfrentados nessa etapa de ensino. A narrativa de que a possibilidade de escolha de um Itinerário Formativo (IF) alinhado ao projeto de vida do estudante traria engajamento, melhoraria o desempenho nas avaliações externas, entre outras benesses, não considerou a infraestrutura das redes de ensino e suas particularidades, nem que seriam as redes que iriam definir os IF, tampouco a disponibilidade orçamentária restrita por 20 anos a partir da edição da Emenda Constitucional n.º 095/2016, que estabeleceu o teto dos gastos públicos para políticas sociais, principalmente educação e saúde.

Fica claro nas proposições os princípios da doutrina liberal ao passo que reduz o papel do Estado no fomento da educação, com o papel de realizador das possibilidades do “desenvolvimento” das potencialidades das juventudes, proporcionando-lhes escolhas através dos IF. Sendo assim, recai sobre essas juventudes a responsabilidade de assumir o papel de “fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do País” (Brasil, 2016, p. 09), pois poderiam realizar os seus projetos de vida de acordo com suas vontades e potencialidades (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020), ou seja, os resultados quantitativos das juventudes estariam associados às suas responsabilidades e à meritocracia (Ferreti; Silva, 2017).

Outro aspecto que temos que considerar é que a MP n.º 746/2016 foi convertida na Lei n.º 13.415/2017, que tinha o seu desenvolvimento condicionado à aprovação final da BNCC-EM, o que aconteceu somente em 05 de dezembro de 2018, ou seja, tanto a referida MP quanto a Lei nasceram dependentes de um documento que ainda não havia sido homologado e essa relação direta estava suscetível a problemas mútuos, os da Lei contaminariam a BNCC e os da BNCC incidiriam sobre a Lei (Callegari, 2018). Concordamos com Ferreti e Silva (2017) ao afirmarem que “existem, no nosso entender, relações senão de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP n.º 746” (Ferreti; Silva, p. 397, 2017), pautada na formação de sujeitos sociais flexíveis, ao mesmo tempo, trabalhadores e consumidores adaptados à organização produtiva do capital no contexto do neoliberalismo. Cabe ressaltar que, se houvesse qualquer problema na aprovação da BNCC, a Lei n.º 13.415/2017 seria inócua, devido à sua dependência.

Passados quase 8 anos da sanção da Lei n.º 13.415/2017, e por estarmos em uma escola-piloto, experienciamos que a liberdade de escolha, o projeto de vida e o protagonismo

não encontraram amparo nos IF oferecidos pela rede de Ensino do Estado da Bahia, pois a maioria das escolas-piloto dos IF's em que os estudantes tiveram que acomodar a sua “escolha” ou “projeto de vida”, ou seja, não foi a rede de ensino que atendeu aos anseios dos jovens, estes que se enquadraram na oferta de IF puros ou mistos, nos turnos com mais de 2 turmas por série, ou transdisciplinar, neste último, não cabe “escolha” para os turnos com somente uma turma por série.

Assim, retomam-se as reformas educacionais dos anos 1990, “Era FHC”, implanta-se a pedagogia das competências focadas no praticismo e na ênfase excessiva no presente; uma formação flexível para formar o trabalhador nos moldes do ideário neoliberal. O currículo passa a estar atrelado a uma pretensa proficiência nas avaliações externas, sem considerar a realidade na qual os estudantes estão imersos e as condições necessárias para poderem aprender e desenvolver a sua autonomia.

A “escolha” precoce associada a um “projeto de vida” que, na maioria das vezes, não encontra guarida nos próprios lares, e nem respaldo nos IF, seria pré-requisito para o sucesso escolar, independente das múltiplas variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem, sejam elas de ordem material, emocional e/ou psicológica.

A formação proporcionada pela BNCC, sendo “corpo e alma” da Lei n.º 13.415/2017, é presentista, utilitarista e imediatista, levando os sujeitos jovens a não se perceberem enquanto seres sociais/sujeitos históricos, que têm uma referência socio/histórico/espacial definida (Dayrell, 2003) e, assim poderem justificar que os fracassos são frutos das suas próprias “escolhas”, sem guardar nenhuma relação com os materiais de produção, tampouco com o atual regime de acumulação de capitais.

1.3 Reflexos da BNCC-EM e o DCRB-EM no ensino de História do Novo Ensino Médio

Antes de tecermos uma análise sobre os reflexos da BNCC-EM e o DCRB-EM no ensino de História cabe lembrarmos que o PL 6.840/13 foi a base para a MP 476/16 e que esta foi convertida na Lei n.º 13.415/17, que teve os seguintes desdobramentos: o Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017 que vincula o PNLD ao que seria prescrito na BNCC; BNCC das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologadas em 20 de dezembro de 2017; portaria MEC n.º 331, de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), visando apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito

Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC; BNCC-EM, homologada em 14 dezembro de 2018. Deve-se chamar a atenção para o fato de que a Lei n.º 13.415/17 é aprovada sem eficácia momentânea ou permanente, desde quando a sua validade dependia da aprovação e homologação da BNCC.

Desde a Exposição de Motivos, a BNCC-EM foi apresentada como a solução para os problemas enfrentados pelo Ensino Médio, entretanto, os trabalhos produzidos até agora contradizem essa perspectiva, pois as suas bases estão assentadas na lógica do mercado, em que a iniciativa privada, através de seus lobistas e fundações, atua em uma perspectiva de precarizar a educação ao transformá-la em segmento lucrativo, onde o lucro estaria acima da qualidade. Outra discussão que se levanta é a redução dos conteúdos e da superficialidade da formação (Andrade, 2024).

No Brasil, há historicamente uma intervenção no Ensino Médio, geralmente tendendo para a imposição da lógica dos grupos social e politicamente hegemônicos. Porém, em vários momentos, se formaram movimentos de profissionais da educação e de suas entidades representativas na tentativa de debelar a ameaça ou minimizar os efeitos perversos que possivelmente as reformas que se sucederam poderiam gerar para essa etapa de ensino. Com o PL 6.840/13, com a MP 746/16 e Lei 13.415/17 não foi diferente, o MNDEM agiu e ainda age em várias frentes na tentativa de anular essa lei, pois no processo de construção do texto, a *experiência* das universidades, pesquisadores do Campo da Educação e Ensino, das Entidades representativas não foi considerada. Ferreti (2017) argumenta que tanto esse PL quanto a MP teriam sido fruto de intelectuais orgânicos, representantes dos setores conservadores instalados no MEC, que alinharam as finalidades do Ensino Médio às necessidades do mercado e às prescrições dos organismos internacionais em desfavor da sociedade brasileira.

O governo instituído promoveu uma série de seminários, pesquisas e consultas públicas que geraram relatórios, estatísticas, proposições para dar um caráter “democrático” ao documento, contudo, as proposições consideradas foram as do movimento conservador chamado de Movimento pela Base (MpB), ligado à Fundação Lemann que basicamente moldou a 3ª versão da BNCC (Ferreti, 2017). As competências e habilidades tão valorizadas na BNCC desqualificam a escola, o conhecimento e reduzem a tarefa do professor a reproduzir manuais e treinar os estudantes para terem um bom desempenho nas avaliações externas.

Para Decker e Evangelista (2019), esse modelo de formação valoriza a meritocracia,

o individualismo que estimula a competitividade, bem como pautado na flexibilidade, dá à formação um caráter aligeirado, pragmático e insere as juventudes na lógica do consumo e da produção burguesa. Segundo Andrade (2024),

É nessa perspectiva que o documento trata da formação dos jovens e do trabalho docente, desconsiderando absolutamente as diversidades, desvalorizando a produção de conhecimento acumulada social e historicamente, ou seja, todo o conhecimento passa a ser medido a partir de seu caráter utilitário, de sua aplicação prática, objetiva, imediata. E o trabalho docente é “valorizado” quando atinge os objetivos, isto é, quando alcança os índices. Por outro lado, é precarizado e pouco importante, podendo ser realizado “por qualquer pessoa” que cumpra as tarefas propostas, ainda que sem formação específica. (Andrade, p. 68, 2024)

Observamos que todo o debate e ação das entidades dos profissionais de educação e de suas entidades representativas para a reformulação das Diretrizes Nacionais, que deram origem às DCNEM/11, para fomentar os filhos das camadas populares uma formação unitária de caráter politécnico e omnilateral perde, e em seu local é instituída uma BNCC, que, de acordo com Ferreti (2016), na sua forma e proposição é mais pobre que essas Diretrizes. Já Andrade (p. 69, 2024) afirma que o “utilitarismo empobrece a formação oferecida, evidenciando e ampliando as desigualdades sociais”.

É sabido que o Ensino Médio está imerso em uma crise, mas a solução na qual se estruturou a BNCC não a resolverá. O histórico realizado nessa etapa da educação sempre esteve envolta em disputas sobre seu sentido e finalidade, bem como estiveram presentes questões relacionadas ao acesso e à permanência, e ao tipo de formação direcionada aos filhos das camadas populares. Propor medidas sem considerar as diversas realidades em que estão imersas as juventudes brasileiras é reduzir os seus anseios a uma formação para o mercado de trabalho, ponto central da BNCC, e disfarçar essa lógica com um discurso pautado em escolhas, protagonismos e projetos de vida é no mínimo um engodo (Andrade, 2024).

Segundo Libâneo (2012), a lógica do Capital cria duas escolas apartadas entre si, a pública para os filhos das classes populares, onde se tem acesso a uma aprendizagem mínima, a fim de garantir a sobrevivência, e a escola privada, onde são garantidas as aprendizagens e uma formação de qualidade que se reverbera ao longo da vida, reproduzindo, assim, as desigualdades sociais e antecipando a exclusão de uma parcela significativa das nossas juventudes às condições dignas do viver.

Em relação à organização curricular, a BNCC pressupõe ultrapassar a divisão disciplinar, considerada estanque, integrando os componentes curriculares em áreas do conhecimento. Para Almeida (2021), a BNCC justifica que esse modelo atenderia aos

anseios das juventudes, proporcionando-lhes uma preparação básica para o trabalho por meio do desenvolvimento das competências e habilidades, exigência de um mercado em constante transformação. Almeida (2021) e Andrade (2024) apontam que a BNCC não faz referência direta aos componentes que tradicionalmente compuseram o currículo dessa etapa de ensino. Para Decker e Evangelista (2019) e Ferreti (2016), esse novo formato de organização curricular desconsidera o conhecimento historicamente produzido, dando ênfase a um currículo de caráter pragmático e utilitário.

Sabe-se que a História e seu ensino também são campos de disputa. A depender da versão que seja narrada, ela deixa de ser libertadora, promotora das identidades pessoal e social, e é aprisionadora, reafirmando estereótipos, determinismos, dogmas, etc. Não conseguimos enxergar o empoderamento das camadas populares sem que essas, através da História, desenvolvam suas identidades. A BNCC-EM, ao estabelecer um novo modelo de organização curricular por áreas do conhecimento, especificamente a área de CHSA, estabeleceu categorias estruturantes sob as quais seriam organizados os conteúdos das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia, a saber: “Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (Brasil, BNCC-EM, 2018, p. 353). O componente curricular História, caso em particular, foi diluído na área de CHSA, o que causou prejuízo em suas especificidades (Almeida, 2021).

Em conformidade com Rüsen (2009), no bojo de diversas reformas curriculares, o ensino de História foi inferiorizado e substituído por outros componentes da educação política e social, e, por muitas vezes, seu ensino foi utilizado como instrumento para se atingir objetivos políticos e ideológicos. Como podemos evidenciar, ensinar História em tempos de pós-verdades tem sido geralmente uma tarefa inglória. Lima e Andrade (2021) advertem que o que está em jogo é a crença na própria História (Lima; Andrade, *apud* Hartog, p. 14, 2017). Tais autoras continuam alertando para outras questões que serão objeto de enfrentamento na prática pedagógica dos professores e professoras, a saber:

[...] percebe-se que ensinar História na contemporaneidade se tornou uma ação muito mais complexa, pelo fato de o professor e a professora terem que aprender na formação inicial e contínua a enfrentar/lidar com uma série de questões (des)conhecidas: a) desinteresse dos estudantes pela historiografia escolar; b) descrença parcial ou total das crianças e adolescentes pelos fatos/acidentes; c) aumento da intolerância religiosa; d) fortalecimento do conservadorismo; e) racismo; f) interesse pela historiografia midiática/negacionista; e g) crescimento do número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (Lima; Andrade, p. 177, 2021).

Segundo Almeida (2021), a BNCC “se mostra como um retrocesso aos atuais debates sobre aprendizagem histórica e legítima um ensino voltado para a conformação e submissão à racionalidade neoliberal” (*ibid.* p., 251). O que Schmidt (2009) chama de “sequestro de cognição histórica”, ou seja, o que se propõe a ensinar e a aprender é tão superficial que não garante uma formação que dê embasamento para os sujeitos históricos se posicionarem criticamente, desenvolverem suas identidades, se emanciparem e, conseqüentemente, se oporem à exploração da sociedade capitalista.

Concebemos que o governo do Partido dos Trabalhadores na Bahia (PT-BA) guarda as mesmas tensões e contradições das políticas educacionais e de coalizão de classes dos governos Lula e Dilma. Esperava-se que, devido às críticas tecidas após sofrerem um golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma, se mantivessem como oposição e com certa autonomia na redação de seu Documento Referencial, tendenciado à uma escrita pautada na *perícia* de estudiosos do Campo da Educação e Ensino, de modo que atendesse aos interesses das camadas populares que tiveram suas condições de vida ainda mais precarizadas nos governos Temer e Bolsonaro, mas, ao contrário, “seguiu a mesma perspectiva e princípios apresentados pela BNCC, uma grave contradição diante das críticas que o próprio texto apresenta” (Andrade, p. 77, 2024).

Andrade (2024), ao comparar o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) com a BNCC, tece suas análises e constatações, e muitas delas apontam para as contradições entre as próprias escritas, como também entre a escrita e a prática. Em alguns pontos, a autora observa que houve avanços no DCRB em relação à BNCC, geralmente no tocante à fundamentação teórica, mas, no geral, o documento baiano segue a mesma perspectiva e princípios apresentados pela BNCC.

O primeiro ponto tratado por Andrade (2024) faz referência à construção do documento, apesar de constar na escrita que foi democrática e coletiva. Estabeleceu-se critérios para as consultas públicas, que retiraram a efetividade, como prazos curtos, regras e ordenamentos, por exemplo, não considerar “comentários sobre infraestrutura escolar, carreira docente, financiamento da educação”. (*ibid.* p. 78, 2024). Outro ponto de contradição foi a composição da equipe do ProBNCC, “restrita a profissionais da rede privada e a técnicos da SEC” (*ibid.* p. 79), ou seja, os profissionais de educação da rede pública do Estado da Bahia não tiveram espaço de diálogo.

O DCRB também dá ênfase ao projeto de vida, recaindo sobre as juventudes baianas, imersas em realidades tão diversas, a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso, mantendo

a mesma lógica da especialização precoce, já na 2ª série do Ensino Médio. Em relação ao currículo, apesar de dialogar com vários autores da linha marxista, principalmente, Paulo Freire, o documento não define posição de enfrentamento, ficando somente no limbo teórico. Apesar de criticar a filiação ao ordenamento internacional da BNCC, “segue o mesmo direcionamento sem romper com a lógica estabelecida” (Andrade, p. 83, 2024). As contradições se estendem também para a avaliação, teoriza e critica a chamada “pedagogia do exame”, mas cobra e até premia as escolas que atingem resultados e metas nas avaliações internas e externas, respectivamente, SABE e SAEB.

No que tange à arquitetura curricular, segue a lógica da BNCC, precarização da atividade docente e a privatização da educação; a parte flexível do currículo pode ser cumprida fora da escola ou remotamente em instituições privadas credenciadas como “parceiros”. Outro ponto do currículo que gerou e gera uma desorientação na prática docente é a organização do currículo baiano em componentes curriculares, tanto na formação geral básica quanto na parte flexível, enquanto a BNCC está organizada em áreas de conhecimento, e toda produção do PNLD segue essa lógica.

Ao tratar das áreas de conhecimento, o nosso foco são as CHSA e História, o DCRB converge com a BNCC por eleger conceitos primordiais (tempo, espaço, cultura, ética, identidade e território), sendo os mesmos eixos agrupadores da BNCC. Conforme Andrade (2024), “Há certa confusão entre áreas e componentes. Não se abandona definitivamente a ideia de componente, mas se prioriza a noção de área” (*ibid.* p. 87). Apesar do documento se aproximar da Nova História, “não rompe com a história linear, e apesar da inclusão e destaque de temáticas locais, mantém a lógica eurocêntrica” (*ibid.* p. 88, 2024).

Na estrutura curricular, especificamente, nos organizadores curriculares de Ciências Humanas, temos a estruturação em categorias, competências gerais da BNCC, competências específicas da área, habilidades relacionadas às competências; e objetos de conhecimento do componente curricular, separados por ano/série. A extensão dos objetos de conhecimento do componente História não condiz com a carga horária destinada a ela na reorganização do Novo Ensino Médio. Também, não condiz com a organização dos objetos de conhecimento na composição dos materiais didáticos produzidos para atender ao PNLD 2021 da área de CHSA.

A redução da carga-horária do componente tem se mostrado como um grande entrave para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, bem como eleva a carga de trabalho na mesma jornada, gerando desconforto ao ter que trabalhar com componentes fora

da sua formação e desgaste por ter mais turmas para atender à mesma jornada semanal de trabalho. Um professor de História, com uma jornada de 40 horas semanais, trabalha 26 horas/aula, sendo 2 horas semanais por turma, 10 horas de Atividade Complementar (AC) e 04 (quatro) horas de livre escolha. As 26 horas/aula eram cumpridas em 13 turmas, até a reforma; com a redução para 1 hora semanal nas turmas da 1ª e 2ª séries, o professor de História é obrigado a assumir outros componentes, afins ou não, para cumprir a carga horária semanal, logo, há o aumento de turmas/componentes para cumprir a mesma jornada semanal, em alguns casos ultrapassa o número de 18 turmas e 2 componentes.

1.3.1 Que aprendizagem histórica podemos ter? O material didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em debate

A História é essencial à humanidade, é a partir dela que podemos desenvolver as identidades pessoal e social. Para nos apropriarmos, entender e explicar o passado, lançamos mão do pensamento histórico e da consciência histórica, fundamentais para nos orientar no presente e estabelecer um horizonte de expectativas, ou seja, as relações pertinentes ao presente, passado e futuro (Almeida, 2021).

Segundo Rüsen (2010), o pensamento histórico é um procedimento mental que o homem utiliza para si e o seu mundo, o que o autor chama de narrativa de uma história. Narrar é uma prática antropológica universal, e só podemos acessar o passado do relato; logo o pensamento histórico segue a lógica da narrativa histórica. O pensamento histórico traz sentido às experiências dos sujeitos no tempo, dando-lhes respostas para as carências de orientação cultural. (Martins *et. al*, 2015). Já “a consciência histórica tem uma função prática; confere à realidade uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função ‘orientação temporal’.” (Almeida, 2021, *apud* Rüsen, p. 58, 2015).

Como afirma Almeida (2021),

o pensamento histórico é essencial, portanto, para possibilitar aos seres humanos capacidades cognitivas estruturadas por um método científico, com o objetivo de enfrentar e tomar decisões conscientes diante das demandas do presente. (*ibid.*, p. 250, 2021)

Para Alves (2011), é a partir dos métodos próprios da ciência de referência [História] que se estabelece uma aprendizagem significativa. Enquanto que para Rüsen (1993), a

aprendizagem histórica é “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência.” (*ibid.*, p. 52, 1993).

A função da história para a vida prática é formar os sujeitos para poder se orientar historicamente, tanto pessoal quanto socialmente.

formação histórica possibilita aos indivíduos interpretar o mundo e a si mesmos, articulando a orientação do agir (práxis), o autoconhecimento (identidade), os níveis cognitivos bem como as formas e conteúdos científicos em sua relação com a vida prática. (*ibid.*, p. 252, 2021)

Almeida (2021) continua afirmando que, em conformidade com Rüsen (2007), a formação vai além dos aspectos técnicos ou metodológicos do ensino de História, é ampla e está conectada ao sentido da vida prática.

Os conteúdos de história narram a experiência do passado, os quais são formas de saberes e princípios cognitivos que podem auxiliar na aplicação de saberes aos problemas de orientação (Rüsen, 2007). Daí se depreende a importância da experiência, da interpretação e da orientação para construir uma consciência histórica mais qualificada (Almeida, 2021). A experiência ganha significado quando há uma relação direta entre ganho do passado e aumento da capacidade interpretativa, refletindo no aprendizado/consciência histórica.

O aprender produz uma ação transformadora para o aprendiz. Acessar o passado nos permite estabelecer mudanças e permanências, gerando a internalização do conhecimento, um aparato que leva os sujeitos a perceberem as mudanças das pessoas e de seu mundo ao longo do tempo, bem como compreender a si e como se orientar no tempo. Para Rüsen (2011), toda aprendizagem parte da própria vida prática dos seres humanos que buscam uma orientação para sua autorrealização (Almeida, 2021, *apud.* Rüsen, p. 83, 2011).

Concordamos com Almeida (2021) quando afirma que a “BNCC não considera a perspectiva da orientação temporal, nem sinaliza para o processo de formação do pensamento histórico ou da consciência histórica, ao estabelecer objetivos e competências que não são próprias da História” (*ibid.*, p. 256). O ensino de História foi resumido a processos metodológicos elementares de identificação, contextualização, interpretação e análise. A aprendizagem histórica está desconectada da vida prática e não há possibilidade de se desenvolver e entender o horizonte de expectativas. A formação histórica é inviabilizada devido ao acúmulo de informações e baixa reflexividade.

Continua Almeida (2021),

as capacidades próprias da ciência e aprendizado históricos não são trabalhados, tais como as categorias de experiência, interpretação e orientação, além dos conceitos meta-históricos como evidência, empatia e compreensão históricas. Na BNCC, o aprender História expressa um certo praticismo, pelo qual não há possibilidades da formação de uma consciência histórica contra-hegemônica. (Almeida, 2021, *apud* Schmidt, 2009, p. 205)

Um dos desdobramentos da Lei n.º 13.415/17 foi o Decreto n.º 9.099/17, que modificou o PNLD e o vinculou à prescrição da BNCC. A princípio, todos os problemas relacionados ao componente e ao Ensino de História vão estar presentes por extensão nos materiais didáticos de CHSA, no nosso caso específico, no componente curricular História. Por participar de processos de escolha de livro didático para o Ensino Médio desde 2008, conseguiu-se identificar que o livro tratou da junção de vários recortes de coleções de livros de história pertencentes à mesma editora. Outra constatação foi a redução considerável dos conteúdos; pois já havíamos identificado desde o PNLD de 2015 uma limitação para a paginação por volume do componente curricular História, porém, no edital do EC 03/2019, essa redução foi drástica, confirmando a superficialidade com que os conteúdos são dispostos no LD de CHSA. Para Rego *et. al* (2022), as obras não tratam de conteúdos de História,

mas de conteúdos que fazem referência à História, onde os acontecimentos se restringem à mera descrição. Consideramos que o trabalho com os estudantes dará menos conhecimento e consciência histórica e mais informações avulsas e desconexas. (*ibid.*, p. 53, 2022)

Outro grande impacto foi a redução de carga horária nas 1ª e 2ª séries para a prática docente associada a materiais didáticos no formato de área do conhecimento e tematizados.

Esse impacto aumenta com a manutenção no DCRB dos componentes curriculares, separados e prescrevendo objetos de conhecimento por ano/série, em uma lógica linear e eurocêntrica, como nos materiais anteriores ao PNLD2021. Essa arquitetura curricular entrou em descompasso com o material didático produzido a partir do PNLD 2021, para atender à prescrição da BNCC, mesmo com os dois documentos se assentando sobre os mesmos eixos temáticos.

Andrade (2024) verificou que os professores da rede estadual baiana de ensino “não foram consultados nem preparados para adotar um modelo completamente diferente daquele com o qual estavam acostumados” (*ibid.*, p. 82, 2024). Esse formato de material também é novo para os estudantes, que vêm do Ensino Fundamental usando um LD por disciplina. Além de terem contato com novas disciplinas da área de CHSA, passam a usar um material

onde todas as disciplinas da área estão integradas, sem nenhuma divisão explícita.

1.4 O material didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sob questões

O LD foi e ainda é um objeto de estudo para vários pesquisadores. Até o PNLD 2021, esse artefato pedagógico encerrava o conhecimento das disciplinas escolares que foram selecionadas e consideradas essenciais para serem apreendidas e transmitidas socialmente. Vários pesquisadores fizeram do LD de História seu objeto de estudo, analisando-o a partir da perspectiva de um LD de História ideal para se chegar à um real, ou seja, analisava-se e ainda analisa-se contrapondo o que nele deveria conter e o que de fato contém, ou até mesmo para que e/ou para quem se destina.

Segundo Muzulon (2022), o debate sobre o conceito de LD girou em torno de dois eixos, a partir de sua função e composição, onde temos como uma das referências Circe Bittencourt; e do LD como mercadoria, onde temos como referência Kazumi Munakata.

Para Bittencourt (2004), o LD

[...] pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de ‘múltiplas facetas’, e para sua elaboração e uso existem múltiplas interferências. [...]. (Bittencourt, 2004, p. 301)

Munakata (1997), por sua vez, reitera que o LD, além de ser um produto cultural que, quando observado o contexto, a época e os interesses políticos e ideológicos, é uma mercadoria.

Tanto Bittencourt (2004) quanto Moreira (2006) consideram o LD como um produto cultural de natureza complexa, abrindo o leque para suas definições baseadas em múltiplas características (Muzulon, 2022), ou seja, poder ser “[...] vistos como produtos culturais, produtos de mercado, documentos históricos (Johnsen, 1993) ou artefatos humanos, eles são instrumentos. Servem, no campo da educação, a professores e a estudantes” (Muzulon, 2022, p. 207).

Para Silva (2001), “[...] torna-se possível pensar a complexidade dos livros didáticos por diferentes abordagens que circulam entre a análise dos conteúdos, os usos desses materiais e até o seu papel como produto do mercado editorial” (Silva, 2011, p. 178), pois o LD é um produto elaborado em contextos historicamente localizados, encerrando, em si, embates que vão além de disputas didático-pedagógicas, mas também político-ideológicas.

Silva (2011) apresenta quatro abordagens e suas possibilidades analíticas para os LD, que são: “a) o livro como objeto de múltiplas leituras; b) o autodidatismo e a censura; c) as pesquisas ligadas à história do livro didático; e d) a dimensão mercadológica” (Silva, 2011, p. 179). Muzulon (2022) faz uma releitura de Silva (2011) e substitui o termo “censura” na abordagem “b” por “proibição e autorização de conteúdo” (Muzulon, 2022, p. 207).

Mais adiante, observa-se e questiona-se o LD com base nas abordagens “a” e “b”, como objeto de múltiplas leituras e como instrumento de proibição e de autorização de conteúdo.

Uma das reformulações do NEM diz respeito à FGB, que passou a ser dividida por área do conhecimento, agrupando os componentes curriculares em 4 áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Essa nova estruturação curricular retirou a identidade e independência das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como diminuiu a carga horária de seus componentes curriculares.

Como já vimos, um dos desdobramentos da Lei n.º 13.415/2017 foi o Decreto 9.099/2017, que reconfigurou o Programa Nacional do Livro (PNLD), criado em 1985, pelo governo brasileiro. Nesse período passa-se a fornecer livros didáticos para as escolas públicas e guarda laços históricos com o “Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (Miranda; Luca, 2004, p. 122). Esse decreto, em seu Art. 1º, traz a primeira mudança, que é a fusão de dois programas.

o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que se destinam à avaliação e distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência a estudantes e professores da educação básica, com vistas ao incentivo à leitura e promoção do acesso à cultura. Resulta dessa fusão não só uma nova nomenclatura, passando o PNLD a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mas também a possibilidade de o programa avaliar, adquirir e distribuir outros materiais de apoio à prática educativa. (Caimi, 2018, pág. 27)

O referido decreto, em seu Art. 2º, inciso VI, vincula direta e univocamente a BNCC ao Livro Didático, porém, a época de sua publicação, a BNCC do Ensino Médio não havia sido homologada, isso ocorreria tão somente em dezembro de 2018 (Caimi, 2018). Esta informação é complementada por Oliveira e Caimi (2021), não só por manter a vinculação,

mas por apontar as consequências, pois o

PNLD, por sua vez, parece assumir o papel de guardião do currículo prescrito na BNCC, zelando pela oferta de livros e materiais didáticos que tendem a impor aos professores e estudantes uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola, reduzindo possibilidades de construções coletivas frente às singularidades locais e regionais. (*Ibidem*, págs. 1-2)

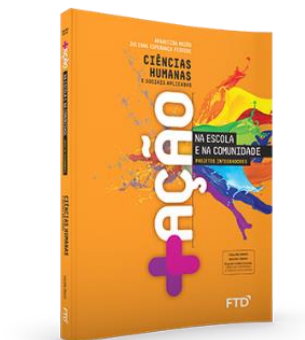
Então, os materiais didáticos do NEM materializam a BNCC em todos os seus aspectos, transformando o LD para além do currículo editado; um currículo prescrito com o intuito de subsidiar as avaliações externas e internas dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, estabelecer rankings de rendimentos não só dos estudantes, mas também das redes de ensino.

O Edital de Convocação (EC) n.º 03/2019 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o PNLD de 2021 estabeleceu que as obras que seriam adquiridas estariam divididas em cinco objetos: Objeto 1 – Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio; Objeto 2 – Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio; Objeto 3 – Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio; Objeto 4 – Recursos Digitais; e Objeto 5 – Obras Literárias.

A escolha dos objetos não se deu em um único momento. O objeto 1 foi escolhido em março de 2021, e, para isso, tivemos acesso a dois Guias Digitais PNLD2021 referentes aos Projetos Integradores por área do conhecimento e o Projeto de Vida, que trouxe os Princípios e Critérios, Coleções aprovadas, Ficha de avaliação e a Resenha de cada obra. Porém, os critérios técnicos se encontram no EC n.º 03/2019 que, no caso do Objeto 1, limita o número de páginas do livro impresso do estudante ao máximo de 208 páginas, e do manual do professor impresso, à 304 páginas, e o manual digital do professor, à 6 vídeos tutoriais.

A obra escolhida pelos professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia do CEAGS foi + *Ação na Escola e na Comunidade, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (CÓDIGO DA OBRA: 0089P21508).

Figura 1 - Capa do Livro Projeto Integradores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas escolhido pelo CEAGS



Fonte: Guia Digital Projetos Integradores - PNLD 2021.

Figura 2 - Capa do Livro Projeto de Vida escolhido no CEAGS



Fonte: Guia Digital Projeto de Vida - PNLD 2021.

Em relação ao objeto 2, cabe esclarecer que este foi composto por obras didáticas por áreas do conhecimento, com 6 volumes e obras didáticas específicas, compostas por somente um volume e destinadas a estudantes e professores do Ensino Médio. A escolha do objeto 2 deu-se em agosto de 2021, baseada em 02 Guias Digitais, uma referente a obras didáticas por área do conhecimento e outra de obras didáticas específicas; as especificações técnicas não se encontram nos Guias, mais uma vez tivemos que recorrer ao EC n.º 03/2019, que regulamenta o formato dos materiais e recursos didáticos do PNLD2021. Em relação às obras didáticas da área de CHSA, o livro impresso do estudante deveria ter no máximo 208 páginas e seria distribuído em 6 volumes. O material do estudante não seria composto por aparato digital, e o livro impresso do professor deveria ter, no máximo, 288 páginas e poderia conter 6 vídeos tutoriais.

A coleção escolhida pelos professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia do CEAGS foi *Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (CÓDIGO DA

COLEÇÃO 0184P21204).

Figura 3 - Capas dos livros da Coleção didática de CHSA escolhida no CEAGS

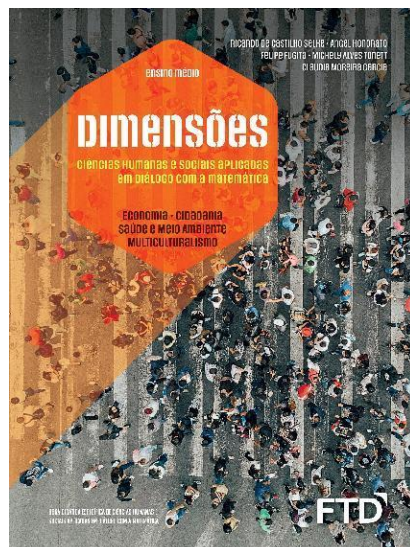


Fonte: Editora Moderna, PNLD 2021.

Já em relação à obra didática específica de CHSA, em diálogo com a Matemática, o EC n.º 03/2019 trouxe o formato de livro impresso do aluno, que teria, no máximo, 160 páginas, constando somente 1 volume, sem material digital; o livro impresso do professor teria, no máximo, 248 páginas e um vídeo tutorial.

A obra escolhida pelos professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia do CEAGS foi *Dimensões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática* (CÓDIGO DA OBRA: 0223P21205).

Figura 4 - Capa do livro de CHSA em diálogo com a matemática e escolhido pelo CEAGS



Fonte: Guia Digital Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Específicas – PNLD 2021.

O objeto 3 destinou-se a obras de formação continuada indicadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio. Já o Objeto 4 seria matéria de um edital complementar que deveria ser publicado 280 dias após a publicação do edital do PNLD 2021. Os Recursos Educacionais Digitais (RED) da área de CHSA constantes do EC n.º 03/2019 são: videoaulas, propostas de instrumentos pedagógicos (Planos de desenvolvimento bimestral/trimestral/semestral/anual); sequências didáticas; relatórios de Indicadores do Acompanhamento da Aprendizagem e itens de avaliação resolvidos e comentados. No entanto, mesmo sendo lançado o edital de número 01/2020, esses recursos educacionais não chegaram a ser escolhidos.

A partir do PNLD 2021, o LD da disciplina História não existe mais na etapa do Ensino Médio, passando a ocupar esse lugar uma coleção composta por 6 volumes, com um número máximo de 208 páginas predeterminado por volume, a fim de atender as competências e habilidades dos quatro componentes curriculares que compõem a área CHSA (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os editais dos PNLD de 2015 e 2018 já traziam um limite de páginas para cada componente curricular, porém, tínhamos uma coleção composta por 3 volumes da disciplina História, com um número máximo de 288 páginas por volume no livro do aluno. Houve uma redução significativa de paginação por componente curricular nessa nova formatação.

A implantação do NEM nas escolas-piloto, em 2020, foi adiada devido à pandemia do SARS-COV2, sendo retomada no ano seguinte, com os ajustes sanitários e a organização

do *Continuum* Curricular 2020/2021 (CC20/21), instituído pela Lei 14.040/2020. A SEC, através da portaria n.º 637/2021, estabelecia em seu Art. 1º

à reorganização das atividades letivas na Rede Pública Estadual de Ensino, como garantia da continuidade da aprendizagem dos estudantes matriculados em todas as etapas, modalidades e ofertas da Educação Básica, cujas atividades escolares estiveram suspensas no período de 18 de março de 2020 a 02 de março de 2021, em virtude da Situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, decorrente da pandemia da COVID-19.

Desde 2019, as escolas-piloto vivenciaram uma rotina de “planejamento” para a implantação do NEM: primeiro com a elaboração da PFC no CC20/21, a apresentação de uma matriz de transição para a 1ª série, incluindo os componentes eletivos; devido à falta de material didático alinhado à BNCC, a SEC elaborou e disponibilizou Organizadores Curriculares Essenciais (OCE) e Cadernos de Apoio à Aprendizagem que visavam contemplar a prescrição da BNCC, pois o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), para a etapa do Ensino Médio, ainda não tinha sido homologado. Em meio a esse processo de CC20/21, fez-se a escolha dos Objetos 1 e 2 do PNLD 2021. A partir da escolha, começam os questionamentos sobre a utilização de novos materiais didáticos que estavam organizados para atender a uma lógica interdisciplinar, vinculados a competências e habilidades prescritas na BNCC, onde não conseguíamos nos localizar enquanto professores de História.

Aliada à redução de hora-aula semanal nas duas primeiras séries do NEM, percebemos a redução a 1/3 da paginação de quando tínhamos LD da disciplina História, o que dava indícios de certa superficialidade na abordagem das temáticas. Não somente o professor, mas também o aluno, fariam uso desses novos materiais que estavam organizados por áreas. E, na rotina escolar existia e existe um horário que está dividido/organizado em componentes curriculares.

Outro aspecto que se concretizou no PNLD 2021 foi a necessidade de realizar, antecipadamente, não apenas a escolha dos materiais didáticos, mais também, no caso do Livro didático (LD), selecionar quais volumes seriam utilizados em cada série, ou seja, dois volumes para cada série, isso porque o item 2.3.1.4.2 do EC n.º 03/2019 traz a seguinte determinação:

Os volumes não devem ser sequenciais, considerando o crescente em termos de complexidade pedagógica. Cada volume deve ser autocontido no que se refere à progressão das abordagens das habilidades e das competências específicas, assim

como da articulação com as competências gerais, com os temas contemporâneos e com as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC. (Brasil, Edital de Convocação n.º 03/19, p. 5)

O LD é o único material que os estudantes e professores têm acesso para consulta, e ainda é uma referência. O rearranjo pelo qual passou o LD de CHSA para atender à prescrição da BNCC-EM, inclusive à uma pretensa interdisciplinaridade, afetou diretamente o código disciplinar da História, que se reduziu a um componente curricular costurado em pequenos pedaços a outros pedaços dos demais componentes curriculares da área de CHSA, formando, assim, um “Frankenstein” didático-pedagógico. Este, por sua vez, foi elaborado a partir dos critérios do Anexo V do EC 03/2019, **CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS – OBJETO 2**, onde em seu item

1.4. Critérios eliminatórios específicos da obra didática da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

[...]

1.4.1.10. Trabalhar, em profundidade, com as categorias da área de ciências humanas e sociais aplicadas (tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade; cultura e ética; política e trabalho) por meio de diferentes problemas, atividades e vivências. (Brasil, Edital de Convocação n.º 03/19, p. 84)

Essas categorias foram transformadas em temáticas para cada um dos seis volumes, aglutinando conteúdo das quatro disciplinas da área de CHSA, que nem sempre correspondem com os pré-requisitos para se compreender outras categorias como mudanças e permanências, solução de continuidade, espaço/tempo, tampouco com as habituais sequências didáticas sob as quais os LD por disciplina eram formatados.

Observem que anteriormente informamos que a coleção de CHSA escolhida no CEAGS foi *Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, mas não informamos os volumes que tivemos que escolher, em pares, para serem usados para cada série, isso no ato da escolha do LD no PNLD2021. Então, por se aproximarem de um trabalho que já vinha sendo desenvolvido na escola, baseado nas necessidades e pré-requisitos para o ensino-aprendizagem, os professores da área escolheram os volumes que trariam o menor impacto na distribuição dos conteúdos por série. A escolha ficou a seguinte: os volumes 1 e 3 para a 1ª série, com as respectivas temáticas, Natureza em transformação e Trabalho, ciência e Tecnologia; os volumes 2 e 4, para a 2ª série, com as respectivas temáticas, Globalização, emancipação e cidadania, e Poder e política; e os volumes 5 e 6 para a 3ª série, com as respectivas temáticas, Sociedade, política e cultura, e Conflitos e desigualdades.

Além dos problemas já mencionados em relação à superficialidade e redução dos

conteúdos, passamos a ter uma disposição de temáticas que podem levar a anacronismos. Um dos exemplos são as temáticas Civilizações agrícolas na Antiguidade e Civilizações agrícolas na Mesoamérica e nos Andes em uma sequência didática, sem guardar o mínimo de distinção de espaço/tempo, semelhanças/diferenças; outra temática que nos chamou a atenção foi a Colonização portuguesa que está sendo trabalhada no volume 3, em Trabalho, ciência e tecnologia, na 1ª série, quando se tematiza a exploração do trabalho indígena e africano, mas nem se quer é mencionada no volume 2, Globalização, emancipação e cidadania, como parte de processos colonizatórios das potências europeias do sec. XV e XVI. A percepção que o estudante é levado a ter é que nem o nosso processo de colonização e nem o nosso processo emancipatório fazem parte de um contexto de disputas e decadência das potências europeias, ou seja, em relação ao Brasil, o processo de colonização está em Trabalho, ciência e tecnologia, associado somente à exploração do trabalho indígena e africano e o nosso processo emancipatório em Sociedade, política e cultura, bem longe do levante das elites coloniais com o enfraquecimento de suas metrópoles ou do esmagamento e apagamento de alguns movimentos populares por independência.

Assim, a redução de CH, a seleção e redução de conteúdo sem critérios, levando a seu esvaziamento e superfluidade, impactou consideravelmente a prática docente, pois o professor de História percebeu que o código disciplinar da História está passando por um desmonte, o que o leva a gastar mais tempo de preparação, extra jornada, na busca de montar referências para cumprir um programa ao qual a sua prática docente estava assentada e que o professor, enquanto agente de formação de sujeitos ativos e independentes, busca montar para fugir desse modelo imposto pela BNCC-EM. Essa tentativa de fuga do modelo imposto e a busca por alternativas para ofertar ao estudante acesso a outros materiais, é uma forma de minorar o empobrecimento da formação no percurso escolar do estudante do NEM.

São os professores, apoiados em suas práticas educativas, que contradizem, dentro dos seus limites profissionais, um currículo prescrito que não atende aos interesses dos nossos estudantes, buscando planejar e organizar atividades outras com o intuito de criar oportunidades reais de ensino e aprendizagem (Marques; Carvalho, 2016). Essa capacidade de adaptação e inovação por parte dos educadores revela a importância do papel ativo do professor na construção de uma educação mais significativa e inclusiva, capaz de responder às contextos escolares.

2 “NOS (DES)CAMINHOS DE CLIO”: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O título “Nos (des)caminhos de Clio” sugere um jogo de palavras com a ideia de caminhos e descaminhos relacionados à Clio, a musa da história da mitologia grega. Podemos interpretá-lo como uma referência tanto aos trajetos que nos levam à compreensão adequada da narrativa histórica (“caminhos”) fundamentados e comprovados em pesquisas, quanto a interpretações equivocadas e sem fundamentação, presentes nesse período da pós-verdade, onde a História é contada ou compreendida de forma deturpada, com a finalidade de legitimar projetos autoritários de poder (“descaminhos”). Assim, o título nos provoca a refletir sobre os rumos da História, sua construção e possíveis distorções.

Neste capítulo, apresentamos um diálogo entre autores que norteiam a pesquisa e o percurso metodológico realizado no processo investigativo sobre as vivências, experiências e percepções de estudantes e professores do Novo Ensino Médio acerca da indagação de pesquisa: Como se caracterizam os processos de aprendizagem do conhecimento histórico no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes acerca da utilização das propostas dos materiais didáticos adotados pelos professores do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana – CEAGS, que ministram os componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)?

Na primeira seção, narramos o processo de seleção dos sujeitos: estudantes e professores, desde os primeiros contatos e aceite do convite para participar do estudo, até o início das entrevistas, além dos documentos utilizados para formalizar as colaborações.

Já na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica sobre narrativas autobiográficas e o processo posterior à realização das entrevistas, inclusive contendo dados dos participantes, datas de realização, local, tempo de duração, data de entrega das transcrições e recebimento das devolutivas dos entrevistados.

As demais seções e subseções demonstram os caminhos que trilhamos até os procedimentos utilizados para interpretar as experiências e as vivências narradas pelos participantes da pesquisa. Esta manifestou conexão com a análise compreensiva-interpretativa de Souza (2016), na qual se trouxe a descrição de seus tempos de análise.

2.1 Contato com os sujeitos: estudantes e professores participantes da pesquisa

É desafiador produzir pesquisa no campo do Ensino, especialmente em História, por ter nuances que devem ser consideradas, sejam elas a formação dos professores, bem como a seleção e uso de materiais e recursos didáticos adotados na busca de novas e efetivas aprendizagens. Por isso, entrevistamos estudantes e professores para compreendermos, por meio de suas narrativas, as experiências, vivências e percepções no uso dos materiais didáticos de CHSA nas aulas de História.

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa e aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. Tomamos como base procedimental as narrativas, porque o narrador é o artesão da trama, revisita a sua experiência e a vivência em seu espaço/tempo. Sua elaboração não é um artesanato frio, impessoal, é a expressão de como enxerga, dá sentido, toca e é tocado pelo mundo (Pereira, 2006).

Para a definição dos participantes da pesquisa, estabeleceu-se os seguintes critérios: em relação aos estudantes, são 6 (seis) colaboradores; 4 (quatro) alunos das turmas do 2º ano do Novo Ensino Médio, de turnos diferentes, com vivência em Itinerários formativos diversos, por terem experiência por mais da metade do ciclo de utilização do material didático de CHS; e 2 (dois) estudantes do 3º ano do Novo Ensino Médio, de turnos diferentes, com vivência em Itinerários formativos diferentes, por já terem experiência com o ciclo completo da utilização do material didático de CHSA.

Em relação aos professores de História, são 3 (três) colaboradores, sendo 1 (um) da Escola mãe, o próprio pesquisador; 1 (um) do Anexo de Geolândia e 1 (um) do Anexo de Timborinha, do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana, da rede Estadual de Ensino da Bahia.

Tanto os critérios para os estudantes quanto para os professores foram estabelecidos a fim de atingir os objetivos da investigação. A delimitação das séries se pautou no tempo de experiência e vivência dos estudantes, tanto no NEM, quanto na utilização do material didático de CHSA e de suas interações com os professores nas aulas de História. Já os professores, por terem experiência e vivenciado todas as mudanças relacionadas à implantação do NEM, assim como, da escolha do material didático de CHSA no PNLD2021 e a sua utilização no ciclo 2022–2024.

2.2 No contexto da escola: criando aproximação com os colaboradores da pesquisa

Em 17 de julho de 2024, fizemos uma visita inicial ao CEAGS para informar aos alunos das turmas de 2ª e 3ª séries que havia uma pesquisa em andamento que busca de investigar a aprendizagem histórica nas aulas de História, relacionando-a com a utilização dos materiais didáticos de CHSA, que foram adotados pelo CEAGS no PNLD2021. Após visitar todas as turmas das séries mencionadas, nos turnos matutino e vespertino, elaboramos um formulário virtual (ver apêndice) que foi enviado à Coordenação Pedagógica do CEAGS e por ela disponibilizado via *WhatsApp* para os estudantes, nos grupos de contato das turmas, de modo que os estudantes pudessem se voluntariar a participar da pesquisa. Já os professores foram convidados diretamente pelo pesquisador.

As conversas aconteceram no final do semestre de 2024, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, através do Parecer Consubstanciado de n.º 7.220.399, de 12 de novembro de 2024. Ainda na primeira quinzena de novembro, retornamos ao CEAGS para confirmar a participação dos alunos que se voluntariaram e proceder com o preenchimento dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), do TCLE dos responsáveis pelos estudantes menores de idade, assim como do Termo de Assentimento do Menor (TAM).

Na segunda quinzena de novembro de 2024, as conversas com os estudantes aconteceram individualmente, na sala de reuniões do CEAGS, que foram agendadas com antecedência, via *WhatsApp*, com os participantes da pesquisa. Nelas reafirmamos o conteúdo dos TCLE, a liberdade que o participante tinha de desistir da entrevista a qualquer momento, como também apresentamos a nossa proposta de entrevista, que seria uma Entrevista Narrativa (EN).

Com o compromisso de preservar a identidade de cada participante da pesquisa, passamos a nos referir a eles como: Estudante 1 (Est1); Estudante 2 (Est2); Estudante 3 (Est3); Estudante 4 (Est4); Estudante 5 (Est5); Estudante 6 (Est6); Professor 1 (Prof1) e Professor 2 (Prof2), pois os mesmos não quiseram criar nomes fictícios.

Nesse primeiro contato, por ser no final do ano letivo, encontrou-se um pouco de dificuldade para nos reunir com os professores, devido ao acúmulo de atividades administrativas e pedagógicas relacionadas ao encerramento da 3ª unidade, bem como o fechamento dos mapas de classe para o resultado da referida unidade e das possíveis recuperações finais das turmas. A seguir, será explanado o processo que levou aos achados

da pesquisa.

2.3 Das narrativas aos achados da pesquisa

Para dar suporte ao estudo das Narrativas (auto)biográficas dos sujeitos, começamos um diálogo com textos que mostrem as possibilidades a serem trilhadas em uma pesquisa que adota as narrativas como dispositivos (auto)formativos e de investigação. Nessa perspectiva, autores como Santos, Estevam e Martins (2018) conseguem esclarecer o contexto em que está inserida a Pesquisa (Auto)biográfica e relatam que as narrativas se constituem em “modalidades de análise” ou dispositivos de (auto)formação.

Os temas mais recorrentes nesse debate e a conceituação de “pesquisa” (auto)biográfica se fundamentam nas obras de Passeggi, Souza e Vicentini (2011); Câmara (2012); Neves (2010); Carvalho (2003)” (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 46).

Os autores abordam a importância da pesquisa (auto)biográfica na área da Educação, destacando sua relevância para a formação e profissionalização docente. O texto discute a evolução dessa modalidade de pesquisa, desde suas origens até as novas orientações. São apresentados conceitos fundamentais, como a definição de pesquisa científica e a caracterização da pesquisa (auto)biográfica como uma estratégia de investigação qualitativa a partir das narrativas de vida dos sujeitos. A pesquisa (auto)biográfica é vista como uma ferramenta que permite a reflexão sobre experiências, sentimentos e interações sociais, contribuindo para a construção de saberes e a compreensão da prática profissional.

A partir dos aportes da pesquisa (auto)biográfica, nos apoiaremos em autores como Röwer (2021), já que ela aborda a importância das narrativas de si como ferramenta de formação no contexto escolar. A autora destaca a relevância das narrativas pessoais para promover o autoconhecimento, a reflexão crítica, a criatividade e a inclusão.

Röwer discute como as narrativas de vida dos alunos podem ser exploradas em sala de aula para estimular o desenvolvimento pessoal, social e emocional, assim como para promover a diversidade e a empatia. A autora também destaca a importância de estratégias pedagógicas que valorizem as experiências dos alunos e incentivem a construção de uma comunidade escolar mais acolhedora e inclusiva.

Nesse sentido, a perspectiva de Cunha (2021) possibilita abordar o uso de narrativas autobiográficas como dispositivos de formação, especialmente no contexto escolar, com foco no Ensino Médio. Destacando a importância dessas narrativas para promover

estranhamentos, desnaturalizações e reflexões, contribuindo para a construção de uma educação autônoma e socialmente referenciada. Além disso, discute-se a relevância da aprendizagem histórica e do ensino de História, ressaltando a importância política e humanista dessas práticas. A pesquisa autobiográfica em educação é apresentada como um dispositivo para promover a consciência de si e a refletir sobre o passado, auxiliando na construção de uma representação refletida, ou seja, uma construção mental ou narrativa do eu ou da experiência pessoal que resulta de um processo reflexivo profundo, onde o indivíduo revisa criticamente suas vivências para gerar maior autoconhecimento e compreensão transformadora.

Ao buscar compreender os processos de aprendizagem histórica através das narrativas dos alunos no contexto do NEM, faz desta uma pesquisa qualitativa, pois as “narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” (Flick, 2009, p. 21), visto que a “pesquisa qualitativa é de particular relevância para o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais” (Ibid., p. 21), passando a lançar mão cada vez mais de estratégias indutivas. Seguindo um caminho oposto ao da pesquisa quantitativa, que busca neutralidade, a pesquisa qualitativa busca a reflexividade do pesquisador e da própria pesquisa. Concordamos com Flick (2009) quando ele afirma que

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, construindo parte da interpretação e são, portanto, documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (Ibid. p. 25)

Fundamentados em Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), as narrativas dos alunos foram utilizadas como fonte e método de pesquisa, já que o

uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela. (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p.114)

Para ser coerente com essa intenção de pesquisa, optamos pela entrevista narrativa dos participantes como dispositivo de coleta, transcrição, identificação e interpretação dos achados da pesquisa, que podem desvelar indícios da relação de aprendizagem histórica na

sala de aula com o uso dos materiais didáticos.

Souza e Meireles (2018) definem a entrevista narrativa de forma didática e clara.

A entrevista narrativa é uma entrevista individual na qual os sujeitos falam de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências. Desse modo, a entrevista narrativa é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguística, sendo concebida como um dispositivo vinculado à pesquisa qualitativa, configurando-se como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade, constituindo-se enquanto um dos corpora fundantes da pesquisa (auto)biográfica. (Souza; Meireles, 2018, p. 296)

As entrevistas narrativas possibilitaram apreender os acontecimentos narrados pelos participantes de acordo com suas percepções e atravessamentos, proporcionados pelas suas experiências e vivências no ambiente escolar, especificamente as impressões das aulas de História e da utilização dos materiais didáticos de CHSA, oportunizando-lhes a revisitar suas memórias, relações interpessoais, afetos, posições socioeconômicas e até mesmo relações étnico-raciais. Os participantes teceram a história dos seus percursos nesse decurso espaço-temporal chamado de NEM.

Com a realização das EN, os participantes da pesquisa produziram textos repletos das marcas de suas experiências e vivências, sejam da cultura escolar, das dificuldades do ensino-aprendizagem, das marcas da violência do preconceito, sejam das marcas do esvaziamento do significado do que é escola e das suas potencialidades como local de transformação social.

Após as entrevistas, organizamos e transcrevemos o material produzido. Confrontar o que foi dito com as anotações das impressões do entrevistador durante a narrativa é de fundamental importância para se ter clareza do quanto o que é narrado tem peso na história de vida do narrador. As transcrições demandaram tempo e atenção, algumas vezes teve-se que ouvir um trecho para apreender as marcas de oralidade, com o intuito de se ter uma transcrição na qual os acontecimentos narrados apresentassem fluidez das ideias em um texto que seria interpretado (Jovchelovitch; Bauer, 2013).

Consideramos necessário apresentar um quadro com os dados relacionados à realização das entrevistas, composto por participante, tempo de duração, data de realização, local da EN, data de entrega das transcrições aos participantes e recebimento das devolutivas dos participantes e dos entrevistados.

Quadro 1 - Dados das entrevistas narrativas¹

Estudantes e Professores	Tempo de Duração	Data da Realização	Local da EN	Data de entrega das transcrições e recebimento das devolutivas	Devolutiva dos entrevistados
Estudante 1	8min 33s	19/11/2024	Sala de reuniões	27/11/24 e 29/11/21	Não quis fazer alterações
Estudante 2	25min 29s	19/11/2024	Sala de reuniões	28/11/24 e 01/12/24	Não quis fazer alterações
Estudante 3	5min 37s	19/11/2024	Sala de reuniões	27/11/24 e 27/11/24	Não quis fazer alterações
Estudante 4	12min 01s	19/11/2024	Sala de reuniões	27/11/24 e 27/11/24	Não quis fazer alterações
Estudante 5	8min	19/11/2024	Sala de reuniões	27/11/24 e 27/11/24	Não quis fazer alterações
Estudante 6	11min 44s	19/11/2024	Sala de reuniões	27/11/24 e 27/11/24	Não quis fazer alterações
Professor 1	19min 23s	27/11/2024	Sala de reuniões	30/11/24 e 00/12/24	Não quis fazer alterações
Professor 2	1h 9min 9s	6/12/2024	Sala de reuniões	10/12/24 e 13/12/24	Não quis fazer alterações

Fonte: Dados da pesquisa.

As 8 (oito) entrevistas narrativas foram realizadas seguindo as etapas de gravação de áudio, anotações, organização do material produzido, transcrição de cada uma delas, entrega ao narrador e devolutiva do entrevistado se posicionando se queria ou não fazer alterações na transcrição apresentada, nenhum dos estudantes se manifestou.

Na próxima seção, iremos apresentar os procedimentos adotados até a interpretação dos achados, sendo que, para isso, adotamos a análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014).

2.4 Procedimentos de análise dos achados da pesquisa

Os cenários de pesquisa/perspectivas compreensivas de sentidos em forma de narrativas transcritas e transformadas em textos exigem do pesquisador a adoção de uma

¹ Todos os participantes assinaram seus respectivos TCLE. Cabe lembrar que além do TCLE assinado pelos responsáveis dos estudantes menores de idade, os menores assinaram seus termos de assentimento.

acurada metodologia para perceber todas as nuances que estão envolvidas na produção do texto narrativo, que acontece a partir do momento em que se inicia a preparação para a entrevista narrativa. As anotações feitas durante as narrativas e percepções atentas são de fundamental importância, por serem necessárias para distinguir nas entrelinhas das transcrições, os sons, as entonações, as expressões e comportamentos que agregam significados particulares na narração do entrevistado.

A textualização das entrevistas narrativas nos permitiu análises compreensiva-interpretativas, desvelando experiências e atravessamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Adotamos a análise compreensiva-interpretativa das narrativas como forma de interpretação, uma vez que ela possibilita a constituição de significado das experiências contidas nas narrativas (auto)biográficas, mediante a busca de elementos unificadores e idiossincráticos, buscando um desvelamento da autenticidade do modo de vida individual dos narradores, bem como a situação/contexto investigado.

[...] a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (Souza, 2014, p. 43)

Assim, a nossa metodologia se sustenta nas narrativas (auto)biográficas como aporte de pesquisa, qualificando a realidade a partir de entrevistas, como meio para delinear os cenários de pesquisa. Lançamos mão da análise compreensiva-interpretativa para descortinarmos as experiências cotidianas, as regularidades e irregularidades contidas nas narrativas que desvelam as experiências individuais e coletivas dos colaboradores.

Segundo Souza (2016), a análise interpretativa das fontes se dá em três tempos e ela se inicia no momento da investigação para todos os envolvidos na pesquisa. Os tempos de análise dialogam e se interconectam, sem deixar de apresentar aproximações e/ou singularidades em seus momentos de análise.

São eles:

Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada.

[...] centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida, avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. (Souza, 2014, p. 43)

Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas.

[...] cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa. (Souza, 2014, 44)

Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

[...] vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (Souza, 2014, p. 46)

No *Tempo I*, ouviu-se os áudios das entrevistas para fazer as transcrições, ao passo que transcrevíamos cada entrevista, já começamos a delinear o perfil biográfico de cada participante, bem como notamos marcas de regularidades, singularidades e irregularidades. A primeira marca de regularidade entre os estudantes é que todos são alunos que passaram pela pandemia da COVID-19 e estão matriculados no NEM, experienciando e vivenciando a cultura escolar dessa etapa de ensino, mesmo trilhando Itinerários Formativos diferentes. Já entre os professores, temos várias marcas de regularidade: começando pela instituição de formação, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); são professores de uma escola-piloto do NEM, estão lotados nos Anexos 1 e 2 do CEAGS e participaram da escolha do material didático de CHSA.

Para Souza (2014), esse primeiro momento de análise é de construção do perfil dos participantes da pesquisa, seja ele individual ou coletivo.

A escrita do perfil biográfico busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc.), de formação e das implicações/dificuldades em relação à narrativa oral e/ou escrita. (Souza, 2014, p. 44)

Após a construção dos perfis, começa-se o mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise. Já se tem o vislumbre das aproximações e singularidades das experiências e vivências dos participantes da pesquisa.

No processo de leitura cruzada ou na pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos. A partir do particular e do subjetivo (Ferraroti, 1988) de cada narrativa, implicam deslocamentos temporais e espaciais das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se num conjunto, o do corpus, enquanto totalidade das fontes, numa perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa. (Souza, 2014, p. 44)

A construção das unidades temáticas de análise, *Tempo II*, por meio das narrativas dos estudantes e professores de História, marcadas por suas subjetividades, trajetórias de vida, dialogam entre si, ora se aproximam, ora se afastam. As experiências e vivências que cada segmento teve em relação aos usos dos materiais didáticos de CHSA nas aulas de História, nos permitiram a construção de unidades temáticas de análise, a fim de compreender e interpretar como se deram as aprendizagens históricas no NEM, como cada segmento percebeu o material didático, e como se constituíram as práticas docente e discente. Seguimos os passos de Souza (2014), pois

[...] a análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise. (Souza, 2014, p. 44)

Por fim, o *Tempo III*, tivemos que retomar constantemente a leitura das narrativas dos estudantes e dos professores, a fim de agrupar as unidades temáticas de análise, buscando compreender as vivências e as experiências que dialogam com o percurso que os participantes da pesquisa vivenciaram no NEM, utilizando os materiais e recursos didáticos de CHSA.

Ao propormos realizar a análise compreensiva-interpretativa das narrativas de estudantes e professores, desafiamos-nos a colocar em evidência o percurso que vivenciaram no NEM e quais percepções tiveram durante esse percurso de uso dos materiais didáticos de CHSA. Cruzando as informações que apareceram nas narrativas individuais, podemos tecer uma fração da cultura escolar implementada pelo NEM.

Neste estudo, percepção significa como o entrevistado interpreta e compreende as suas experiências e o seu percurso ao longo da vida, ou seja, como ele organiza e atribui significado às suas vivências, transformando-as em uma narrativa pessoal, contribuindo para a construção da sua identidade.

A escrita das seções anteriores deste capítulo foi a forma que encontramos para demonstrar o quão desafiador é trazer à *baila* as vozes dos participantes da pesquisa. Vozes essas que nos fizeram refletir sobre o trabalho docente e como este é percebido pelos estudantes. E, para além da percepção do trabalho docente, trouxeram as trajetórias pessoais que cada segmento percorreu durante esse ciclo de 2022–2024. A imersão nessas trajetórias implicou múltiplos movimentos de reflexão, uma vez que os entrevistados foram estudantes e professores; isso nos afetou tanto na dimensão da prática docente e suas problemáticas, quanto na da prática discente com as suas percepções e vivências. A seguir, traremos a materialização de nossas vozes com suas similaridades e singularidades.

2.5 Narrativas sobre experiências, vivências e percepções de estudantes do Novo Ensino Médio nas aulas de História, a partir da utilização do material didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Os estudantes narraram suas experiências, vivências e percepções do NEM a partir de suas realidades; suas narrativas ora se aproximam e ora se afastam, demonstrando as suas similaridades e singularidades. São sujeitos em formação que possuem trajetórias de vida marcadas por suas subjetividades, evidenciando, assim, a complexidade de cada história.

Para as EN, fez-se perguntas geradoras de narrativas que foram divididas em três momentos: 1º Momento - Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre sua história de vida e de seus familiares; 2º Momento - Também gostaria de saber como foi a sua trajetória escolar até chegar ao Ensino Médio; 3º Momento - Eu gostaria que você me contasse como foi a sua experiência durante esses 2 ou 3 anos, no Novo Ensino Médio, usando os livros didáticos (material didático) de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas aulas de História. Por favor, narre ou conte as etapas e momentos de uma aula com o material CHSA que gerou estudo na área de História, depois, relate: o que fez sentido para você?

A construção do perfil dos estudantes entrevistados tornou-se possível após a escuta das narrativas e leitura atenta e sensível das transcrições de suas EN, já que pudemos perceber similaridades e singularidades de suas percepções por atravessarem a pandemia da COVID-19 durante o Ensino Fundamental, serem estudantes do NEM e por utilizarem o material didático de CHSA. Essa primeira etapa é o *Tempo I*.

Observamos que dos entrevistados, somente dois estudantes cursaram o Ensino Fundamental I em escolas particulares, a Est1 e o Est2; dois estudantes cursaram o

Fundamental II em outros municípios, a Est4, em Salvador e o Est5, em São Paulo. Todos os estudantes estão matriculados no NEM e seguindo Itinerários Formativos. A Est1 e o Est2 expressaram a vontade de continuar os estudos e migrar para outro município.

Esse é um perfil mais ampliado, que não expressa a maioria das percepções dos estudantes. Cada estudante nos narrou uma história única, porém, com elementos individuais e coletivos. A partir desse momento, traremos recortes das narrativas para tecermos parte dessas trajetórias de vidas.

➤ Perfil autobiográfico da Estudante 1

*[...] eu nasci em São Félix, dia 18 de janeiro de 2008, mas moro em Cabaceiras do Paraguaçu até então. E Cabaceiras do Paraguaçu é uma cidade pequena, conhecida pelo poeta Castro Alves. (Pensativa) Sobre a minha família, meus familiares sempre foram daqui, então eu, consequentemente, vivo aqui, mas alguns deles já se formaram ou seguiram para outras cidades. Minha irmã, por exemplo, não mora mais aqui, foi fazer faculdade em Salvador, **onde eu pretendo também ir, se conseguir uma nota boa no Enem**. Não decidi o meu curso ainda, mas ainda tem tempo para decidir. **Porque aqui não tem muita oportunidade de... De trabalho, de... desenvolver alguma área. E também não tem faculdade. Então, a única opção que a gente tem é sair daqui para fazer faculdade. E alcançar nossos sonhos. Que aqui não é possível.** [...] No ensino fundamental, eu sempre estudei em escola particular, mas no sexto ano, tive que ir para uma escola militar, porque não tinha mais minha série na escola particular. Depois, vim para a Escola Estadual Albérico. (Est1, ENA, 19/11/2024, grifo nosso)*

A Estudante 1 (Est1) começa sua narrativa a partir das lembranças do município de onde é natural, e os motivos pelos quais reside em Cabaceiras do Paraguaçu, porém, logo demonstra uma vontade de migrar para Salvador a fim de continuar os estudos, seguindo os passos da irmã. A maioria dos jovens migra para outros municípios devido à falta de oportunidades, seja ela no mercado de trabalho local ou de um curso que não é ofertado pelas universidades e faculdades dos municípios vizinhos.

Em sua narrativa, a Est1 deixa claro que não seguiu na rede privada por não ter a oferta da etapa/série no município, e que cursou o Ensino Fundamental II na Escola Militar, ou seja, no Colégio Municipal Poeta Castro Alves CPM, que é cívico-militar.

➤ Perfil autobiográfico do Estudante 2

Então, eu nasci em Cachoeira, mas eu moro aqui em Cabaceiras.

*E eu não vejo essa cidade aqui como uma cidade pequena, mas para uma pessoa que já está aposentada. **E eu não quero ficar aqui, porque não tem oportunidade, sabe? Se tivesse uma faculdade, talvez. Porque eu fico aqui perto da minha família, perto das pessoas que eu gosto, sabe? Tem minha família por parte de pai aqui, já mora aqui há algum tempo. Minha mãe também, por parte de mãe, no caso, já mora há algum tempo. E meio que o bairro onde eu moro, a maioria das pessoas são parentes. Então, o vínculo que a gente tem ali naquele bairro é muito forte, porque sempre que tem alguma coisa na casa de um, a gente se reúne para comemorar, sabe? E meio que acaba tornando a vida mais leve. E meio que a trajetória de vida dos meus pais, eles estudaram, têm um ensino. Mas o meu avô, ele era uma pessoa analfabeta, só que ele buscou o conhecimento e agora ele escreve, fala. Escrever e falar é complicado, mas ele já tem um conhecimento mais elevado. Não é mais uma pessoa analfabeta. Sabe escrever, sabe ler. E também, deixa eu ver aqui. Acho que é só. Minha avó, ela sabe ler também, tudo ok. Minhas tias também, elas concluíram o Ensino Médio. Algumas delas já fizeram faculdade. Minha mãe, ela não chegou a fazer faculdade porque ela me teve muito jovem, sabe? Não sei, não vou fazer a conta aqui de cabeça agora porque eu não sou boa de cálculo. Mas ela me teve muito jovem, ela não concluiu a faculdade. Mas se tivesse concluído, ela seria uma professora porque estava fazendo Pedagogia. Deixa eu pensar aqui, um pouquinho. Alguma coisa que é importante por ressaltar aqui sobre a minha vida. Eu vou ressaltar aqui um fato, mas acho que não vai ser tão importante. Mas é que eu era uma pessoa muito esforçada até o sétimo ano. Chegou o oitavo, teve a pandemia, acabei me desleixando muito. Mas mesmo assim, eu passava tranquilo nas matérias, sem muita preocupação, porque se tratar de um assunto não tão difícil, entende? Então, acabei me desleixando com o tempo. E acabava nem estudando pela tarde porque eu conseguia passar, sabe? Então, eu decaio muito de tempo para cá. E hoje eu olho para trás e vejo que se eu tivesse estudado pela tarde, eu seria outra pessoa com outras notas, sabe? Mas eu estou satisfeito com o desenvolvimento que eu tive porque eu consegui passar de ano, consegui ter interações com as pessoas da minha sala, apesar de eu não gostar muito do povo agora, porque não é unido. E chega a ser até desanimador, sabe? Porque a gente tenta fazer algum evento diferente assim, o povo não se une para tentar fazer. Pronto. [...] Bom, eu, quando eu era pequeno, eu fui matriculado em uma escola particular, né? Estudei lá por algum tempo. Aí, depois, eu fui para a escola pública, ainda pequeno, no quarto ano. Aí, depois disso, eu continuei na escola pública e com o passar do tempo, né, apareceu aí a pandemia e foi bastante difícil passar pela pandemia em relação aos estudos, porque era meio que tudo novo. Os professores também não tinham uma estrutura de como dar aula, sabe? Então, para os alunos, era só fazer aquilo ali e pronto. E teve o nono ano, que no finalzinho do nono ano, a gente teve aula presencial, que foi legal, né? Porque a gente teve contato de novo com os alunos. E depois disso, fomos para o primeiro, né? (Est2, ENA, 19/11/2024, grifo nosso)***

O Estudante 2 também começa a narrativa por suas vivências no município em que nasceu e, de pronto, traça o perfil como uma cidade para pessoas aposentadas e justifica a sua migração para outro município devido à falta de oportunidade ou por falta de uma

faculdade local. Expressa o mesmo desejo da Est1, de continuar os estudos, no entanto, narra que se pudesse ficaria próximo aos familiares.

Esse sujeito estudou em uma escola privada até o quarto ano, depois foi para a rede pública municipal. Narra que atravessou a pandemia da COVID-19 no oitavo e nonos anos, e que o formato remoto afetou a sua aprendizagem, porque as atividades escolares eram simples, não exigindo dele muito esforço e estudos complementares, e os professores não tinham estrutura física ou equipamentos adequados para dar aula.

➤ Perfil autobiográfico da Estudante 3

Minha história de vida não é tão, tão, tão boa assim. Sou mãe nova, tenho dois filhos. Minha convivência com minha família é super legal, maravilhosa. Meus parentes, tem uns que eu não me dou bem, tem uns que eu me dou bem. Minha família não são todos tão, tão unidos, não são todas unidas. Tem umas que são desunidas. Agora, a convivência com a família da minha mãe é melhor do que a do meu pai. Meus pais são super legais comigo, não tenho nada a falar deles. [...] Minha trajetória até chegar no Ensino Médio foi um pouco difícil, porque eu engravidei no nono ano, foi um pouco difícil ir para a escola. E para eu chegar até aqui, é um trabalho danado. E hoje em dia eu venho para a escola porque eu tenho com quem deixar meus filhos, porque senão eu não estaria aqui. (Est3, ENA, 19/11/2024, grifo nosso)

A narrativa da Estudante 3 não se inicia como as duas anteriores; ela evidencia as gestações que teve na adolescência e como essas experiências de maternidade impactaram em sua vida pessoal e na sua trajetória escolar, uma vez que a primeira gravidez foi no nono ano, finais do Ensino Fundamental, e a outra já cursando o Novo Ensino Médio. Ela experienciou as dificuldades tanto de locomoção para a escola, como a ausência de uma rede de apoio para cuidar dos filhos, para que ela possa concluir os estudos. É uma estudante que se encontra em distorção idade/série, que sofreu e representa milhares de adolescentes que se encontram na mesma situação, e que, muitas vezes, têm que abandonar os estudos por não ter uma rede de apoio que as possibilite continuar os estudos.

➤ Perfil autobiográfico da Estudante 4

Eu nasci em 2008, hoje tenho 16 anos. Nasci numa família simples. A gente... meus pais tiveram que se mudar para Salvador, então eu nasci lá. Vivi a maior parte do meu tempo lá em Salvador. E uns três anos atrás eu vim morar com os meus pais em Cabaceiras do Paraguaçu e é isso.

Agora eu tô vivendo somente com a minha mãe porque meus pais se separaram. Criei uns vínculos de amizade. Foi bom vir pra cá porque fiquei mais perto dos meus avós. E tô mais livre, entre aspas, né, porque Salvador é muito perigoso. E é basicamente isso. Eu gosto muito de desenhar. Eu gosto muito de arte, no geral. A arte, pra mim, é incrível. É uma das coisas que eu mais gosto de verdade, que eu aprecio muito. E eu gosto de todo tipo de arte. Eu gosto de música, eu gosto de ouvir, eu gosto de escrever, eu gosto de criar. Mesmo que eu não seja tão boa nisso. Eu acho que isso é uma das coisas que me mantém viva. Eu acredito que tem arte em todas as partes. [...] Eu sempre fui uma aluna muito dedicada. Porém, sempre fui aquela aluna mediana. Que ficava na média, conseguia algumas notas boas. Mas nunca foi tudo isso, porque eu sou muito dispersa também. Quando eu me dedico, eu me dedico bastante. Porque eu sou muito perfeccionista. Mas eu acabo me desviando no meio do caminho por conta das distrações. Depois que eu cheguei no Ensino Médio, pelo menos nesse segundo ano, eu tentei mudar isso um pouco. Foquei bastante nas matérias que eu mais gostava. Eu até gostei um pouco do meu rendimento e do meu aprendizado. Achei que eu aprendi muito mais esse ano do que no ano passado. E é isso. Agora rumo ao terceiro ano. (Est4, ENA, 19/11/2024, grifo nosso)

A narrativa da Estudante 4 também começa pelo local de nascimento, mas logo traz duas marcas migratórias; a primeira, nas quais os seus pais tiveram que ir para Salvador, possivelmente em busca de uma vida melhor; e a segunda, é o retorno para a cidade natal. Tem indícios na narrativa de que um dos motivos para esse retorno é a violência que tanto impacta a vida das pessoas que moram em grandes centros urbanos. Apesar da separação dos pais, pontua que sua migração para Cabaceiras do Paraguaçu foi positiva, por estabelecer laços de amizade e estar próxima aos avós; como o Est2, ela valoriza as relações de parentesco e consanguinidade. Considera-se uma aluna mediana, devido às distrações, mas, ao mesmo tempo, perfeccionista para as coisas que lhe interessam.

➤ Perfil autobiográfico da Estudante 5

Olha eu cresci em São Paulo, cresci e nasci um pouco em São Paulo, aí, quando eu tinha 12 anos, minha família resolveu se mudar pra cá. Isso, minha mãe era daqui, né? Acabou indo para São Paulo e se casou com meu pai, construiu uma vida lá, procurando uma vida mais sossegada, por assim dizer, a gente decidiu sair de São Paulo e vim para a Bahia. e aqui a gente tem se estabelecido. Tem se estabelecido, por enquanto. [...] Olha, foi uma trajetória, assim, muito boa, né? Eu não fiz a trajetória escolar quando eu estava na Bahia, né? Porque eu nasci em São Paulo. Mas a trajetória até o Ensino Médio foi muito boa. Em São Paulo o ensino é muito bom. Ensino bem, pra se dizer que ajuda realmente. E eu consegui aprender bastante coisas. E o que me ajudaram é estar no Ensino Médio hoje, finalizando, no caso. Bom, eu tive

alguns desafios, é verdade. Acho que nenhuma matéria pode dizer que é fácil, né? Mas com a ajuda dos professores, com a ajuda da escola em si, de todo o material que era disponível, eu conseguia superar qualquer desafio em entendimento ou na linguagem. E conseguia, sim, ser bem-sucedido. (Est5, ENA, 19/11/2024, grifo nosso)

O Est5 começa suas memórias pelo local de nascimento, mas, logo traz as marcas migratórias, na quais sua mãe vai para São Paulo e lá constrói uma vida, no entanto, com o passar dos anos, o aumento das dificuldades para sobreviver, que são colocadas para a classe trabalhadora, muitos desses migrantes tendem a retornar para suas cidades Natal em busca de uma vida mais tranquila. Diferente da Est4, o Est5 não deixa claro se essa busca por tranquilidade estava relacionada à violência. O Est5 esclarece que há uma possibilidade de, ou ele, ou os seus familiares, retornar(rem) para aquele grande centro urbano. Na sua narrativa valoriza a sua trajetória no Ensino Fundamental em São Paulo.

➤ Perfil autobiográfico da Estudante 6

*Bom, o que eu me lembro da história da minha família é bem pouco. Na minha história de vida, meu nome é Est6, comecei me apresentando. Eu tenho 18 anos, atualmente. E minha família se mudou para cá, para Cabaceiras. Ela morava lá na fazenda de Fulano de Tal, uma bem antiga que tem perto do Pontal, aqui da comunidade. **Quando surgiu o programa Minha Casa Minha Vida, minha família ainda morava lá na fazenda. Trabalhava para o senhor aqui da fazenda, o dono da fazenda, e morava em uma das casas de lá da fazenda. A gente trabalhava e morava lá na fazenda. A gente trabalhava para continuar morando lá, a gente não tinha onde morar. Aí quando surgiu o programa Minha Casa Minha Vida, do governo, que fizeram aqui, o atual prefeito [o prefeito da época], acho que era Batista. Fizeram o programa, a gente se inscreveu, conseguiu uma casa aqui e se mudou para Cabaceiras. Minha mãe teve eu e mais quatro filhos, três meninas e dois meninos, eu e meu irmão. Eu sou o caçula, o último que veio. Que eu me lembro da minha história de vida e da minha família, é isso. Desde pequeno, gostava muito de praticar vários esportes. Eu ainda continuo praticando vários esportes. [...] Gostava de estudar desde pequeno, nunca tinha repetido de série até chegar no primeiro ano do Ensino Médio. Cheguei no Ensino Médio e achei uma oportunidade de jogar em outra cidade, jogar futebol, que era um sonho meu. Eu comecei a jogar, fui aceito em uma instituição pequena que estava começando a surgir. Aí eles me deram a oportunidade de jogar pelo clube deles. Acabei largando a escola***

no primeiro ano. Fiquei lá no alojamento do clube por sete meses. O clube não vingou, a gente não ganhou basicamente nada do que a gente jogou. O time não tinha muito recurso para manter os atletas. Aí eu voltei para cá, recomecei tudo de novo no primeiro ano. Não consegui recuperar porque fiquei sete meses afastado. E agora eu estou no segundo ano. Repeti o primeiro ano, passei. Estou no segundo ano agora, tentando recuperar o tempo perdido, digamos assim; desisti do futebol também. A minha trajetória escolar foi boa, digamos assim. Até chegar no Ensino Médio eu nunca tinha perdido, como eu disse antes. Eu sempre me dei bem com as matérias de cálculo, que era física e matemática. Sempre me dei bem. Chegando aqui não mudou muita coisa. As matérias que eu tinha mais rendimento eram física e matemática, as matérias de cálculo. Tenho uma dificuldade em história e geografia, porque eu não sei explicar. Eu tenho uma certa dificuldade em guardar certos pontos. Mas até aqui eu perdi um ano, no primeiro ano. Quando eu cheguei no Ensino Médio, antes de chegar no Ensino Médio, eu não tinha tanta dificuldade em vir para a escola. Mas depois que eu cheguei no Ensino Médio, eu comecei a precisar mais das coisas, digamos assim. Eu comecei a ter mais vontade de ter minhas coisas quando eu queria. Então eu comecei a trabalhar nos finais de semana para conseguir comprar, para conseguir ter as coisas que eu queria. Depois que eu comecei a trabalhar, eu senti uma certa dificuldade de estudar, mas isso nunca me atrapalhou de certa forma. Mas eu vi uma dificuldade, não era sempre que eu queria vir para a escola. Isso poderia ter acabado me atrapalhando de alguma forma, mas até aqui não me atrapalha, eu consigo focar. (Est6, ENA, 19/11/2024, grifo nosso)

O Est6 inicia sua narrativa apresentando-se e informando sua idade. Logo após, narra um processo migratório no próprio município, em que sua família sai das dependências de uma Fazenda, onde trabalhava para se manter e ter acesso à uma residência, e muda-se para uma casa do Programa Minha Casa Minha Vida, criado no Governo Lula II.

Narra que sempre gostou de estudar e tem como uma marca dessa trajetória a reprovação na 1ª Série do Ensino Médio. Outro aspecto que revisito é o maior desempenho nas disciplinas de Ciências Exatas do que nas disciplinas de Ciências Humanas, especificamente História e Geografia, atribuindo esse baixo desempenho à “[...] uma certa dificuldade em guardar certos pontos”.

Por gostar de praticar esportes, principalmente futebol, abandonou os estudos na 1ª Série do Ensino Médio para jogar por um clube de outra cidade, o que acabou por afastá-lo das salas de aula por sete meses. Nesse tempo, o clube não obteve êxito e o Est6 retornou para casa, rematriculou-se, todavia não conseguiu recuperar as aprendizagens necessárias

para obter aprovação na 1ª Série do Ensino Médio, o que o levou a entrar na estatística da distorção idade/série.

Outra marca de sua narrativa, é o desejo e a necessidade que passou a ter por objetos e produtos pessoais, o que o leva a trabalhar para ter renda como intuito de adquiri-los; a princípio, nos finais de semana, e depois a jornada foi estendida para todas as manhãs. Esse movimento impacta no tempo dedicado aos estudos e na disposição para ir à escola após meio período de trabalho.

O primeiro momento nos possibilitou organizar o perfil autobiográfico dos estudantes, o que nos forneceu narrativas com marcas semelhantes e singulares, permitindo-nos a tecer aproximações e distanciamentos, o que é próprio do *Tempo I*, ou seja, a pré-análise/leitura cruzada se inicia na escuta, na transcrição das entrevistas narrativas, exigindo do pesquisador/transcritor uma atenção redobrada na digitação, e essa sempre apoiada/complementada nas/com anotações realizadas durante as entrevistas.

Essa parte das entrevistas narrativas nos possibilitou conhecer para além dos modos de narrar dos estudantes, uma pequena parcela de suas vivências, relações familiares, sonhos, percurso escolar, até chegar ao Ensino Médio, o que auxiliou na construção do mosaico de percepções. Essa construção se dá a partir dos elementos que emergiram das narrativas dos estudantes e como eles se conectam com as aprendizagens históricas, utilizando os materiais didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas aulas de História, mas também os desdobramentos dessa conexão. São eles:

- a) Concepção da trajetória escolar até chegar ao Ensino Médio;
- b) As percepções que emergem sobre o NEM, desde o que ele se propunha até a vivência desse percurso escolar;
- c) As percepções que emergem a partir do contato com o material didático de CHSA;
- d) A possível influência nas aprendizagens históricas com o uso do material didático de CHSA durante o ciclo 2022-2024;
- e) As percepções que emergem em relação à prática docente e como ela influenciam o ensino-aprendizagem de História;
- f) As estratégias para o ensino de História;
- g) As percepções que emergem em relação à prática discente e como ela afetam o ensino-aprendizagem de História.

A construção e organização das unidades temáticas de análise se deu a partir do cruzamento das narrativas dos estudantes, potencializando as percepções sobre o NEM, os seus percursos nessa etapa de ensino, a utilização do material didático de CHSA e as percepções das práticas docente e discente. A seguir, nos ocuparemos do *Tempo II*, que está em constante diálogo com o *Tempo I*, que se trata da leitura cruzada das narrativas dos estudantes, permeadas de semelhanças e singularidades.

Para essa pesquisa, utilizaremos recortes das narrativas dos estudantes com foco em nossa temática de pesquisa. Assim, as unidades temáticas de análise que emergiram a partir das perguntas disparadoras nos auxiliaram a responder a questão da pesquisa: Como se caracterizam os processos de aprendizagem do conhecimento histórico escolar no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes acerca das propostas dos materiais didáticos adotados pelos professores do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana - CEAGS que ministram os componentes curriculares que constituem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)?

As narrativas dos estudantes do CEAGS apresentam parte de suas histórias de vida, o movimento migratório que seus familiares fizeram e a que se propõem; as percepções de suas trajetórias escolares; percepções sobre o NEM; o material didático de CHSA; suas percepções sobre a prática docente e discente.

As unidades temáticas de análise que emergiram das entrevistas dos estudantes foram construídas e organizadas em: Trajetória Escolar; Percepções sobre o NEM; Percepções sobre o Material Didático de CHSA; Aprendizagem Histórica com o Uso do Material Didático de CHSA e Prática Docente. Essas unidades temáticas de análise agrupam as semelhanças e particularidades de cada narrativa; por isso, aparecem unidades com um, dois e/ou mais estudantes. Para Souza e Souza (2021) a partir da definição das unidades temáticas, “a análise se potencializa, permitindo diálogos com o *corpus* empírico-teórico da pesquisa” (Souza; Sousa, 2021, p. 120).

2.5.1 Percepções sobre o NEM

*Eu posso falar que eu não gostei muito desse Novo Ensino Médio, não. Infelizmente, eu sinto que... **Eu escuto muitas pessoas falarem.** Realmente, eu acho que é a verdade. Nós, que estamos vivendo esse Novo Ensino Médio. **Basicamente, fomos usados como ratinhos de laboratório.** Para fazer um teste com a gente. Para ver se dava certo. Mas eu acho que era quase óbvio que não ia dar muita coisa não. **Eles diminuíram a carga***

horária das aulas das matérias mais importantes. Não é? Mas é isso. (Est4, EM, 19/11/2024, grifo nosso)

Nesta unidade temática de análise, vamos dialogar com as narrativas dos Estudantes 4 e 6, pois foram nessas entrevistas que emergiram uma clara percepção sobre o NEM. As marcas que surgem nas falas deixam claro como esses estudantes vivenciaram e experienciaram o NEM, desde a ideia veiculada de sua proposta até a implementação. Aqui, também, irá emergir as marcas da experiência e vivência do professor-pesquisador por estar imerso nessa cultura escolar.

É desafiador lidar com as movimentações que se apresentam e levam à produção de reflexões sobre as percepções dos estudantes, assim como das nossas práticas enquanto docentes, que são marcadas por intencionalidades e subjetividades.

As entrevistas narrativas expressam as particularidades e subjetividades dos participantes desta pesquisa que se dispuseram, em um primeiro momento, a falar de si, de suas trajetórias, até chegarem ao Ensino Médio; de suas percepções do NEM e do material didático de CHSA. Narraram as suas vivências e experiências como protagonistas, sendo, ao mesmo tempo, centro de reflexão e um ser reflexivo (Passeggi, 2016).

Na narrativa de Est4, fica explícito a percepção que o NEM não lhe trouxe as vantagens que tanto foram veiculadas nas propagandas oficiais. Primeiro que a Est4 passa a se enxergar como parte de um experimento que, para ela, estaria fadado ao malogro, e esse fracasso estaria associado à redução da carga horária (CH) das disciplinas que a estudante considera mais importantes. Para ela, essa redução de CH tem a intencionalidade de manter *as coisas como são*.

*Hoje em dia. E se a gente... **Se a gente não aprender...** Eu acho que, na verdade, esse negócio das aulas de história ... Não serem tantas quanto as outras é uma coisa muito negativa. **Porque as pessoas querem que nós, estudantes da escola pública, nós, pessoas mais pobres, né? A gente tenha menos conhecimento que o outro.** Porque assim, a gente vai querer mudar. **Se a gente achar que tá tudo certo agora, a gente não vai querer mudar nada no futuro. Isso só vai enriquecer quem já tá rico. E a gente, assim, vai ficar mais pobre e com menos sabedoria.** (Est4, EM, 19/11/2024, grifo nosso)*

Em sua narrativa, Est4 tem a clareza de que a redução da CH impactou negativamente a aprendizagem, e essa redução e/ou falta de aprendizagem atingirá principalmente os filhos das classes trabalhadoras, no seu potencial de ação, de criticidade, de leitura de mundo,

mantendo a concentração de renda e a dominação social nas mãos das classes abastadas, e a reprodução da pobreza e da ignorância para as classes trabalhadoras.

Vejamos as percepções do Est6 em relação ao NEM.

Eu acho que o Novo Ensino Médio veio com uma proposta boa, mas nas escolas, ou pelo menos aqui no CEAGS, eu acho que o rendimento do Novo Ensino Médio não tem sido tão, como fala, tão bem aproveitado. Meu rendimento em certas matérias que vieram para suprir, eu acho que para ajudar outras matérias, as matérias suplementares. Meu rendimento nessas matérias suplementares é bem baixo, e eu acho que não ajudou de certa forma, porque as matérias principais, o meu rendimento é bom, mas as matérias suplementares, que eram para me ajudar, que eram para ser mais fáceis, eu não consigo focar tanto quanto nas matérias principais. Eu acho que a quantidade de matérias do Novo Ensino Médio atrapalha um pouco, e aí eu tento focar nas principais. (Est6, EM, 19/11/2024, grifo nosso)

O Est6 inicia sua narrativa considerando que a proposta do NEM é boa, porém, ao vivenciar o currículo, percebeu que houve uma queda em seu rendimento. Identificou, ainda, que a quantidade de disciplinas do NEM acaba atrapalhando as disciplinas dos Itinerários Formativos (IF), e que buscou focar nas disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) que ele considera mais importantes.

Aqui, percebemos umas das contradições do NEM, que nos argumentos e nas propagandas oficiais atacavam a quantidade de disciplinas da matriz anterior, que chegava a 13 disciplinas, FGB + Parte Diversificada (PD), a depender da série. Com o NEM, a FGB+IF chegou a totalizar 17 ou 18 disciplinas na 1ª série, no ciclo 2022-2024, com um grande prejuízo da CH da FGB em favor dos IF.

As narrativas se complementam, possuem interconexões; enquanto o Est6 percebe o aumento do número de disciplinas e o impacto que isso tem em relação ao tempo para se dedicar aos estudos, já que ele é um estudante que possui uma atividade laboral em seu contraturno e nos finais de semana, levando-o a se dedicar à FGB, considerada mais importante para ele. A Est4 percebe a redução da CH dos componentes da FGB, que ela considera importante, para atender o incremento de novos componentes curriculares nos IF.

A Est4 considera a redução da CH como uma forma de limitar a aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, com o intuito da manutenção das coisas *como são*, enquanto o Est6 constata que, na prática, o rendimento do NEM é abaixo do que se propunha. Destaca-se que os componentes curriculares dos IF não cumprem a função da proposta inicial de aprofundamento nas Áreas de Conhecimento, nem possibilitam aos alunos fazerem as

escolhas conforme os seus projetos de vida, já que a oferta de diferentes IF está condicionada à quantidade de turmas por turno, ou seja, nos turnos onde as escolas possuem somente uma turma de cada série, como foi o caso do dos Anexos do CEAGS, só poderia ser ofertado um IF, o Transdisciplinar.

A flexibilização curricular e a redução de CH mascararam o rebaixamento das disciplinas à condição de componentes curriculares, um esvaziamento perverso de suas identidades e de conteúdo, precarização do trabalho docente com a redução do número de aulas dos componentes, forçando-os a aumentar o número de turmas e de lecionar outros componentes curriculares pertencentes aos IF. Agora, seguiremos para a apresentação da próxima unidade de análise.

2.5.2 Percepções sobre o material didático de CHSA

*O livro didático que foi utilizado? Nas aulas de história. Nas aulas de história. Bom, os livros didáticos na história, eu acho... Eu posso não estar certo com o que eu vou falar aqui agora, porque meu conhecimento é muito... Muito... Como é que eu posso falar um termo adequado? Muito superficial. Mas eu vou tentar falar aqui. **Então, eu acho que é assim. Eles tentaram abordar os temas importantes e acabaram deixando os livros mais finos [...].** (Est2, EN, 19/11/2024, grifo nosso)*

No trecho da fala do Est2, a sua percepção sobre o livro didático tem como ponto de partida a seleção de temas considerados importantes pelos editores do LD, essa gerou uma redução de conteúdos que acabou impactando na espessura dos livros didáticos. Partindo da observação da espessura de cada volume e sabendo que esse material foi composto por Área de Conhecimento, no nosso caso específico, a área de CHSA, e que cada volume contém temas considerados importantes para as quatro disciplinas, que passaram a ser componentes curriculares, percebe-se que houve uma redução considerável da paginação para todas as disciplinas de CHSA, impactando nos conteúdos disponíveis em cada volume.

No próximo recorte, o Est2 traz as marcas de sua percepção sobre a importância do LD de História.

Os livros de histórias é [são] muito importante, porque é muito conteúdo para ser dado em quadro. Então, ter um livro para ter um apoio é importante. Mas nesse Novo Ensino Médio, eu acho que não foi tão importante assim, porque acabamos deixando em segunda mão. (Est2, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

O Est2 enfatiza a importância do LD a partir da extensividade do programa da Disciplina História, pois seria impraticável copiar uma abundância de conteúdo, concebendo o LD como um apoio. Outro ponto que nos chamou a atenção é que o Est2 percebeu que no NEM o LD perdeu boa parte de sua importância, sendo deixado em segundo plano. Seguimos para o próximo recorte.

*Então é porque hoje eu vejo que é assim. Eu vou falar aqui um termo, mas não sei se está correto. **Que é a desvalorização dos alunos do livro. Porque os livros, muitas das vezes, nem todos os professores usam. E são alguns professores que necessitam usar. E acaba que eles passam para uma semana trazer, e na próxima os alunos não trazem o porquê de desleixo, esqueceu. Porque acaba deixando aquilo em segundo plano. O que acaba fazendo com que esqueça. E também porque da desvalorização. Porque muitas das vezes a gente pega o livro e bota lá no canto.** (Est2, EN, 19/11/2024, grifo nosso)*

Neste recorte, Est2 percebe que a desvalorização do LD por parte do estudante fica evidente na ação de não trazer o material para escola, ou por esquecimento, ou “desleixo”, ou, até mesmo quando o professor solicita que os estudantes levem o material na semana subsequente para a realização de alguma atividade, e tal solicitação não é atendida. O LD perde aqui aquela primeira percepção de material de apoio e se torna algo descartável, vazio de significado, pois o estudante coloca esse material “lá no canto”. (Est2, EN, 19/11/2024, grifo nosso).

Para o Est6, o material escolar deveria ser mais utilizado; ele percebe o LD como um dispositivo com potencial de desenvolver as aprendizagens dos estudantes e até condiciona que o uso mais frequente do LD em sala de aula leva os estudantes a um melhor aprendizado. Vejamos o excerto abaixo.

Eu acho que o material didático, o livro é pouco cobrado pelos professores. Eu acho que a gente acaba deixando um pouco de lado. A gente, que é aluno, acaba deixando um pouco de lado. Eu acho que se fosse mais cobrado o material de didático dentro da sala de aula, a gente conseguiria absorver mais do que é passado dentro da sala de aula. Porque acaba que o material didático, ele fica sendo deixado um pouco de lado. E a gente não consegue absorver tantas coisas que tem no material de didático. São várias coisas. Que eram pra ser passado dentro da sala de aula, e acaba sendo passado como se fosse algo irrelevante. Eu acho que se fosse mais cobrado dentro da sala de aula o uso do material de didático, pra gente trazer mais vezes, a gente absorveria mais coisas que tem dentro do material de didático. Eu acho que é pouco usado. Eu acho que a escola devia criar regras pra trazer mais compromisso dos alunos com o material didático. Pra trazer mais vezes pra escola, pra

estar sempre acompanhando os conteúdos que estão passando dentro da sala de aula com o material. Eu acho que isso ajudaria bastante. (Est6, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

A marca dos excertos dos Est2 e Est6 é a percepção de que o LD é necessário para alguns professores e outros não. Quando cruzamos os dois recortes do Est2, associamos a necessidade do LD à uma possível extensividade dos programas das disciplinas, isso ficou explícito para a História, mas não que esse seja o mesmo motivo para os demais componentes. Ao cruzarmos os excertos dos Est2 e Est6, emerge a figura do professor como aquele que pode estimular ou desestimular o uso do material e da escola como instituição que deveria criar regras para desenvolver o compromisso dos estudantes, não só de portar o material didático necessário para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, bem como para os estudantes acompanharem os programas das disciplinas.

Nos chamou a atenção a fala do Est5 em relação ao uso do LD.

[...] Os professores que usavam os livros, utilizavam muito pouco. Poderiam ter utilizado mais. Então, muitas vezes, eram dados mais a apostila e menos o livro. Então, para trabalhar mais o livro, seria necessário utilizar mais o livro, ou mostrar como utilizar melhor o livro, para se dizer. (Est5, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

Nessa percepção, revela-se a necessidade de que o estudante tenha que saber usar melhor o material, ou seja, ou o professor usa e orienta em sala como se faz, ou o professor possibilita ao estudante uma ferramenta necessária para que ele possa se auto-orientar no uso. Daí concluímos que o material não é de fácil “navegação”; essa foi uma das dificuldades encontradas tanto pelos professores como pelos estudantes, pois os conteúdos são organizados por área, sem uma distinção a que componente da área ele pertence. O LD segue uma lógica de formação docente não por disciplinas, mas sim por área do conhecimento. Essa organização colide diretamente com a cultura escolar que se manteve inalterada enquanto organizava a sua matriz curricular por disciplinas.

Para a Est1, o LD “[...] é uma forma de complementar o que o professor traz sobre o assunto. [...]” (Est1, EN, 19/11/2024, grifo nosso). Uma marca desse trecho é que o ponto de partida não é o LD e sim o professor, ou seja, o LD é percebido como acessório ou uma fonte de consulta, que será usado pelo professor para complementar aquilo que ele traz do assunto/conteúdo a partir de suas vivências e experiências pessoais e pedagógicas.

A percepção da Est3 é que o LD,

*[...] ajuda a gente [o estudante] a desenvolver mais. **Porque só o professor explicando não tem como a gente pegar tudo que está ali. O livro ajuda a gente a desenvolver, ver o que está ali.** (Est3, EN, 19/11/2024, grifo nosso)*

Esse trecho de Est3 traz o livro como um recurso para se revisitar na busca de compreender o que não ficou entendido, ou não foi percebido durante a aula. As percepções dos Est2, Est1 e Est3 convergem quando o LD é visto como apoio, ajuda e/ou complementação para a prática docente e/ou proatividade do estudante visando o ensino-aprendizagem.

O Est5 percebe a adequação da linguagem do material didático à faixa etária e a geração que o mesmo se inclui.

*Não. Pelo que eu vi, era algo que já tinha em muitos outros livros, **mas, de diferente mesmo, o que eu percebi foi só a linguagem. Que era uma linguagem, a escrita que estava nos livros, né? Era uma escrita mais clara. Você conseguia ler e conseguia ter um melhor entendimento, para se dizer. Essa é uma tradução mais adaptada à nossa geração, para se dizer. A gente conseguia entender melhor, graças a isso. É um ponto positivo.** (Est5, EN, 19/11/2024, grifo nosso)*

O Est5 inicia a sua narrativa tratando dos conteúdos e sua percepção sobre o livro didático de CHSA, que se assemelhava a outros livros que o mesmo já teve contato; o que se tornou um diferencial para ele foi a linguagem do material de CHSA, que considerou um ponto positivo. Em outro trecho da EN, o Est5 traz a seguinte conclusão: **“Então, não tem como a gente, para se dizer, ler algo, várias e várias vezes, e não conseguir entender. Mas esse livro proporcionava a gente a conseguir entender, pelo menos, o básico. Aquele assunto estava sendo tratado no caso”**. (Est5, EN, 19/11/2024, grifo nosso).

Ao cruzarmos a percepção inicial de Est2, onde a seleção de conteúdos prioritários acabou deixando o LD de CHSA mais fino, uma vez que houve redução significativa da paginação e do conteúdo da disciplina História a resumos ou a partes de conteúdos desconexos, com a marca da fala do Est5 sobre a baixa complexidade dos conteúdos associada à uma linguagem acessível, chegamos à conclusão que essa simplificação estaria levando os estudantes a uma falsa percepção de aprendizagem. Então, pensar em uma formação que possibilite aos estudantes um aporte que os tornem sujeitos históricos, [...] **“conseguir entender, pelo menos, o básico. Aquele assunto estava sendo tratado no caso”** (Est5, EN, 19/11/2024, grifo nosso), para os professores não é suficiente.

Durante as EN, a apostila surgiu como um material didático amplamente utilizado pelos professores, inclusive o de História. Com a implantação do NEM, fez-se necessário o uso de materiais para complementar o LD, e nas disciplinas dos IF, que geralmente não possuem LD, recorreu-se à Cadernos de Aprendizagem, como foi o caso específico da disciplina HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA e o uso dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem Afro-indígena Brasileira, que continha Trilhas de Aprendizagem.

A seguir, o Est5 faz referência às apostilas utilizadas pelo professor de História.

Eram papéis, né? Como se fossem duas folhas impressas, que normalmente tinham o assunto tratado no assunto que a gente estava vendo, no caso. Revolução Francesa, por exemplo. Então, normalmente, em vez de usar o livro, eram entregues mais as apostilas. E aí a gente conseguia, a partir daquele material da apostila, a gente conseguia desenvolver a aula, no caso. Nós utilizávamos as apostilas mais do que os livros, para se dizer. Os livros não eram utilizados como uma base central, como se fossem o nosso principal material, para se dizer. Então nós costumávamos usar mais as apostilas, que ajudavam a gente bastante, mas não era o livro, no caso. Bom, esses materiais foram materiais que, por mais que não eram o livro, foram materiais que eu gostei bastante. Foram materiais que resumiam bem o assunto e ajudavam a gente a memorizar cada ponto, cada tópico. E fez com que eu, particularmente, conseguisse entender melhor e me desenvolver nessa matéria. (Est5, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

Nessa fala do Est5 tem aspectos que consideramos positivos e outras que podem ser limitadores para uma aprendizagem significativa. Dentre os positivos temos: o LD é utilizado e complementado com outros materiais, não é fonte exclusiva de consulta, o estudante gostava das apostilas e via nelas um suporte para aprender. Os limitadores são: temos materiais que além de serem resumidos, eram utilizados para a memorização, vinculando a aprendizagem histórica à um mero processo de memorização de fatos, nomes e datas. Entender melhor vai além dessa operação cognitiva que se esvai logo que é respondida a prova ou o teste.

Ao falar sobre as “apostilas”, Est4 relata que gostaria de ter acesso, desse modo avança-se um pouco mais em relação ao formato descrito pelo Est5, inserindo alguns elementos visuais, porém nos dá caminhos para melhorar o formato de uma “apostila” ou outro material que chame a atenção do estudante e que traga subsídios para uma aprendizagem significativa.

Eu acho que faltam apostilas de história. Faltam apostilas. Eu acho que

elas seriam essenciais, mas eu sinto falta das apostilas de história. E se elas existissem se eu tivesse apostilas de história eu adoraria que elas fossem feitas com tópicos mais resumidos que tivessem perguntas nessas apostilas onde nós possamos responder também com uma forma de atividade. Com imagens também. Não que seja uma leitura maçante. Algo que realmente seja compreensível. Algo que nós alunos consigamos entender. Que não seja muito difícil, muito complexo. Algo que esteja tipo na nossa linguagem, no nosso vocabulário que a gente está acostumado a ouvir e entender. Com os conceitos das coisas também. Porque às vezes aparecem umas palavras difíceis que a gente não faz nem ideia de para onde vai. Mas se tivesse um conceito talvez a gente entendesse o que significa. Ia ser melhor. (Est4, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

Observamos que os estudantes não percebem uma apostila que não seja no formato de tópicos resumidos, porém, a Est4 avança quando abre espaço para que nesse material se tenha perguntas; um espaço para a problematização das temáticas, nos possibilitando construir perguntas disparadoras de pesquisa ou reflexão, mas também, atividades que ultrapassem o uso das imagens como mera ilustrações, podendo aliar o desejo de terem imagens/gravuras com suas respectivas leituras e interpretações. Uma marca é a preocupação com o tipo de linguagem que geralmente os LD trazem, expressada por Est4, com o desejo um por material com uma linguagem mais palatável aproxima-se da fala de Est5, que expõe as suas percepções do LD de CHSA. Outra marca da fala da Est4 é a preocupação em entender o significado, fazendo uma relação direta entre conceito e significado, “às vezes aparecem umas palavras difíceis que a gente não faz nem ideia de para onde vai” (Est4, EN, 19/11/2024, grifo nosso), que basicamente impede que os estudantes façam relações, projeções, análises, etc.

2.5.3 Aprendizagem histórica com o uso do material didático de CHSA

Eu gosto muito de falar sobre política. Eu não entendo muito, mas eu gosto de entender, porque eu acho que entender sobre política é o que talvez possa mudar o futuro do país da gente. Então, eu gosto quando a gente começa a falar sobre essas partes, eu me lembro que ele já falou, quando a gente estudou sobre Getúlio Vargas, quando a gente começa a falar um pouquinho sobre o capitalismo, sobre o socialismo, e sobre essas coisas. Eu gosto de falar sobre isso. Não sinto que eu entendi o suficiente, acho que ainda tenho muito pra aprender, mas quando toca nesse assunto, eu tento ao máximo prestar atenção. [...] porque eu acho que o retrato das coisas que acontecem, o que as coisas que aconteceram antigamente aparecem na atualidade. Então, quando eu estudo isso, eu entendo o porquê de algo que está acontecendo. (Est4, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

No excerto introdutório desta seção, observamos que a Est4 tem noção de Horizonte de Expectativa e que percebe a Aprendizagem Histórica com uma finalidade prática, ou seja, mudar o país em que vivemos em uma perspectiva onde as relações sejam mais equânimes. Também, emerge na fala da Est4, uma autoavaliação que carece de aprender um ferramental político para poder agir.

Outra fala que nos chamou a atenção foi da Est3, quando solicitada a discorrer sobre alguma temática trabalhada durante as aulas de História e com o uso dos materiais didáticos de CHSA, ela fez a seguinte afirmação: *“Só sobre afro-brasileiro [História e Cultura Indígena, Africana e Afrobrasileira]. Eu acho que ele mostra um pouco sobre a realidade da gente que é negro. O preconceito que a gente vive hoje em dia. Que não acabou.”* (Est3, EN, 19/11/2024, grifo nosso). A Est3 demonstra ter aprendido na prática a solução de continuidade, o preconceito racial que ainda nos aflige.

Já a Est1, quando solicitada a falar sobre o que havia lhe chamado atenção durante as aulas de História, ao usar o material didático de CHSA, narrou: *“A formação das civilizações antigamente até os dias atuais. Talvez que cada um tenha seu jeito de governar, seu jeito de se organizar. Cada um tem suas técnicas agrícolas, comerciais, linguagem também.”* (Est1, EN, 19/11/2024, grifo nosso). Ela faz comparações e expressa uma noção preliminar de solução de continuidade.

Vejamos como o Est6 narra a mesma solicitação.

É... Eu vou citar uma coisa que aconteceu recentemente, uma aula recente, a Revolução Espanhola, ou a Revolução Francesa. Foi nessa terceira unidade, agora, o momento em que eu mais aprendi nas aulas de história, usando o livro. Foi aprendendo sobre Napoleão Bonaparte, a Revolução Francesa, como Napoleão Bonaparte conseguiu chegar ao topo da monarquia, como ele conseguiu virar imperador. Acho que foi a disciplina, a unidade que eu mais consegui absorver o conteúdo que foi passado no livro. Como ele conseguiu chegar ao topo. Ele não veio de uma família nobre, e ele conseguiu chegar e virar o imperador da França. Eu acho que, pra mim, isso faz a diferença. (Est4, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

Para o Est6, o exemplo de Napoleão é marcante por ser uma pessoa comum que acabou tendo destaque no exército e se tornou, posteriormente, imperador. Nessa fala, emerge a ideia de meritocracia, um dos argumentos que mais temos que tencionar, já que o ponto de partida dos sujeitos matriculados no NEM são totalmente diferentes, ainda mais por se tratarem de juventudes, pobres, pretas, da zona rural do Brasil, considerando outros

marcadores que adicionam um diferencial ao ponto de partida: gênero, religião e orientação sexual.

O Est2 fez a seguinte fala,

*Eu gostava quando o professor falava... sobre... deixa eu lembrar aqui o nome do tema. **Eu não vou lembrar aqui o nome do tema, mas é quando o professor falava sobre a colonização do Brasil, que os portugueses saíram de lá e vieram para o Brasil porque de uma necessidade. Eu achava interessante esse fato.** Deixa eu ver se tem alguma coisa aqui que seja interessante ressaltar. (Est2, EN, 19/11/2024, grifo nosso)*

Nesse excerto, percebemos que o Est2 narra o que se destacou na aula de História, com o tema Colonização do Brasil, que foi a necessidade dos portugueses de saírem de Portugal para vir ao Brasil satisfazer uma necessidade deles, porém essa não é definida. Ele não se posiciona ativamente em relação ao processo colonizatório do que, mais tarde, seria o Brasil; o fato de ter sido extremamente violento contra os povos indígenas, bem como contra os povos africanos migrados forçadamente, escravizados, e relacionar os resquícios da escravidão acerca dos descendentes de pretos e pretas no Brasil, que ainda recaem sobre si uma série de estigmas e preconceitos ligados à uma mentalidade escravocrata.

Esse é um dos impactos negativos do LD de CHSA do NEM, uma vez que contribui muito pouco para os estudantes se situarem no tempo e no espaço, assim como desenvolverem categorias que são pertinentes às aprendizagens históricas como solução de continuidade, horizonte de expectativas, mudanças e permanências, entre outras.

2.5.4 Percepções sobre a prática docente

*Então, eu quis falar sobre esse determinado tema porque as apostilas, eu estou estudando pelas apostilas que os professores passam, e vejo que é um assunto direcionado, mais breve, **porque o professor não está tendo tanto tempo para explicar o assunto, então ele acaba que, no caso, esse ano é uma professora que está dando as apostilas, e ele está meio que resumindo isso e passando para a gente. Ela, na sala de aula, ela lê o assunto das apostilas com a turma, e depois passa uma atividade para a gente fazer em casa. E eu falei o termo que as aulas se tornam cruas porque o professor já vem direcionado e acaba pensando que vai ter uma aula com livro, e quando chega em sala de aula e os alunos não trazem o livro, isso acaba meio que tirando o professor da direção que ele estava indo. E acaba que ele tem que improvisar passando ou pegando o livro da escola, e fica complicado para ele porque tem que devolver depois, ou***

então tendo que passar uma atividade porque muitas das vezes alguns professores ficam bravos, porque a gente não leva o livro. Deixa eu ver se tem mais alguma coisa aqui sobre as apostilas. As apostilas não têm nada mais a falar. As aulas cruas. Em relação aos professores, eles são profissionais excelentes, eu vejo que alguns professores não têm o valor devido que tem em sala de aula, porque tem alguns professores que ensinam muito bem, mas a turma não ajuda, conversa muito, e meio que acaba deixando a aula a aula mais difícil de aderir ao conhecimento. (Est2, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

A fala do Est2 demonstra como vários fatores acabam impactando na prática docente. A redução da CH ou como ela está distribuída impactam no tempo que realmente é aproveitado para a execução da aula, ou seja, exposição e/ou debates de determinada temática e/ou orientação de atividades. Para além da distribuição do tempo, o Est2 tem a percepção que o trabalho docente é planejado e segue com um plano de execução, e quando um dos recursos não está presente, nesse caso o LD, o professor tem que “improvisar” para tentar executar o seu planejamento, porque a prática docente também é permeada de imprevistos. Aparece mais uma vez as apostilas como recurso para dinamizar o ensino, no entanto, emerge uma informação que evidencia um dos desafios que a educação brasileira vem enfrentando, na última década, um número crescente de estudantes da educação básica que não são proficientes em escrita, leitura e interpretação.

Ademais de buscarem meios diversos para garantir o ensino- aprendizagem, como a elaboração de apostilas e material mais dinâmico, fazem leituras com os estudantes, e o professor ainda tem que administrar a falta de disciplina em sala de aula. O Est2 percebe que as conversas paralelas impactam na aprendizagem. Outro fator que tem refletido na dinâmica das escolas que atendem à juventude rural é o transporte escolar, impossibilitando o cumprimento de horários, pois os estudantes chegam atrasados e saem mais cedo, e essa não garantia do tempo de aula acaba refletindo negativamente na prática docente e na aprendizagem do estudante.

Observemos o excerto abaixo de Est1.

O livro didático é uma forma de complementar o que o professor traz sobre o assunto. E tem vezes que o professor não... Que o professor não traz mais fatos sobre o assunto. Que só fica preso nas informações que ficam no livro. Mas acho que é interessante trazer mais para... Criar mais, despertar mais interesse no aluno. (Est1, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

A Est1 percebe o saber acumulado do professor como superior à qualquer material

didático, reforçando a necessidade de envolver os professores colaboradores da pesquisa e os demais professores da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na produção da Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA), já que esses saberes, o seu potencial, as suas experiências e vivências, suas relações criativas e epistemológicas são indispensáveis.

O LD é visto como complementar aos saberes do professor e, quando esse se limita ao LD, o ensino-aprendizagem empobrece, não é atrativo, porém, o criar mais e levar para a sala de aula está diretamente relacionado ao tempo de preparo que o professor tem para satisfazer essa demanda que é tão necessária. Na rede estadual de ensino da Bahia, esse tempo de preparação se resume a 10 horas semanais, que não são dedicadas exclusivamente para a preparação, todas as demandas da vida escolar perpassam pela Atividade Complementar (AC). Outro fator que impactou no tempo de preparação foi o aumento do número de turmas no NEM, devido à redução de CH das disciplinas, para o cumprimento da programação de 26h/a semanais, reduzindo ainda mais a ação do professor para a preparação de aulas/materiais baseados em metodologias ativas.

A Est4 percebe a relação direta entre a formação do professor e o ensino e, consequentemente, o sucesso da aprendizagem.

Mas eu acho que pra acontecer um maior conhecimento do assunto, eu precisaria de um professor pra explicar melhor, porque talvez o livro ele traga umas palavras um pouco difíceis. São muitas letras, são muitas palavras, então acaba sendo um pouco difícil pra entender. E se a gente tivesse como tirar dúvidas com o professor, que estivesse à altura, seria bom, seria melhor pra aprendizagem. Eu gostaria de poder tirar dúvidas. E eu não sinto que consigo tirar dúvidas. (Est4, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

Nesse trecho, questiona-se uma das possibilidades que o NEM abriu, o de outros sujeitos poderem ministrar aulas na Educação Básica (EB), é o caso do notório saber. Uma das marcas dessa fala da Est4 é a necessidade do estudante em de ter seu questionamento ou dúvida respondidos, e muitas vezes, uma boa formação docente aliada à experiência profissional é significativa, inclusive as vivências e experiências do professor permeiam a sua prática, compõem a sua competência.

As narrativas revelam evidências; estudantes não levavam o material didático para sala de aula e que o mesmo material fica desprezado em casa, tampouco realizavam as atividades propostas, levando-nos a inferir que nem sempre a metodologia da “sala de aula invertida” vai funcionar; o que impele ao professor a recorrer à aula expositiva, utilizando

as TIC, em uma tentativa de chamar a atenção dos estudantes, porém nem sempre essa metodologia é vista positivamente por eles.

Acerca do uso de projetores, o Est6 se expressa da seguinte forma sobre as aulas expositivas:

Os professores utilizam os slides pra passar o material que tem dentro do livro. Mas a maioria dos alunos, ao contrário, acaba sendo como se fosse algo que está trazendo da internet. Claro que o que tem dentro do livro também tem na internet. Mas é como se fosse trazendo uma aula já feita pra gente tentar aprender algo que tem no livro, que a gente poderia estar usando e acompanhando tudo com o professor. Mas a gente só cópia e tenta aprender o que o professor passou especificamente, quando tem muitas outras coisas dentro do livro que a gente poderia estar aprendendo. (Est6, EN, 19/11/2024, grifo nosso)

Na fala do Est6, ele expõe que o professor pega um slide da internet sem fazer nenhum tipo de análise ou complementações e expõe. As TIC, em si, não conseguem exercer a função de dinamizar as aulas se forem trabalhadas a partir de uma metodologia tradicional. Além de terem o LD, os estudantes copiam o conteúdo dos slides e limitam a aprendizagem ao conteúdo específico trabalhado. Contudo, há um contraponto, a ação do professor na tentativa de executar um plano de aula para o estudante que não leva o material escolar para a sala de aula e também não faz a leitura prévia da temática.

2.6 Narrativas dos professores de História no contexto do Novo Ensino e a utilização do material didático da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Os professores participantes da pesquisa, bem como o professor pesquisador, têm suas formações acadêmicas em Universidades Estaduais da Bahia, sendo 2 professores egressos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e 1 professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ambas possuem carreiras sólidas, com vasta experiência na docência da Educação Básica.

➤ Percorso formativo e profissional do Prof1

Então, eu iniciei a Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1998. E em 2002, quando eu estava no sexto semestre, eu fiz o concurso. Fiquei em terceiro lugar, mas como eu não tinha ainda concluído a graduação, eu pedi final de lista. E quando

*eu terminei o curso em 2003, em 2004 eu solicitei a vaga. E aí, a partir de abril de 2004, eu iniciei no Colégio Edivaldo Machado Boa Ventura. Ainda não existia o Albérico. E depois do processo de municipalização do Colégio Edivaldo, eu migrei para o Albérico. Isso no ano de 2012. E sempre trabalhei no anexo 1, que é o anexo de Geolândia. **Trabalhei no diurno e também na EJA. Desde que iniciei em 2004, vivenciei essas duas realidades, o diurno e o noturno. Bem, antes de chegar no Albérico, eu também tinha experiência com a rede privada. Trabalhei no Colégio CECOM, que é a rede Cenecista. Trabalhei no Colégio São Luís, é.. por dois anos. E isso foi importante para a gente ter um pouco dessa vivência de uma realidade do ensino público e do ensino privado. Também trabalhei na escola, rede municipal, na época, no Colégio CEAG. Fui professor do curso de magistério. Naquele momento ainda existia... Não era nem o magistério, era o Normal, que era até o quarto ano. Tive essa experiência também nessa modalidade. Depois fui vice-diretor dessa mesma escola, de 2001 a 2003. E, a partir de 2004, é que eu ingresso lá no Colégio, na rede estadual. A princípio, no Colégio Edivaldo, e depois, com a sua municipalização, no Colégio Albérico Gomes Santana, a partir de 2012. (Professor 1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)***

O Prof1 tem o seu percurso formativo na UEFS e, logo após a graduação, inicia a sua atividade profissional nas Redes Estadual e Municipal, tendo experiência também na atuação na rede privada de ensino. Lecionou na antiga modalidade Formação de Professores para o Ensino Fundamental I, o Magistério ou Normal, curso de 4 anos de duração. Foi vice-diretor, tendo uma visão apurada não só da dimensão pedagógica da escola, mas também da administrativa. A experiência com a rede privada o fez enxergar a importância de ter essa vivência para situar a escola pública como espaço de atuação docente engajada, a fim de dar suporte aos filhos da classe trabalhadora matriculados nas redes públicas da Educação Básica para acessarem um ferramental necessário para poder reduzir os prejuízos oriundos dos seus pontos de partida.

➤ **Percurso formativo e profissional do Prof2**

*[...] minha trajetória acadêmica, ela se deveu à Universidade Estadual de Feira de Santana. Na década de 90, eu também **além de cursar o curso de Licenciatura em História, fiz parte de movimentos estudantis, casas estudantis, porque eu morei em uma residência pública, residência estudantil da UEFS, e também fui simpatizante, militando no movimento negro. Conheci integrantes do Frente Negro Feirense, e conheci pessoas que estavam ligadas ao Movimento Negro Unificado, o MNU, e em 1993 me deu o maior engajamento foi ao Seminário Nacional de Negros Universitários, que aconteceu na Faculdade de Arquitetura da UFBA. Em setembro de 1993, ali reuniu cerca de duas mil pessoas, entre estudantes, conferencistas, pesquisadores do Brasil, da África, dos Estados Unidos e, na oportunidade, surgiu até o debate, a discussão da***

possibilidade da reparação aos descendentes dos africanos no Brasil. De lá pra cá, gerou toda uma polêmica de como provar quem é negro, quem é descendente dos negros, ou não. E eu concluí o curso de Licenciatura em História, em 96.2, peguei a colação de grau, aconteceu no início de 1997, aliás, repetindo, eu coleí o grau, concluí o curso em 1996.2, e peguei o certificado no primeiro semestre de 1997. E esse mesmo ano surgiu o concurso para Cabaceiras e outras cidades. Como Cabaceira estava próxima à Cruz das Almas, e Cruz das Almas não ofereceu vaga, eu fiz o concurso para a Cabaceiras do Paraguaçu, em que houve dois aprovados, o professor LS e eu fiquei em segundo lugar. E nós fomos chamados na mesma data, junto com o professor de Geografia, também da época, IP e CP, e lá eu comecei atuando a partir do dia 19 de novembro de 1998. E, enquanto o Governo do Estado não tinha me chamado, trabalhei ao longo desse ano em Ribeira do Pombal, pelo município que estava chamando professores graduados em diversas áreas. E atuei lá na escola, que era na época estadual Edivaldo Machado Boaventura, Governo Estadual, que fica ali no terreno próximo ao Parque Histórico, e ensinei logo o Ensino Médio, que tinha o Ensino Médio na época. E esses alunos hoje são alguns colegas que atuam na rede municipal como professoras, várias professoras que estudaram comigo hoje são minhas colegas aí no município. [...]Minha experiência maior é que eu morei numa comunidade coletiva, não foi nenhuma república, foi uma residência universitária, em que moravam em torno de 60, 30 vagas destinadas para os meninos, 30 vagas destinadas para as meninas, e um repertório comum. Então, ali eram divididas tarefas semestrais, em que as pessoas, o pessoal que estava encarregado ficava responsável pelo setor de alimentos, outro ficava responsável pelo setor administrativo, outro ficava responsável pelo setor cultural. E na residência, nós pudemos formular um evento que ficou tradicional na UEFS, que foi o Forrodência. (Professor 2, ENA, 06/12/2024, grifo nosso)

O Prof2 também tem sua formação na UEFS, morou na residência universitária. Essa é uma alternativa para muitos jovens pobres que não tem uma rede de apoio em cidades que sediam universidades; a vulnerabilidade financeira e, na maioria das vezes, a distância entre as universidades e seus municípios de origem colocam em xeque a permanência na universidade. Na fala do Prof2 aparece que a residência era uma comunidade assentada na autogestão. Ainda, o Prof2 revela seu engajamento no Movimento Negro Unificado e o início de uma militância que enriqueceu as suas experiências e vivências, que fariam e fazem a diferença quando se é professor da EB em um Estado onde grande parte dos jovens matriculados no NEM são negros.

Na década de 90, as vagas oferecidas no Ensino Superior variaram de 1,3%, em 1990, a 2%, em 1998 (MEC/Sediae/Sinopse Estatística do Ensino Superior). Essa baixa oferta de vagas associada à seleção mediante vestibulares excluía a maioria dos estudantes concluintes do Ensino Médio da rede pública. O outro agravante era que as políticas para garantir a permanência da juventude em situação de vulnerabilidade financeira nas universidades e

faculdades eram limitadas.

O professor pesquisador e os professores colaboradores da pesquisa cresceram em meio a uma realidade rural, foram estudantes de escolas públicas, enfrentaram dificuldades tanto para adentrar, como para permanecer nas Universidades Públicas Estaduais, que ficavam distantes dos seus municípios de origem. Acessaram cursos de História com uma grade curricular pós-Ditadura Militar de 1964, vivenciaram as reformas educacionais neoliberais da década de 1990, a LDB 9.394/96, e as mudanças educacionais promovidas pelos governos Lula e Dilma, como, por exemplo, o FUNDEB. Lecionam História no CEAGS e nos seus Anexos, escolas que têm estudantes filhos de lavradores; atuam no NEM e enfrentam os desafios de contribuir para a formação cidadã de estudantes que são obrigados a migrar para grandes centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

2.6.1 Experiência com o NEM e os materiais didáticos de CHSA

Bom, o material didático utilizado na disciplina de História, que eu ministro História e Sociologia, na verdade esse material vem sofrendo um processo de redução. Significativamente os conteúdos foram reduzidos. E agora com o Ensino Médio, com o Novo Ensino Médio, com essa integração dos componentes, o livro se tornou mais limitado ainda, no que diz respeito ao conteúdo. Então, a gente sempre procura um material a mais para complementar os assuntos. Porque ele tem sido bem reduzido, bem simplório, e que não atende as expectativas que a gente imagina para uma turma de Ensino Médio. Porque, além de ser superficial, as questões que o material didático traz, são questões que não atendem a uma proposta do que o novo Ensino Médio quer, que é trabalhar com as habilidades dos alunos. (Professor1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)

Nessa fala do Prof1, emerge alguns aspectos do NEM que já mencionamos: primeiro o rebaixamento das disciplinas escolares para componentes que se integrariam em uma área do conhecimento, perdendo sua autonomia e seu código disciplinar; segundo que o tipo de currículo prescrito da BNCC-EM, a das competências e habilidades, não atende as expectativas de aprendizagem que se espera para o EM.

Ao se referir ao material didático, avalia que a redução do quantitativo de páginas afetou diretamente a qualidade dos conteúdos, tornando o uso do material didático limitado e superficial, exigindo do professor uma busca constante de outros materiais didáticos para complementar a temática trabalhada.

Já o Prof2 percebeu algo positivo no NEM,

O Estado condensou esse material em um foco de análise temático, e o que era antes de um livro didático virou uma espécie de caderno de sugestões de programação de discussões. Então, passou a ser algo temático, por exemplo, discutir sobre a mulher no livro didático, direito à terra no Brasil, ou então a questão da fome. Então, ele perdeu aquela dimensão, ele não trouxe aquela dimensão numa sequência didática, como se cobrava no vestibular, o que passou a cobrar no Enem. E aí, o que acontece? No primeiro momento, vejo que muitos professores sentiram dificuldade. Mas, eu particularmente, que a gente está pensando numa perspectiva de protagonismo, e o professor tem que ser protagonista também, junto com o estudante, nós percebemos o seguinte, que o professor passou a produzir, ou então orientar a produção de conteúdo. Então, eu acho que ficou mais livre e quebrou esse monopólio de cima para baixo de trazer as informações. Ou seja, o aluno passa a se sentir produtor de uma narrativa, porque a narrativa era sempre vinda de acordo com o que estava estabelecido lá naquela cartilha, naquele livro que as editoras postavam para você. Então, de certa forma, isso dá mais trabalho para o professor, porque ele também tem que correr atrás do material, ele tem que fazer um... (Professor2, ENA, 06/12/2024, grifo nosso)

Na fala do Prof2 surge a constatação que, a princípio, os professores que nunca trabalharam com um material didático formatado por área do conhecimento sentiram dificuldade em se orientar, se encontrar, pois até o PNLD2021, os LD eram por disciplinas e organizados obedecendo uma cronologia baseada no eurocentrismo. Ao cruzarmos essa fala do Prof2 com a do Prof1, constata-se que não foi somente a questão do formato, perpassou também pela questão da superficialidade do material didático.

A ideia do professor ser protagonista juntamente com o estudante é muito positiva, mas esse protagonismo tem se dado muito mais pela necessidade do que pelo que está prescrito na BNCC-EM, no qual o professor é reduzido a um aplicador de um manual, onde a prescrição da Base deve estar alinhada as avaliações externas e ao LD de CHSA (Rego, Queiroz, Moraes, 2022). Por mais que o professor possa tomar decisões sobre seu trabalho pedagógico, os conteúdos, e até mesmo a quantidade de avaliações já estão predeterminados, respectivamente, pela Base e pela famigerada Portaria 190/2024 SEC/BA.

A redução da CH da disciplina de História e a necessidade de aumentar o número de turmas para cumprir a CH semanal de 26h acabaram impactando na prática pedagógica do professor devido à sobrecarga de trabalho. O tempo de AC é reduzido para atender as diversas demandas do cotidiano escolar, e impraticável para se pensar em um ensino pela pesquisa; quando pensamos na produção de material didático é algo muito positivo, mas deve ser acompanhada de uma redução de CH em sala de aula e um aumento considerável

do tempo de preparação e pesquisa, já que as atuais 10h de AC não são suficientes para tal empreitada.

Outro ponto é que os estudantes no Ensino Fundamental continuaram recebendo um material didático separado por disciplinas, e o de História foi organizado em sequências didáticas, obedecendo a tradicional cronologia europeia. E, ao chegar ao NEM, passam a ter que se adaptar a uma cultura escolar diferente e a ter contato com um material formatado em temáticas, que acaba dificultando a orientação. Isso ficou claro na fala do Est5, quando afirmou: *“Então, para trabalhar mais o livro, seria necessário utilizar mais o livro, ou mostrar como utilizar melhor o livro, para se dizer.”* (Est5, EN, 19/11/2024, grifo nosso).

Na fala do Prof2, surge a terminologia “o Estado” como uma instituição que toma as decisões, levando-nos a ter uma falsa percepção de impessoalidade. No Capítulo 1, viu-se que o EM é um espaço de disputas, e as diversas reformas pelas quais ele passou é fruto de interesses dos grupos dominantes que se assentam nos postos de mando e decisão (Navarro; Oliveira; Silva, 2020). A maioria das reformas atendeu aos interesses desses grupos, que estão alinhados com a política neoliberal, em desfavor dos filhos das classes trabalhadoras, que sempre foram considerados reserva de mão de obra.

A ideia dos protagonismos tanto do estudante quanto do professor nos leva a uma falsa sensação de liberdade, pois a Lei 13.415/17 e seus desdobramentos vinculam além da produção do LD, Decreto n.º 9090/17, também as avaliações externas à BNCC-EM, ou seja, a Base é a prescrição do conteúdo, da forma, e do que deve ser cobrado. Isso é uma limitação, estamos “presos” a uma obrigação para atender ao documento da Base. Ir além é extremamente necessário para se cumprir a função do professor de História que é formar cidadãos ativos, críticos e engajados politicamente. O protagonismo se daria de fato com dialogicidade, tempo adequado para o professor e para os estudantes realizarem o ensino-aprendizagem pela e com pesquisa, com autonomia para a escolha de temas pertinentes as suas realidades e poderem construir uma formação cidadã.

2.6.2 As aulas de história e os usos do material didático

Primeira coisa é a questão da leitura. Eu acho que falta muito nos nossos alunos, hoje, a questão da leitura, de buscar, conhecer, para além da sala de aula, aquilo que a gente sempre fala, aquele conhecimento acumulado, de estar buscando outras fontes de conhecimento, isso tem dificultado bastante. E quando você traz uma temática, poucos têm informações, poucos colaboram com a discussão, e isso é fruto dessa falta

*de leitura, dessa... desse buscar outros elementos, que seja nas redes sociais, que seja na televisão, **que possam complementar aquela aula que você está levando ali, aquele bate-papo.** (Professor1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)*

A sala de aula é um dos espaços de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, alguns pré-requisitos devem ser atendidos, como o domínio da leitura e da interpretação, o desenvolvimento da análise crítica, o relacionamento entre passado e presente, e o conhecimento sobre cotidiano e cultura. Solicitou-se aos professores participantes da pesquisa para que narrassem o que não poderia faltar em uma aula de História, portanto, o excerto acima trata-se da fala do Prof1 sobre a referida solicitação. Emerge dessa fala duas situações: a primeira que o baixo índice de proficiência em escrita, leitura e interpretação dificulta o ensino-aprendizagem, inclusive na adoção de metodologias ativas, como, por exemplo, sala de aula invertida; segunda, é a falta de engajamento pela busca do conhecimento para além da sala de aula e a partilha das vivências, das experiências e dos saberes acumulados.

O Prof2 tem a percepção que o docente é a peça central da aula de História. Vejamos a sua fala a seguir.

***O que não pode faltar na aula de história é a figura primeiro do professor. Ele tem que estar lá. Ele vai ter que entender a circunstância, o contexto da vivência dos seus alunos que estão naquela região, para poder implementar uma abordagem significativa. Até porque, Bruno, eu não lembro quem foi que falou isso, um especialista falou, a maior tecnologia que se tem na educação é a figura do professor. Pendrive em si não resolve. Notebook em si não resolve. A TV-pendrive muito menos. A figura do professor é a grande tecnologia que se tem na educação. Essa figura aqui está precisando ser valorizada. Então, enquanto ficaram e tiraram o foco para investir no livro lá, no módulo aqui, no tablet tal, não vai mudar. Você tem que investir na figura do professor, com capacitação. Infelizmente, o Estado, ele tem caído nesse equívoco. Ao invés dele incentivar a qualificação do profissional, do recurso humano, aquela figura que está ali e está construindo memórias com seus estudantes, ele não. Ele está focado mais no aspecto estrutural, no sentido das instalações, de trazer, por exemplo, colocar a TV, se a TV é pendrive ou data show. Isso é importante. Mas isso sozinho não dá conta de dinamizar o conhecimento.** (Professor2, ENA, 06/12/2024, grifo nosso)*

Para o Prof2, o docente domina muito mais que um conhecimento didático pedagógico, uma percepção apurada do espaço/tempo e a realidade em que seus estudantes estão imersos, podendo fazer escolhas que melhor se encaixem no perfil dos estudantes para

alcançar o objetivo de uma aprendizagem significativa, onde os estudantes relacionem o que aprenderam com a vida prática. Na fala do Prf2, revela-se a desvalorização profissional e o investimento nas TIC como se fossem a solução para resolver os problemas de ensino-aprendizagem. Concordamos com o Prof2 quando ele afirma: “[...] Isso é importante. Mas isso sozinho não dá conta de dinamizar o conhecimento.” (Professor2, ENA, 06/12/2024, grifo nosso), pois as TIC também podem ser usadas em aulas com metodologias tradicionais.

Sabe-se que as metodologias ativas têm o potencial de melhorar significativamente o ensino-aprendizagem, entretanto elas pouco funcionarão em uma EB que ainda mantém cultura escolar tradicional associada a baixos índices de proficiência de aprendizagem, a altos índices de evasão e distorção idade série.

Vejamos o próximo excerto do Prof1.

Então, você tenta fazer uma provocação para que o aluno reflita, mas as reflexões são sempre, quando vem, as reflexões são sempre superficiais. Ou seja, falta essa leitura, esse domínio, para estar ali debatendo com o professor, dialogando, trazendo perguntas. Eu acho que também falta um pouco disso, dessa altivez, trazer perguntas, dessa curiosidade de entender melhor o porquê, como é que isso se dá, de que forma. Então, às vezes, falta essa interação. A gente nota muito hoje nos alunos uma certa apatia no sentido de interagir na aula. Infelizmente, com todo esse processo de desenvolvimento tecnológico, a gente pensava que isso ia trazer uma contribuição para termos o aluno mais preparado, no sentido de ele buscar por si só o conhecimento, a gente tem visto o processo inverso. Então, em muitos momentos, nas aulas, você fala para você mesmo. Você fala só. Não vem essa interação, não vem esse feedback que a gente esperava que ocorresse. Sobretudo, com essa possibilidade de acesso a várias informações possibilitadas com esses recursos tecnológicos, com as redes sociais, com a internet. (Professor1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)

Um dos grandes desafios que enfrentamos em sala de aula é a apatia, revelando a desmotivação não só com os conteúdos trabalhados, mas também com a metodologia de ensino e/ou a falta de relevância do que é ensinado para as suas vidas. Não podemos descartar principalmente no pós COVID-19, os problemas emocionais, de saúde mental e de aprendizado.

Em relação ao ensino de História, o estudante vem de uma cultura escolar que fomentou um conceito positivista da História, onde ela se resume ao estudo do passado, algo esquecido, sem importância, “morto”, lembrado somente por fatos, nomes e datas, desconectado com o presente, sem influência sobre o futuro. Emerge, dessa fala, a ausência do estudante ativo, o dos questionamentos, aquele que busca interagir. O professor fica em

um monólogo que, muitas vezes, desenvolve nele um sentimento de impotência.

Ao cruzarmos as falas dos Prof1 e Prof2 sobre as TIC chegamos à conclusão que pouco somaram à prática docente, ainda mais devido à visão que o estudante tem acerca do uso dessas tecnologias em sala de aula. Como vimos anteriormente, o Est6 considera que as aulas projetadas são cópias da internet e que são perda de tempo no sentido que ele poderia procurar e achar aquele material. Outro ponto que emergiu da fala do Est6 é que eles copiavam o que era exposto nos slides, as TIC sendo usadas como um recurso moderno, mas para uma metodologia tradicional.

Vejamos agora como os professores usaram o material didático de CHSA, a começar pelo excerto do Prof1.

O material didático é um suporte. Ele é um suporte que eu julgo importante. Eu acho que é o principal recurso que nós temos à disposição. A gente não pode deixar de utilizá-lo. Isso, de fato, contribui para a nossa prática. Porém, a gente tem uma dificuldade, que é a maioria dos alunos não leva material para a aula. A maioria dos alunos não lê material. A maioria dos alunos diz que o livro é peso. Então, às vezes, você quer fazer uma atividade ali na aula e o aluno está sem o material. Então, apesar de ser o recurso que a gente tem à nossa disposição para ser utilizado, a gente encontra essa dificuldade. Que é a dificuldade do menino, que ele não lê o material e, em vários momentos, ele não leva esse material para as aulas. Ressaltando que é o material que a gente tem feito as críticas, sobretudo, por conta dessa redução. Os conteúdos são muito superficiais. Ele não segue uma sequência. O que eu acho importante você trabalhar os conteúdos a partir de uma sequência. (Professor1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)

Na fala do Prof1, ele traz que o LD não é usado como único dispositivo, sinalizando que o professor utilizou outros materiais produzidos e/ou reproduzidos para se garantir o ensino-aprendizagem, porém, sabe-se que nas escolas públicas o LD é o material mais acessível ou o único material físico que o estudante tem acesso. Na cultura escolar do CEAGS, observamos que tanto na sede quanto nos anexos, o estudante tem o hábito de não levar o LD para escola, e as justificativas são as mais diversas e a mais comum é que o LD é um peso.

Fazendo uma escuta qualificada das falas dos estudantes, o Prof1 busca resposta para algumas das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, ele mesmo já relatou a falta do hábito de leitura e o fato dos estudantes não levarem o material didático para a escola. Em um trecho de sua fala, ele faz uma relação entre o hábito de não levar o LD e a percepção que o estudante tem de que assistir videoaulas em plataformas de *stream*, como o *YouTube*,

substituí a leitura do material didático e a aula presencial do professor.

As falas de estudantes e professores convergem no que diz respeito ao hábito dos estudantes não levarem o LD para a escola, porém o desafio reside em demonstrar ao estudante a importância da escola como espaço de produção de conhecimento, e que esse é construído com a mediação do professor e que nenhuma plataforma de *stream* pode substituir o conhecimento, a vivência e a experiência. Observem o trecho da fala do Prof1.

[...] Ele não vê sentido nesse livro didático, ele não vê sentido na leitura. E isso pode ser um elemento que venha contribuir para ele não levar esse livro para a escola. Eu penso que essa questão mesmo e tem um outro dado que me veio aqui agora, que são a questão das videoaulas. Eu ouvi uma fala recente de um aluno que dizia que ele aprendia mais assistindo a videoaula do que usar um livro ou estar ali no momento acompanhando a explicação do professor. Então, talvez seja um outro elemento que esteja aí nesse bojo, as aulas virtuais. (Professor1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)

Esse é um dado preocupante, uma vez que não há controle sobre o tipo de conteúdo que é produzido e veiculado nessas plataformas de *stream*; inclusive nos últimos anos, o que mais vem se proliferando nessas plataformas são conteúdos tidos como educacionais, mas que não se sustentam em evidências acadêmicas ou fontes confiáveis. Tal como uma série de conteúdos ditos de História elaborados pela empresa “Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A” e veiculados nas mais variadas plataformas de *stream*, deturpando o conhecimento histórico criado e fundamentado em pesquisas sérias, feitas por várias instituições acadêmicas do Brasil.

O Prof1 também associa a falta do hábito da leitura com a desvalorização do LD. Observem a fala abaixo.

Olha, eu acho que a questão mesmo da comodidade de não estar explorando material didático. Eu acho que essa questão da leitura que eu pontuei antes perpassa por aí. Ele não dá importância a esse material. Por mais limitado que ele seja, eu acho que essa questão do hábito da leitura tem contribuído para que ele não leve esse material didático. Eu lembro de uma fala de uma aluna quando estávamos entregando os livros e ela me disse o seguinte: “Para que eu quero livro? Lá em casa já está cheio de lixo”. E naquele momento eu parei para refletir essa fala. “Já está cheio de lixo lá em casa!” Mas o livro didático é um lixo? O livro didático é um material importante para a formação e tal. Mas depois eu refleti o seguinte: Será que não existe outro elemento por trás disso? Quando ela coloca assim: “A estante lá de casa já está cheia de lixo”, foi essa a expressão dela. Será que ela está falando de uma dificuldade até de colocar esses livros em casa? Será que a gente não extrapola um pouco para pensar qual é a realidade desse aluno? Será que ele tem um

lugar para guardar esses livros? Ele tem uma estante? Além disso, quando eu pontuo o hábito da leitura, esse estudante ele vive em um ambiente de leitores? O pai lê, a mãe lê, o vizinho lê, o primo? Como é esse espaço? Então isso também eu acho que acaba repercutindo lá na escola. Ele não vê sentido nesse livro didático, ele não vê sentido na leitura. E isso pode ser um elemento que venha contribuir para ele não levar esse livro para a escola. Eu penso que essa questão mesmo, e tem um outro dado que me veio aqui agora que são a questão das videoaulas. Eu ouvi uma fala recente de um aluno que dizia que ele aprendia mais assistindo a videoaula do que usar um livro ou estar ali no momento acompanhando a explicação do professor. Então, talvez seja um outro elemento que esteja aí nesse bojo as aulas virtuais. (Professor1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)

O Prof1 associa a desvalorização do LD a falta do hábito de leitura e associa essa falta de estímulo ao ambiente social onde o estudante está inserido, filhos de pequenos agricultores, moradores da zona rural, moradias de baixo e/ou médio padrão, baixa renda, sem acesso a bibliotecas ou sem recursos para adquirir livros, pois a necessidade pela sobrevivência é mais urgente. Ao narrar a fala da estudante se depara não só com a afirmação que o LD é “um lixo”, mas é levado a inferir que o ambiente doméstico tem uma certa carência de infraestrutura. E não se satisfaz em pensar esse ambiente somente no aspecto material, mas também humano; é uma estudante que está inserida em uma família, possivelmente de poucos recursos que, pela necessidade da sobrevivência, (não) teve acesso e/ou (não) conseguiu permanecer na educação formal.

Também, surgiu, nessa fala, que as aulas de História seguiam uma sequência didática e cronológica, e o novo formato “quebrou” essa lógica ao condensar os conteúdos da área de CHSA em único material. Com o NEM, tem-se um único professor, que não teria mais a sua identidade pela formação e disciplina, para trabalhar com o material didático de CHSA. A manutenção da separação das disciplinas no currículo, agora componentes curriculares, acabou criando uma distorção entre a cultura escolar que mantém um horário para cada componente curricular, entretanto, todos os professores da área de CHSA devem usar o mesmo LD de CHSA, sendo que ele está organizado por temática, sem uma divisão clara dos conteúdos/componentes.

O Prof2 tem um posicionamento parecido com o do Prof1.

Então, eu acho que o material didático é muito limitado, particularmente eu não trabalhei, porque eu acho que, além de ser muito resumido, ele não dá conta de você, de você dar conta ao longo do calendário das unidades letivas. Então, o que é que você faz? Você usa ele mais como um material de consulta, uma das fontes de consulta, e você vai usar

também, tentar baixar PDF de determinados autores que falam daquele tema. (Professor2, ENA, 06/12/2024, grifo nosso)

Os professores 1 e 2 concordam que o material é limitado e insuficiente para garantir não só o cumprimento de três unidades letivas, assim como não possibilitam o desenvolvimento de habilidades complexas como análise, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões e poderem se adaptar a diferentes situações impostas pela vida prática. Espera-se um material didático que possibilite o desenvolvimento dessas e outras habilidades. Na fala do Prof2 emerge a necessidade de complementação dos materiais, porém, sabe-se que nas escolas públicas os recursos materiais geralmente são insuficientes para atender uma grande demanda, inclusive para impressão de materiais, e que a leitura de PDF em celulares, o aparelho eletrônico que o estudante mais tem acesso, não é viável.

Na próxima seção veremos como agem os professores na tentativa de construir outros processos de aprendizagem histórica para superar os problemas causados pela redução de CH e para buscar alternativas de complementação dos materiais didáticos de CHSA.

2.7 Possíveis caminhos para a construção de novas rotas nos processos de aprendizagem histórica

Então eu uso essas duas estratégias. Ou o esquema, anotando no quadro e eles registram no caderno. Ou então, pequenos textos que eu elaboro aqui com esses elementos que ainda estão faltando e entrego ao menino para complementar seu estudo. Tem. Eu também gosto de trabalhar com filmes. Eu gosto de trabalhar com filmes. E aí eu acho que é uma estratégia bacana, porque o audiovisual ajuda ainda no sentido de atrair, de segurar o menino ali sobre aquela temática. Então, tem alguns conteúdos que sempre tem algum filme que eu gosto de trabalhar. Por exemplo, quando eu vou falar de Grécia, eu gosto de trabalhar com o filme “Trezentos”. Falar da questão dos guerreiros de Esparta. Feudalismo. Trabalhei com o filme “Caça às Bruxas” para falar um pouco da questão da epidemia, da peste bubônica, que também é muito resumido ali no material didático. Então, sempre gosto de trabalhar com esses filmes. E, ao final do filme, a gente faz uma roda de conversa fazendo esse contraponto do filme. Como é que o filme está abordando aquele elemento que a gente citou lá na aula? Como é que a gente percebe isso lá no livro didático? Então, eu acho bacana também essa forma de complementação do livro didático. (Professor1, ENA, 27/11/2024, grifo nosso)

Cada professor, de acordo com sua corrente historiográfica e de sua metodologia de ensino, busca formas de complementar a temática que ele identifica com superficialidade no

material didático e garante uma aprendizagem significativa para os estudantes. O Prof1, além de se utilizar de esquemas de anotações escritos no quadro e transcritos pelos estudantes em seus cadernos, prepara pequenos textos, que são próximos das tão citadas apostilas pelos estudantes. O uso do audiovisual e a posterior comparação das linguagens escritas e filmicas, na busca de se identificar semelhanças e diferenças e/ou possíveis distorções é muito positivo, inclusive quando se abre espaço de fala para o estudante em uma roda de conversa.

O Prof2 segue uma linha na qual o estudante seja envolvido no processo de produção a partir do que se delimita como produto final da temática discutida, como revelam as ideias a seguir.

*Então, assim, na verdade, eu não utilizei, não utilizo o material do Ensino Médio, no caso, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por quê? Primeiro que é muito resumo. **Eu acho que a vivência em sala de aula é muito mais rica, então o que é que você faz? Você usa aquele tema e você provoca um debate, uma discussão, e depois, com os alunos, a gente vai produzir um material, uma exposição, um conteúdo, que seja ele em seminário, que seja ele em vídeo, que seja ele em slide, para que aquilo salte aos olhos da coisa que está pré-estabelecida numa cartilha ou nesse módulo que é, muitas vezes, editado pela editora, que nunca, na maioria das vezes, não se adapta à realidade do lugar.** (Professor2, ENA, 06/12/2024, grifo nosso)*

O ponto de partida do Prof2 é uma questão disparadora. A partir dela os estudantes irão produzir, com a orientação do professor, um dado conteúdo sobre a temática em foco e escolher um formato de entrega da produção, podendo ser gráfico ou audiovisual. Utilizando-se da aprendizagem baseada em pesquisa, colocando o estudante no centro da formação, transformando-o em pesquisador ativo, podendo explorar temas de seu interesse e possibilitando-o construir seu próprio conhecimento através da investigação, empregando-se metodologias ativas como resolução de problemas, baseada em projetos ou estudo de caso. Essas metodologias buscam aproximar as temáticas à vida prática dos estudantes, produzindo um conhecimento que tenha significado.

Na fala de alguns estudantes, houve que os professores produziram apostilas de História para poder garantir a complementação e facilitar o ensino-aprendizagem, bem como tentar solucionar a falta do hábito do estudante não levar o material didático para a escola. Consideramos que produzir trilhas de construção de conhecimento, privilegiando metodologias ativas, é um possível caminho para uma educação histórica significativa, podendo sanar a superficialidade do LD de CHSA e garantir aos estudantes uma formação

na qual consigam ir além das informações acessadas nos diferentes materiais, que possam elaborar seus próprios questionamentos, incentivar a investigação e a buscar soluções para problemas reais. O nosso objetivo é possibilitar a formação de cidadãos críticos, conscientes e ativos na transformação de suas realidades.

2.8 Interconexões de vivências e experiências de estudantes e professores do NEM

Nesta seção, vamos apresentar o *Tempo de análise III*, a partir do cruzamento das entrevistas narrativas dos estudantes e professores. Nas falas deles emergem uma série de elementos que nos permitiram reconhecer regularidades e irregularidades nas unidades temáticas de análise, exigindo uma constante revisitação das narrativas. Buscou-se, com isso, compreender como os estudantes e professores experienciaram, vivenciaram e perceberam o NEM e a utilização dos materiais didáticos de CHSA.

A escolha de narrativas autobiográficas como método de pesquisa nos levou por um caminho satisfatório, pois escutar o outro de forma atenta e sensível nos fez repensar, em muitos momentos, o lugar que ocupamos e como os vários sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem percebem não só a prática docente, mas também, possíveis caminhos para que essa prática seja mais efetiva. Estabeleceu-se um diálogo entre a nossa fundamentação teórica-epistemológica e os excertos das falas de onde surgem categorias e marcas fundamentais para compreendermos os estudantes e professores narram o NEM e a utilização dos materiais didáticos de CHSA.

Cada estudante e professor compartilhou suas lembranças, suas memórias, as que foram mais significativas e que estavam ligadas a momentos considerados importantes e que vivenciaram no cotidiano escolar. Rememorar as vivências e experiências do cotidiano escolar, especificamente com os usos dos materiais didáticos de CHSA e as aprendizagens históricas nas aulas de História, possibilitou construir novos sentidos para o ensino-aprendizagem. Para Souza e Sousa (2021, p. 105) nas “[...] narrativas, acessamos memórias sobre outrem que por alguma razão contribuíram para sermos quem somos no presente.”

Posto isso, em “**PERCEPÇÕES SOBRE O NEM**” emergiu a compreensão que as mudanças ocorridas foram percebidas como negativas, tanto por estudantes quanto professores. Trouxemos os excertos das falas de Est4 e de Est6, que perceberam não só o impacto da redução da CH da FGB, assim como o aumento de disciplinas com a implementação dos IF sobrecarregou os estudantes e impactou negativamente na

aprendizagem, limitando o acesso dos filhos das classes trabalhadoras a uma formação de qualidade. O Prof1 pontuou a perda da autonomia, a mudança do código disciplinar de História, a redução de CH e as mudanças que ocorreram no material didático, o que resultou em um maior tempo de preparação, em uma constante atividade de complementação de conteúdo.

Já o Prof2 percebeu um aspecto positivo no protagonismo do professor e dos estudantes, considerando que tem mais possibilidade para produzir com o estudante as suas próprias narrativas. No entanto, destaca-se a prescrição da BNCC-EM e suas vinculações, tanto para a produção dos materiais didáticos quanto para as avaliações externas, que “devem” seguir seu conteúdo e forma.

Nas **“PERCEPÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE CHSA”**, abordamos excertos da entrevista dos Est2, Est3, Est4, Est5 e Est6. Em suas falas, emergem desde a percepção de que o material didático foi reduzido até a falta de valorização pelos estudantes, gerando, assim, o hábito de não levarem regularmente esse material para a escola. Particularmente, Est5 percebeu que o material didático de CHSA tem uma linguagem acessível. Os estudantes consideraram que esse hábito está ligado à falta de cobrança do uso do LD por parte dos professores, ou seja, alguns têm a necessidade de usar por conta da extensão do programa de suas disciplinas, outros não. Em uma fala, Est2 menciona que o livro fica “lá no canto”, reforçando a desvalorização do LD. Os estudantes citaram um material didático usado por vários professores, que é a apostila, percebida positivamente por conter tópicos resumidos, facilitar a compreensão, ser de fácil acesso e conter exercícios e atividades.

Para o Prof1, a desvalorização do material está diretamente ligada à baixa proficiência da escrita, leitura e interpretação, bem como a falta do hábito de ler. Não descarta também o acesso às videoaulas em plataformas de *stream* como um dos motivadores. Em sua fala, ele rememora duas situações nas quais os estudantes se posicionavam em relação ao LD: considerando-o como “lixo” e afirmando que aprendem mais com videoaulas do que com o professor em sala de aula.

A partir das falas de Est4, Est3 percebemos que poucos estudantes desenvolveram uma aprendizagem histórica significativa. Os excertos usados em **“APRENDIZAGEM HISTÓRICA COM O USO DO MATERIAL DIDÁTICO DE CHSA”** expressam isso. A Est4 demonstrou ter desenvolvido o expoente de horizonte, enquanto a Est3 reconheceu, na vida prática, a permanência de uma das mais nefastas heranças do período escravista do

Brasil, que é o preconceito racial. Constatamos algo preocupante na fala de Est6, quando aparece a ideia de meritocracia sem se analisar os diferentes pontos de partida dos sujeitos sociais. Est1 inicia a percepção de solução de continuidade, já Est2 associa a colonização do Brasil a uma necessidade dos portugueses, sem fazer as devidas ressalvas em relação ao processo colonizatório, por este ser extremamente violento contra as populações indígenas e africanas.

Em relação a “**PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE**”, os Est2, Est4 e Est1 veem a figura do professor como essencial para a dinamização do ensino aprendizagem. Especificamente, Est4 e Est1 afirmam que a formação e a experiência docentes estão acima de qualquer material didático e faz a diferença no processo de engajamento do estudante em sala de aula. Est2 pontua que o comportamento dos estudantes dificulta a prática docente. Já Est6 vê o uso das TIC em sala de aula como uma perda de tempo, já que são usadas para reproduzir conteúdos encontrados na internet, como, por exemplo, slides.

Os Prof1 e Prof2, relataram que frequentemente precisam complementar o conteúdo das temáticas trabalhadas em sala de aula devido à superficialidade dos materiais didáticos, e essa complementação se dá usando variadas estratégias, sendo as mais citadas: anotação de esquemas no quadro branco, produção e impressão de material complementar, produção de material com a colaboração dos estudantes e a produção de apostilas. No mesmo caminho que Est4 e Est1, o Prof2 afirma que a figura do professor de História com uma boa formação é essencial em sala de aula. Para além da formação, o Prof1 afirma que a baixa proficiência em escrita, leitura e interpretação; a falta do hábito de leitura vem dificultando a prática docente e o ensino-aprendizagem. Esses fatores associados ao fácil acesso a videoaulas nas variadas plataformas de *stream* dão a falsa percepção aos estudantes que os materiais didáticos e a sala de aula não possuem as suas devidas importâncias, ao ponto de classificarem o material como “lixo”, ou algo que possa ser deixado “lá no canto”, não possuindo significado ou valor. Já o docente, por ser substituível por videoaulas, não atinge um engajamento satisfatório com sua prática e acaba recitando monólogos “para as paredes”.

De maneira geral, as narrativas dos estudantes e professores apontam para a complexidade que é a relação ensino-aprendizagem. Elas se tornaram mais complexas com a implantação do NEM, onde houve redução da CH da FGB em favor dos IF. Aliada à essa redução de CH, houve uma reformulação legal obrigando o professor a seguir a prescrição da BNCC-EM, além de materiais didáticos produzidos a partir dela.. A identidade e o código disciplinar de História foram seriamente afetados. Podemos observar que as aprendizagens

históricas não foram consolidadas, e o trabalho e a prática docente cada vez mais precarizado, seja pela valorização salarial, seja pelo aumento do número de turmas com a finalidade de se cumprir a mesma carga horária.

Por se tratar de uma reforma educacional recente e que já passou por algumas reformulações, sabemos que outras reflexões sobre as vivências, experiências e aprendizagens históricas surgirão. No nosso processo de escrita, revisitamos as narrativas de estudantes e professores valorizando a voz de cada um, com o intuito de construir, coletivamente, outros significados para o ensino-aprendizagem, especificamente das aprendizagens históricas. Percebe-se que os percursos formativos estão interconectados e as vozes dos estudantes têm o potencial de apontar caminhos para uma verdadeira formação cidadã.

3 GRUPO DE TRABALHO E ENSINO DE HISTÓRIA: DO MOSAICO DE PERCEPÇÕES ÀS TRILHAS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentamos a experiência do processo de construção do **Caderno de Apoio as Aprendizagens Históricas**. Para isso, tivemos uma primeira etapa que foi a elaboração dos mosaicos de percepções, e uma segunda etapa que foi a construção das Trilhas de Aprendizagem (TA), que tiveram como ponto de partida os mosaicos.

Na primeira subseção, teremos a nossa proposta de participação na Jornada Pedagógica de 2025, bem como a proposição de formação do Grupo de Trabalho. Em seguida, explicamos a elaboração dos **mosaicos de percepções**, dos estudantes e dos professores, e como eles foram utilizados na construção das TA. Por conseguinte, tematizamos o percurso que nos ajudou a construir, propor e disponibilizar as novas “trilhas de aprendizagem no campo da História”.

3.1 Grupo de trabalho e ensino de história

Neste estudo, chamamos de “Grupo de Trabalho” a equipe formada pelos professores de CHSA, onde sua finalidade consistiu em analisar, propor e produzir Trilhas de Aprendizagem

A partir das falas dos professores e estudantes durante as entrevistas, sentimos a necessidade de propor ao Gestor Escolar e a Coordenação Pedagógica do CEAGS a

apresentação dos achados de pesquisa, tal como do “**Mosaico de Percepções**” na Jornada Pedagógica de 2025, para que pudéssemos nos debruçar na elaboração de um material didático que, ao mesmo tempo, fosse significativo e ultrapassasse as limitações que se apresentaram nos LD’s de CHSA.

Propôs-se a realização de dois momentos: o primeiro com apresentação do Projeto de Pesquisa, de algumas discussões sobre o NEM, dos mosaicos de percepções dos professores e dos estudantes e a proposição da criação de um Grupo de Trabalho (GT) para confecção de Trilhas de Aprendizagem, no terceiro dia da Jornada Pedagógica de 2025 (05/02/2025), dia dedicado à discussão sobre Currículo. A confecção das Trilhas de Aprendizagem se iniciaria no quinto dia, 07/02/2025, este dedicado ao Planejamento Pedagógico, composto por dois momentos: planejamento por área, onde os professores das diversas disciplinas da área de CHSA iriam contribuir com suas experiências e vivências; e no planejamento por disciplina, onde o professor pesquisador e os colaboradores da pesquisa poderiam fazer os ajustes, caso fossem necessários.

A proposição do GT de confecção das TA era garantir aos professores, de forma colaborativa e reflexiva, a elaboração de caminhos didáticos metodológicos que possibilitassem a superar as limitações e dificuldades de aprendizagem que se apresentaram no material didático de CHSA. As TA se mostraram o caminho mais adequado por se tratar de um material flexível e inclusivo, com o potencial de atender as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes do CEAGS.

A proposta foi parcialmente aprovada, e assim, parte do projeto de pesquisa e os mosaicos de percepções de estudantes e professores, e fizemos a proposição do GT para a produção das TA no dia 05/02/2025, no turno vespertinos. Os professores que se encontravam na apresentação, era em sua maioria da área de Ciências Humanas, se sentiram representados nos recortes das falas dos professores participantes da pesquisa e perceberam nas falas dos estudantes como eles se posicionam em relação à atuação docente, como veem o material didático e os seus usos.

Com o que conseguimos realizar, atingiu-se os objetivos de compartilhar com os docentes do CEAGS sobre o projeto e os mosaicos de percepções e convidá-los a colaborar para a confecção das TA, por atuarem no CEAGS há muito tempo, e têm experiência, vivência, metodologia, didática e prática acumulada, que devem ser valorizadas. Na próxima seção, apresentaremos como montamos os mosaicos de percepções e os caminhos tomados para a construção das Trilhas de Aprendizagem.

3.2 A montagem do mosaico

A reflexão e a ação são processos indissociáveis da práxis. Após fazermos a pesquisa e nos debruçarmos sobre os achados que emergiram tivemos que buscar um meio para visualizarmos as interrelações entre as diversas vozes que contribuíram para que pudéssemos compreender como se davam os processos de construção de aprendizagens e podermos estabelecer possíveis caminhos para as aprendizagens históricas no CEAGS.

Compartilhar com os nossos pares nos permitiu construir dois mosaicos com trechos das narrativas dos estudantes e dos professores participantes da pesquisa, que foram apresentados na Jornada Pedagógica de 2025 do CEAGS, mas também serviriam como elementos a serem observados na construção das TA, porque trazem o que os estudantes e professores percebem acerca da realidade que vivenciam e experienciam.

Antes precisamos compreender que o **mosaico** é uma arte feita com pequenos pedaços de diversos materiais com cores e formatos distintos, utilizados para formar figuras com as mais variadas ilustrações e expressões. Sua composição por colagens se dá pela junção de peças e materiais para a formação de um painel colorido, que nos desperta diversas sensações/percepções. A partir dessa ideia foi decidido deslocar algumas das evidências do mosaico de percepções para inspirar o processo de construção das trilhas de aprendizagem, em um movimento em que cacos, fragmentos, estilhaços, recortes, pedaços são tomados por empréstimos para a produção de “colagens” necessárias à construção de possíveis caminhos para tornar a aprendizagem histórica significativa.

Interessamo-nos, desde a confecção do projeto de pesquisa, ouvirmos qualificadamente os segmentos diretamente envolvidos nas ações de ensino-aprendizagem de História. As narrativas autobiográficas se mostraram uma metodologia e ferramenta poderosa para acessarmos de forma espontânea como os estudantes e professores estavam vivenciando e experienciando as mudanças implementadas pelo NEM.

Vários elementos apareceram nas entrevistas narrativas, inclusive os achados da pesquisa, que foram interpretados no Capítulo 2 e possibilitou a montagem dos mosaicos abaixo. Das falas emergiram elementos que, quando cruzados, aproximados e “colados”, nos mostraram um desenho das percepções que não mais estavam isoladas, mas as vozes ressoavam em uma complementação que auxiliou na compreensão de como os estudantes e professores vivenciaram e vivenciam, experienciaram e experienciam o NEM e os materiais didáticos de CHSA. As percepções dos estudantes foram:

Figura 5 - Percepções dos estudantes sobre o NEM e os materiais didáticos de CHSA



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir das Entrevistas Narrativas Autobiográficas dos estudantes, 2024.

A partir da escuta atenta das vozes dos estudantes, conseguiu-se compreender as percepções deles para o contexto que estavam e continuam vivenciando, e os seus posicionamentos ante o NEM e aos materiais didáticos que utilizam. Emergiram outros elementos das falas dos estudantes, como a ação dos professores de complementarem os materiais didáticos de diferentes formas, dentre elas destacam-se as apostilas, sempre definidas como um material impresso com no máximo 2 páginas e formatada em tópicos resumidos da temática trabalhada em sala de aula, trazendo atividades e exercícios de fixação.

A confecção de um roteiro de estudo pelos professores demonstrou ser uma solução imediata para um triplo desafio, gerenciar a redução de CH da disciplina História, principalmente nas 1^{as} e 2^{as} séries, complementar o material didático para satisfazer a necessidade de se garantir as aprendizagens históricas essenciais e assegurar um material para ser trabalhado em sala de aula, pois os estudantes têm o hábito de não trazerem o material didática para a escola.

Mediante as falas dos estudantes, percebemos que eles têm uma preferência por materiais resumidos que tenham conteúdo misto como textos, imagens, atividades e

exercícios, com linguagem simples e direta. Contudo, temos que ter cuidado com esse tipo de material didático por ser muito resumido, para não ser superficial, um material que se esgote em si. O mosaico dos estudantes nos dá pistas do que eles gostariam que compusesse um material didático.

A partir das falas dos professores, montou-se o mosaico com suas percepções. Algumas se aproximaram das impressões dos estudantes, ampliando a compreensão sobre alguns desafios que se apresentam para o ensino-aprendizagem de História, como o caso de o hábito dos estudantes não levarem o LD para a escola. Vejamos o que dizem os professores.

Figura 6 - Percepções dos professores sobre o NEM e os materiais didáticos de CHSA



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir das Entrevistas Narrativas Autobiográficas dos professores, 2024.

No **mosaico dos professores**, vamos tomar como ponto de partida algo que é preocupante, a baixa proficiência em leitura e a falta do hábito de leitura. Esse é um problema que afeta diretamente o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, as aprendizagens históricas. Por mais que os professores contextualizem as temáticas trabalhadas e tentem ultrapassar as limitações dos materiais didáticos, boa parte do aprendizado depende da leitura e da interpretação dos estudantes.

Começamos a pensar nas TA como um material que pudesse indicar/orientar possíveis caminhos que estimulassem o letramento, e, ao mesmo tempo, satisfizessem as necessidades específicas da disciplina História, sem perder de vista o Ensino Médio como um espaço histórico-cultural, um ambiente de disputas, um lugar no qual o estudante, sujeito de direito, busque a sua realização enquanto ser humano individual e coletivo, por meio de uma educação dialógica, cidadã e emancipatória.

O contexto contemporâneo tem mostrado que a educação não pode perder o compromisso com movimentos da produção de conhecimento, sua organização e reorganização, aspectos que contribuem com a formação geral do estudante. O NEM não deve ser somente para suprir a demanda de pessoas e com a finalidade de ocupar postos de trabalho, geralmente precarizados, ou para afirmar a narrativa do jovem empreendedor, que estimula um otimismo ingênuo sobre uma liberdade e independência financeira.

Para além de trazer os estudantes para o protagonismo, os professores enxergaram na confecção de materiais complementares a possibilidade de construírem com os discentes materiais didáticos com potencial de trabalharem melhor a realidade na qual estão imersos; materiais que podem suprir lacunas e estimular a busca pelo conhecimento. As aprendizagens históricas têm o potencial de levar os estudantes a desenvolverem a reflexão e a criticidade, possibilitando-os identificar e rejeitar as diversas formas de manipulação. Acredita-se que as apostilas não sejam o material mais apropriado para garantir caminhos possíveis de aprendizagem devido ao seu formato muito resumido e que se esgota em si, o que nos levou a reafirmar a considerar a confecção de Trilhas de Aprendizagem.

3.3 Resultado do percurso colaborativo: construção de Trilhas de Aprendizagem como SMA

Ao confeccionar Trilhas de Aprendizagem, buscou-se compreender melhor o que são, como produzi-las, organizá-las e geri-las. Antes, teve-se que refletir que a nossa disciplina agora faz parte da área CHSA e qualquer planejamento deve também atender a participação dos diversos atores que compõe o corpo docente do CEAGS.

O conceito de Trilhas de Aprendizagem está associado à gestão da informação e à gestão por competência. Para Lopes e Lima (2019, p.167),

As trilhas de aprendizagem podem ser entendidas como um conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem, contendo diferentes

esquemas de navegação, que podem ir desde modelos lineares, prescritivos, passando-se por modelos mais hierárquicos, e chegando-se a modelos em rede, cuja navegação é mais livre, e tendo como propósito o desenvolvimento de competências. Esses esquemas de navegação podem ser personalizados, com base em variáveis como objetivos, perfil do aluno e características de aprendizagem.

Devido à sua flexibilidade de aplicação ao contexto, é considerada uma concepção bastante democrática por adequar-se à realidade local, onde se pode utilizar um processo estruturado e modelo de navegação, ou até mesmo desenvolver formatos de aprendizagens mais tradicionais. Tentamos construir as trilhas colaborativamente, em momentos formativos com os professores, tendo em perspectiva as rodas de partilha, comunidade de aprendizagem profissional ou da docência. Com isso, vamos valorizar a agência autoral do professor bem como seu potencial, sua experiência e as relações criativas e epistemológicas na construção das trilhas.

Não conseguimos acessar o Planejamento por Área, um momento que consideramos importante para a confecção das TA, e dedicado exclusivamente a este propósito, em que os professores das disciplinas de CHSA poderiam contribuir de forma mais engajada e efetiva, traçando caminhos possíveis de trabalho para o ano letivo de 2025, inclusive podendo se apropriar das contribuições para confeccionar suas próprias TA. Nesse momento, também se decidiria, de forma colaborativa, flexível e inclusiva se a confecção das Trilhas de Aprendizagem partiria de temática, situação ou problema e garantiríamos, assim, espaço de decisão para os colaboradores. Com isso, pretendia-se atender as diferentes realidades vivenciadas pelos professores e estudantes, do mesmo modo construir um planejamento que superasse as limitações da BNCC do Ensino Médio, considerando a partilha de experiências dos professores do CEAGS.

Os encontros com os professores foram reorganizados para acontecer nas Atividades Complementares (AC), durante os meses de fevereiro a abril. A primeira AC foi realizada no dia 25/02 no turno vespertino com várias outras pautas que não diziam respeito ao Planejamento por área, tampouco por disciplina. Nesta, fomos informados que as AC aconteceriam quinzenalmente, somente no turno vespertino, o que acabou reduzindo ainda mais as possibilidades de encontros efetivos com os pares para dar seguimento à confecção das TA.

Ainda, na AC do dia 25/02/2025, ao fazer a distribuição dos encontros/mês, percebeu-se que teria somente 3 encontros, um no mês de março e dois no mês de abril. Com

isso, sugeriu-se aos pares a possibilidade de nos impedimentos, dar continuidade à confecção das TA de forma colaborativa, de modo que fosse legitimado ao pesquisador a sua confecção com posterior submissão aos pares para validação, o que foi aceito com unanimidade.

Também na AC do dia 25/02/2025, apresentou-se aos pares o *modelo* do Quadro Síntese da Trilha de Aprendizagem (QSTA), contendo Área do Conhecimento, Componente Curricular, Série, Unidade Letiva e o que será visto na unidade letiva: Unidade(s) Temática(s), Competência(s), Habilidade(s); Objeto do conhecimento; objetivos; semana; n.º da aula; Atividade; Onde encontrar o conteúdo; Entrega/Produto. O QSTA é uma forma resumida de delinear o que será trabalhado na TA, as atividades que darão suporte ao desenvolvimento dos objetivos e o produto a ser entregue para a aferição da aprendizagem. Segue o modelo:

Quadro 2 - Quadro síntese para construção das Trilhas de Aprendizagem de história

QUADRO- SÍNTESE DAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM					
ÁREA DO CONHECIMENTO:		COMPONENTE CURRICULAR:		SÉRIE:	
UNIDADE LETIVA:					
O QUE VEREMOS NESTA UNIDADE					
UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):					
COMPETÊNCIAS:					
HABILIDADES:					
OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS	Nº de aulas	ATIVIDADES	ONDE ENCONTRAR O CONTEÚDO	ENTREGA
Conteúdos a serem trabalhados	O que os estudantes devem aprender, compreender, saber e do que serão capazes de fazer ao final da unidade letiva.	Quantas aulas serão necessárias	As atividades que os estudantes farão aula a aula. A atividade deve estar relacionada com os objetos de conhecimento ou seus subtópicos. As atividades são meios para atingir os objetivos da aprendizagem.	os estudantes encontrarão as fontes para realizar seus estudos em casa e na escola. São links para vídeos, vídeoaulas, textos, plataformas, simulados, indicação dos livros didáticos (Indicando o assunto e não a página)	Corresponde ao material produzido pelo estudante a partir da atividade proposta para cada aula. Pode ser um pequeno texto, um tweet, resposta de questões, listas de exercícios, resenhas, mapas mentais, pequenos vídeos, etc.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2025.

Apresentamos, também, o *modelo* da Trilha de Aprendizagem, que contém Cabeçalho com Componente Curricular, Semana, Objeto de Conhecimento, Habilidades, Objetivos de aprendizagem, Aula n.º e Tema; seguido de oito estações:

1. PARA ONDE VAMOS? (ACOLHIMENTO E APRESENTAÇÃO DO TEMA)

Ponto de partida da trilha. Onde o professor informa ao estudante a temática que será trabalhada.

2. O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS? (CONHECIMENTOS PRÉVIOS)

Nesta estação o professor pode estar usando perguntas disparadoras ou situação-problema para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes ou levá-los a relacionar o tema ao seu cotidiano.

3. OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO (CONTEXTUALIZAÇÃO 1)

O professor pode utilizar outras formas de leitura para introduzir a temática, como os estudantes expressaram o seu interesse por imagens e/ou vídeos. Pode-se introduzir a temática a partir desses recursos, convidando-os a fazerem uma leitura crítica.

4. CONHECENDO E MAPEANDO O CAMINHO (APROFUNDAMENTO)

O professor pode sugerir o uso do livro didático adotado pela escola, ou disponibilizar fragmentos de textos que trabalhem a temática a partir do conhecimento científico ou textos que possibilitem os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico.

5. O QUE APRENDI NO CAMINHO (APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS)

Aqui, o professor pode avaliar a aprendizagem do estudante utilizando diferentes instrumentos de avaliação.

6. COMO EU VI O CAMINHO: MINHAS IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES (SISTEMATIZAÇÃO)

O professor pode estimular os estudantes a utilizarem de diferentes linguagens para expressar os conhecimentos aprendidos na trilha; esse momento pode ser associado aos Projetos Estruturantes da Rede Estadual.

7. COMO O QUE APRENDI SE APLICA À MINHA VIDA? (CONTEXTUALIZAÇÃO 2)

O professor pode desenvolver com os estudantes a percepção de Horizonte de Expectativas, levando-os à associarem o tema da trilha às suas vidas, ou seja, passado (memórias), presente (situação atual do estudante) e futuro (projeções do estudante),

estimulando também a leitura e produção textual, habilidades levantadas como críticas nessa etapa de escolarização. Essa produção escrita pode ser uma forma do professor acompanhar o processo das aprendizagens históricas dos estudantes.

8. COMO POSSO MUDAR O MEU MUNDO COM O QUE APRENDI? (COMPARTILHAMENTO)/AVALIAÇÃO PROCESSUAL

O estudante poderá pensar em propostas de aplicação prática da temática da trilha tanto na escola quanto na comunidade, produzindo conteúdo para as redes sociais, músicas de diversos gêneros ou outras formas de comunicação.

Nessa seção, o estudante pode avaliar a trilha e as suas aprendizagens, dando um retorno sobre o que sabia antes de iniciar a trilha e após concluí-la. É importante se ater a avaliação para a trilha, é uma forma de se redesenhar os caminhos para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva.

O QSTA, como o próprio título já traz, é a síntese do que se encontrará na TA, os elementos principais; já as seções da TA abrem outras possibilidades metodológicas para os professores estimularem os estudantes a fazer uma navegação entre diversas formas de linguagens e, em algumas estações, dando liberdade de escolha por percursos que atendam às suas necessidades. Com isso, buscou-se organizar e representar as unidades de aprendizagem que estarão presentes na TA e as possibilidades de navegação (Lopes; Lima, 2019).

Como as seções estão distribuídas e as relações que estabelecem entre si podem contribuir para os estudantes conseguirem tematizar o que aprendem, têm um impacto direto na forma como veem o mundo ao seu redor e que eles podem estabelecer meios de como aprender e, ao mesmo tempo, melhorar o seu aprendizado (Yang, 2012). E, para além da garantia das aprendizagens, perceber que essas têm uma aplicação prática em suas vidas e em suas comunidades.

Ainda, na AC de 25/02, apresentou-se as temáticas que emergiram nas entrevistas dos estudantes: Antiguidade; Racismo, Colonização portuguesa na América; Era Vargas; Socialismo e Capitalismo. Colocou-se para os pares a tomada de decisão se iríamos construir TA com os temas emergentes das entrevistas ou se estabeleceríamos novos temas. Em unanimidade, os pares mantiveram os temas que emergiram das entrevistas, porém, como Antiguidade está fora dos conteúdos trabalhados nas séries que foram foco da pesquisa, ficou de fora das construções. Assim, combinou-se para a AC seguinte, definirmos as

Competências e Habilidades segundo a BNCC-EM, entretanto, para irmos além, precisava-se traçar os objetivos de aprendizagem que satisfizessem as aprendizagens históricas que consideramos essenciais e necessárias.

Para os encontros seguintes, trouxemos propostas de recursos e objetos educacionais que preenchessem o design instrucional sugerido para as trilhas, bem como a carga horária necessária para o cumprimento de cada atividade e as possibilidades de navegação, buscando priorizar modelos flexíveis e que apresentassem diferentes opções para os estudantes, pois, durante as entrevistas, pontuaram o uso de objetos educacionais e videoaulas, acessados em diferentes plataformas de *stream*, como um dos meios mais utilizados para os auxiliar na aprendizagem.

No mês de março não tivemos encontros de AC. No mês de abril, nos dois encontros, os professores trouxeram sugestões para o QSTA, propondo objetivo e sugerindo atividades, vídeos, videoaulas, textos, imagens, simulados, entre outros. Na confecção das TA, indicaram questões disparadoras, melhorando a organização dos textos e imagens. Também, considerando a baixa proficiência em leitura e escrita e a necessidade dos estudantes sistematizarem o que compreenderam de cada trilha percorrida, buscou-se estimular o engajamento e a inclusão deles, por meio de atividades individuais ou em grupo, explorando sua criatividade, deixando de livre escolha o formato a ser entregue, ou seja, poderia produzir-se um texto, um vídeo, uma imagem, etc.

A avaliação das trilhas consideraria as sistematizações feitas pelos estudantes, assim, o material produzido por eles deve corresponder e contemplar o percurso formativo, levando em consideração a síntese das aprendizagens objetivadas nas trilhas.

Apesar de poucos encontros, conseguimos enxergar o potencial das TA para a aprendizagem significativa dos estudantes, uma vez que as trilhas podem projetar vários caminhos em paralelo, acessando diversas fontes de conteúdo e de metodologias, mas também diversos instrumentos de avaliação. Além disso, as trilhas podem estimular as aprendizagens individualmente ou em grupo. O estudante tem a autonomia de poder escolher como vai fazer a sua trilha, inclusive administrando o tempo e as formas de caminhar pelas estações das trilhas.

Usou-se a metodologia de trilhas lineares, porém, algumas estações foram acessadas de forma não-linear, ou seja, a depender da proficiência do estudante, ele pode escolher por onde começar a navegação, sabendo que o objetivo principal é desenvolver as aprendizagens históricas essenciais.

Para os estudantes terem acesso e percorrermos as trilhas, pensamos desde a impressão do material até o acesso virtual através do *Classroom*, uma das ferramentas disponibilizadas no G-Suit (Google Workspace for Education), que faz parte do projeto ENOVA, implantado pelo Governo do Estado da Bahia desde 2017, o que possibilitou aos professores organizarem e disponibilizarem textos, filmes, links, atividades, entre outros. A dificuldade de acesso dos estudantes à internet e a tablets foi reduzida com o Projeto Conectar para Educar, no qual o GOVBA vem distribuindo Tablets e chips de dados móveis para os estudantes das 2ª e 3ª séries, desde 2023. Os professores do GT podem utilizar o *Classroom* para fazer uma curadoria de conteúdo, liberando um acervo de livros, artigos, vídeos, filmes, dentre outros materiais. Para o grande público, pode-se divulgar a produção através do *Padlet* ou do *Linktree*.

Quando pensamos em TA, temos que pensar também nas estratégias para a sua gestão. Até o momento, passamos pelas fases da elaboração, onde criamos *modelos* para ajudar na organização a apresentação gráfica e o conteúdo das trilhas, tal qual buscamos validar os pares ao envolvê-los no processo de construção e revisão do que havia sido produzido. As fases de implementação, avaliação e análise dos resultados podem ser dinamizadas com o uso de outras ferramentas do *G-Suit* como, por exemplo, o uso do *Google forms*, onde, na seção 9, os estudantes podem dar uma devolutiva sobre a TA, bem como sugerir possíveis mudanças e complementações que considerem facilitadoras do processo de aprendizagem.

A partir do que se apresentou acerca do GT, tomando como base os mosaicos de percepções dos estudantes e dos professores, também, a partir da concepção, organização, construção e gestão das Trilhas de Aprendizagem, a elaboração das TA abaixo considerou as temáticas que emergiram nas falas dos estudantes que, no processo de construção, buscou-se não só uma linguagem compatível, ainda fazer questionamentos que partam das suas realidades. Assim, a construção das TA procurou para além da garantia das aprendizagens históricas essenciais, que o estudante se projete e faça história, desenvolvendo identidade, em especial, a compreensão do espaço/tempo, o horizonte de expectativa, a análise de mudanças e permanências e a criticidade sobre as mudanças contemporâneas; e que apliquem essas aprendizagens essenciais as suas vidas.

No ProfHistória/Bahia a compreensão de produto foi discutida, problematizada e superada; alargou-se, optando-se por fazer um desenho mais orgânico, e essa proposição no programa chamamos de Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA), dado que as

pesquisas em Ensino de História não caminham solitárias, são co-construções intelectuais, sociais, em uma perspectiva de propor soluções para os desafios práticos enfrentados no cotidiano escolar, buscando implementar um ensino de história crítico, decolonial e que tenha aplicabilidade.

A SMA é resultado da reivindicação da participação coletiva, integrada, orgânica, autoral, onde os estudantes e professores da educação básica são sujeitos produtores de conhecimento, contribuindo para as diversas pesquisas de ensino ao compartilhar com os pesquisadores as suas formas de ensinar e de aprender. Faz-se necessário criar formas para que esses sujeitos acessem o campo da história e o use para a sua emancipação, seu empoderamento, para a sua reflexão cotidiana e atuação como trabalhador.

A nossa SMA foi fruto de um **percurso compartilhado**, colaborativo e integrado. Fez-se a escuta atenta e qualificada dos estudantes e professores, o que ajudou a pensar nos limites do material que estava sendo utilizado e, as características e atributos daquele material ajudaram a pensar em outros caminhos.

A partir daquele material, outros podem ser construídos com o intuito de se fazer um ensino que vai além do ENEM. Um ensino de História que se promova a construção da integralidade, de uma consciência crítica de um sujeito que é ou se tornará um trabalhador; trazê-lo o despertar de sua condição política. Para isso, não vamos reproduzir modelos que justifiquem as desigualdades sociais. Diante do esforço dessa pesquisa, depois e com as escutas, sistematizou-se algumas Trilhas de Aprendizagem. Essas trilhas são roteiros melhorados, revisitados, são proposições que, mesmo que elas não tenham tecnicamente nada de original, tem um ganho epistemológico, ou seja, pessoas produzindo conhecimento, uma produção autêntica, com situações autênticas de aprendizagem.

Como desfecho deste capítulo, destacamos que as trilhas produzidas, fruto do compartilhamento coletivo de saberes entre estudantes e professores, encontram-se organizadas e dispostas nos anexos deste trabalho. Essas trilhas configuram-se como fontes valiosas de inspiração e referência para a elaboração de novas experiências educativas. Para acesso digital e consulta ampliada, as trilhas também estão disponíveis no ambiente virtual, acessível através do link: <https://padlet.com/fassanario/trilha-de-aprendizagem-bzvldlizvmgxata2>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo. (RICOEUR, 2010, p. 220)

Ao longo deste trabalho, discutimos aprendizagens históricas no Novo Ensino Médio. Para isso, investigamos as características dos processos de aprendizagem histórica no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes acerca da utilização das propostas dos materiais didáticos adotados no Colégio Estadual Albérico Gomes Santana – CEAGS, pelos professores que ministram os componentes curriculares que constituem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Desse modo, iniciamos o trabalho a partir das concepções e retratos dos sujeitos do Ensino Médio e das múltiplas formas de ensinar e aprender atravessadas pelo currículo nessa etapa de ensino.

Mostramos que as mudanças provocadas pela lei n.º 13.415/17 já estavam postas no PL n.º 6.840/13, no Governo Dilma I. As alterações concretizadas na BNCC-EM e confirmadas no DCRB-EM geraram prejuízos na aprendizagem, principalmente para estudantes das classes trabalhadoras, impactando o ensino das CHSA, de forma geral, e de modo mais contundente, o Ensino de História, geralmente associado à doutrinação esquerdista pelas classes dominantes.

Um dos desdobramentos da Lei n.º 13.417/17 foi o Decreto 9.099/17, que vinculou direta e univocamente a BNCC ao PNLD, transformando-o em guardião do currículo prescrito na Base. Assim, a maioria dos materiais didáticos ofertados pelo PNLD2021 constituiu-se no currículo prescrito com o intuito de subsidiar as avaliações externas e internas dos sistemas educacionais para, conseqüentemente, estabelecer rankings de rendimentos não só dos estudantes, mas também das redes de ensino.

Observamos que a produção acadêmica sobre o NEM ainda é reduzida, porém, a maioria dos autores considera que o currículo prescrito na BNCC-EM é algo negativo para os filhos da classe trabalhadora, excluindo-os do acesso ao conhecimento básico, necessário para uma formação cidadã que possibilite o desenvolvimento de sujeitos críticos e ativos para atuar em suas comunidades e na sociedade de forma geral.

As vozes dos estudantes e professores que narram as suas experiências e vivências no NEM, trazendo as suas marcas em relação aos processos de ensino-aprendizagem da História com o uso dos materiais e recursos didáticos para a aprendizagem histórica, nos mostraram as percepções dos estudantes sobre o NEM, os materiais e recursos didáticos utilizados e sobre a prática docente. Alguns estudantes têm a clareza dos prejuízos educacionais causados pela reforma do Ensino Médio, além da superficialidade dos materiais e recursos didáticos a que têm alcance.

Os professores narram as suas dores, seus desafios e suas práticas com o intuito de minorar os prejuízos causados pela descaracterização da História como disciplina independente, bem como aqueles já arraigados em hábitos que dificultam ainda mais a prática docente e os processos de ensino-aprendizagem. Frente a esse contexto de desafios, fica evidente o quanto se exige do sujeito professor uma experiência, um saber acumulado, para poder lidar e superar os desafios do cotidiano escolar.

É preciso salientar que o debate sobre o NEM, os materiais, recursos didáticos e aprendizagens históricas a partir da narrativa de estudantes e professores não se esgota em nossas palavras, pelo contrário, a ideia é potencializar as possibilidades críticas e reflexivas das discussões aqui produzidas a partir das trajetórias pessoais e profissionais, da singularidade e subjetividade de cada sujeito.

As entrevistas narrativas possibilitaram chegar a vivências e experiências que revelaram que o adolescente e o adulto, enquanto sujeitos sociais, interpretam o mundo a partir da construção narrativa.

O processo de realização desta pesquisa foi muito rigoroso. Ele teve como objetivo investigar os processos de aprendizagem do conhecimento histórico escolar no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS), sua triangulação com contribuições teóricas e com minha experiência enquanto docente-pesquisador, com a utilização das propostas dos materiais didáticos adotados pela rede pública estadual.

Neste percurso, foi tematizado o conhecimento histórico escolar e sua aprendizagem, considerando aportes teóricos acerca do ensino de história e da educação contemporânea. Houve reflexões sobre os processos de aprendizagem nas aulas de História do NEM, tensionando as implicações da utilização do material didático adotado pelo CEAGS. Ao tematizar a proposta do material didático usado nas aulas de História, no NEM, após a pandemia, gerou-se uma relação com as narrativas dos estudantes com relação às

experiências nesses encontros com a utilização do material didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Este trabalho reconhece que os processos de aprendizagem do conhecimento histórico escolar, no NEM, alinham-se à compreensão das relações de ensino- aprendizagem histórica como um movimento complexo e inclusivo pelo qual perpassam questões que dialogam com as vivências e experiências de estudantes e professores e com a prática docente. E, quando demarcamos a especificidade da História, entrecruzam-se aspectos que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem da História, produzidos em diferentes contextos, a partir da vida prática em sociedade.

Os usos dos materiais e recursos didáticos, os anseios dos estudantes e a prática docente foram ganhando forma durante a investigação. No decorrer do trabalho, realizou-se discussões e produziu-se reflexões sobre as vivências e experiências narradas, reunindo esforços para responder a seguinte questão norteadora.

Dialogamos com os estudos que se relacionam com a temática abordada, para se ter a dimensão do que já foi e como foi produzido. Os caminhos trilhados por outros pesquisadores possibilitaram-nos refletir e a tomar decisões teóricas e metodológicas, levando-nos a adotar as narrativas autobiográficas e a interpretação compreensiva-interpretativa como especificidade da nossa investigação.

Ouvir as vozes dos estudantes e professores por meio de uma escuta atenta e sensível, nos possibilitou, especialmente no capítulo 2, construir e organizar as unidades temáticas de análise, tal como estabelecer regularidades e singularidades nas suas falas, expressando sobremaneira como vivenciaram e experienciaram o cotidiano escolar no NEM, as angústias, os desafios, os desejos, as práticas discentes e docentes. A interpretação dos achados da pesquisa nos evidenciou que eles são munidos de conhecimentos, saberes e práticas que compõem os seus bojos formativos.

A produção da reflexão sobre as narrativas de estudantes e professores movimentou-nos para um lugar de novos saberes, de resistências, onde não se aceita um currículo esvaziado, sem sentido. As nossas histórias se cruzaram em um dado espaço e tempo. As falas dos estudantes e professores provocaram a busca e o pensar em soluções outras para construir materiais e recursos didáticos que garantam as aprendizagens históricas essenciais.

O terceiro e último capítulo desta dissertação evidenciou os desafios enfrentados para se garantir a construção coletiva de **“Trilhas de Aprendizagem”** que considerassem os mosaicos de percepções dos estudantes e professores, que foram construídos a partir das

entrevistas narrativas autobiográficas. A Jornada Pedagógica de 2025 e as AC que conseguimos acessar foram espaços de valorização e partilha de conhecimentos, onde valorizamos as vozes dos estudantes na construção das TA.

A questão norteadora da pesquisa foi explorada na construção do percurso, considerando os objetivos propostos. A interpretação dos achados da pesquisa, fruto das narrativas dos estudantes e professores, revelou-nos novas formas de compreender a realidade estudada. As narrativas de estudantes e professores nos mostraram como os participantes da pesquisa percebem os usos dos materiais e recursos didáticos e suas implicações no ensino/aprendizagem no campo histórico, as vezes, consideram a proposta superficial, com ideias resumidas e conteúdo esvaziado de sentido no que diz respeito a subsidiar aprendizagens, especialmente que visem mobilizar nos estudantes: a criticidade, a independência, a empatia histórica, o horizonte de expectativa, as relações de poder, a identidade, etc.

No processo da pesquisa, fomos levados a compreender e a valorizar a importância da escuta atenta e sensível, devido ao seu potencial revelador; o quanto ela nos mostra à respeito das regularidades e singularidades nas narrativas dos sujeitos que compartilham o mesmo espaço educacional, a comunidade, a cidade. A pesquisa lança o desafio: promover a mediação da prática educativa, considerando o protagonismo do estudante na construção de seu conhecimento, transformando-o em emancipatório e com aplicação em suas vidas.

Comprendemos, também, que a aprendizagem histórica, contextualizada, que vai além de manuais e apostilas, pode ser construída com os sujeitos, afetando positivamente a formação dos estudantes e o trabalho docente, pautado na Pedagogia da Pergunta, onde a pesquisa se torna o motor da aprendizagem (Freire, 1986).

Por fim, esperamos, por meio desta dissertação, contribuir com o campo de Ensino de História a partir da tessitura sobre a temática: “Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”. Com isso, a produção de reflexões sobre o objeto de estudo abordado insere-nos no movimento de construção de novas interpretações acerca das reformas educacionais no Ensino Médio, seu currículo e implicações na formação e nas práticas dos professores de História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 36, 1998.
- ALMEIDA, Denis Andrade. As Concepções de História na Atual Base Nacional Comum Curricular. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de (org.). **Ensino de História: Histórias, Memórias, Perspectivas e Interfaces**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. V 1, pp. 247-258. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/210202981> Acesso em: 14 mai. 2024.
- ALMEIDA, Vasni de. História da educação: narrativas de suas trajetórias. In: ALMEIDA, Vasni de (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas/TO: EDUFT, 2018.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 31, n. 4, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22221>. Acesso em: 26 out. 2024.
- BRASIL, **Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Exposição de Motivos para a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e Altera a [Lei Nº 9.394](#), de 20 de Dezembro de 1996. [D.O.U. DE 23/09/2016](#). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filena me=Tramitacao-PAR%2095%20MPV74616%20=>%20MPV%20746/2016 Acesso em: 14 mai. 2024.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, D.F.: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428 Acesso em: 14 mai. 2024.
- BRASIL. **Edital de Convocação Nº 03/2020 – CGPLI**. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, 2021. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf Acesso em: 13 mar. 2024.
- CARNEIRO, E. N.; SANTANA, R. B. Ensino de História e suas Tecnologias como Caminho para a Transformação Social: um Pensar Docente Sobre a Educação Básica na Rede Estadual da Bahia. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 3, p. 793–810, 2023. DOI:

10.5216/ia.v48i3.76671. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76671>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 de maio de 2024.

CUNHA, J. L. da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 14 mai. 2024.

ECARD, Laila Gabriel. **Trilhas de aprendizagem**: uma proposta a partir do mapeamento de competências na Universidade Federal da Bahia. 122 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Núcleo de Pós-graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37063/1/Laila%20Gabriel%20Ecard.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GUARANÁ DE CASTRO, Elisa. Juventude rural no Brasil - processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 179-208

HAAS JÚNIOR, Arnaldo. **História, aprendizagem histórica e o Ensino Médio**: Reflexões sobre (im)possibilidades da Educação Histórica no confronto com a cultura escolar. Florianópolis – SC, 2017.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>. Acesso em: 30 mai. 2024.

LIMA, D. de; ANDRADE, J. A. de. Ensinar história em tempos de pós-verdade: o que está em jogo? **Saeculum**, [S. l.], v. 26, n. 45 (jul./dez.), p. 175-188, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2021v26n45.61677. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/61677>. Acesso em: 1 jan. 2024.

LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Ângela. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 165-195, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22623>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor, **Tempo**, v. 11, nº 21, 2006, p. 50. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MARTINS, Leonardo Rauta. Juventude rural no Brasil referências para debate. **Estudos, Sociedade e Agricultura**. V.29 (1) • 94-112 • fev. a mai. 2021. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa29-1_07_juventude/esa29-1_07_html. Acesso em: 10 mai. 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar - fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 20 ago. 2024.

MUZULON, Guilherme N. M. **Representações de Movimentos Sociais Contemporâneos em livros didáticos de História do Ensino Médio: um estudo dos programas do livro em escolas públicas de Dourados (PNLEM/2008 e PNLD/2012)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, 2019.

NAVARRO KOEPEL, E. C.; DE OLIVEIRA GARCIA, S. R.; DA SILVA CZERNISZ, E. C. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>. Acesso em: 30 mai. 2024.

PERLATTO, F. Decifrando o governo Lula: interpretações sobre o Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3944>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino Secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB- Campo Grande, MS, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/750>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PIEPER, Carmen Isabel; VIEIRA, Sidney Gonçalves. RURURBANO: Análise da dimensão espacial entre o urbano e o rural. In: Márcio Nunes Corrêa (org.). III Encontro de Pós-Graduação UFPel, 13.: 2011, Pelotas. **Anais eletrônico** [...] Pelotas – RS: ENPOS, 2011. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/enpos/2011/anais/pdf/CH/CH_00265.pdf. Acesso em: 12 de mai. 2024.

REGO, Frederico Guilherme Monturil; QUEIROZ, Mailson Santos de; MORAIS, Pauliane Aparecida de. Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. **Caderno Diálogos**. P. 43-56. v. 1 n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/61/25>. Acesso em: 1 jan. 2024.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história - formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Campinas, **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez., 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SCHMIDT, M. A. M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. p. 81–96, 2000. DOI: 10.36449/rth.v12i1.1945. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1945>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade** - Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação (UFSM), v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 387-417.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920 - 1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos(as) de agricultores familiares de Ouro/SC**. 2002. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82617>. Acesso em: 12 mai. 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel (Coord.). **Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro**. Relatório de pesquisa. Recife: UFPE, 2006.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José Teixeira; CASTRO, Elisa Guaraná de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. 330 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15908>. Acesso em: 14 mai. 2024.

APÊNDICE

Convite para Colaboração em Pesquisa Científica

Este formulário se destina ao público de possíveis colaboradores de Pesquisa Científica na área de Ensino de História do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTORIA) da Universidade do Estado da Bahia.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

A intenção de pesquisa que apresentamos no projeto, intitulada “Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”, pretende refletir sobre as características dos processos de aprendizagem histórica no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes acerca da utilização das propostas dos materiais didáticos adotados na rede pública estadual de ensino, especificamente no Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS), em turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, turmas estas que estão submetidas a uma nova estrutura curricular estabelecida pelo Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (DCRB-EM).

Esta pesquisa está diretamente relacionada as possibilidades que os materiais e recursos didáticos podem gerar ou não cenários de aprendizagens históricas que proporcione o desenvolvimento e autonomia dos sujeitos matriculados no Ensino Médio possibilitando-os agir de forma crítica e assertiva diante ao mundo contemporâneo mitigado pelo presentismo. A história escolar quando não dotada de autorreflexão teórica e crítica, embasada na sua ciência de referência, deixando de ser produzida e consumida apenas por acadêmicos e sem uma importância pública maior para as camadas populares, pode ser sequestrada e respaldar controversos caminhos que nos levariam a uma desconstrução do passado para legitimar projetos que interessam a uma minoria.

2. Nome *

1. Série/Turma *

Marcar apenas uma oval.

☐ 2º A

☐ 2º B

☐ 2º C

☐ 2º D

☐ 2º E

☐ 3º A

☐ 3º B

☐ 3º C

2. Telefone para contato (WhatsApp) *

3. Data de Nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História



Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº
 – 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/_____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”**
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Bruno Felipe Fassanario**
Cargo/Função: Discente.....

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”, de responsabilidade do pesquisador BRUNO FELIPE FASSANARIO, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar os processos de aprendizagem do conhecimento histórico escolar no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS), sua triangulação com contribuições teórica e com a minha experiência de docente-pesquisador, com a utilização das propostas dos materiais didáticos adotados na rede pública estadual. Assim, para subsidiar este objetivo geral tecemos os seguintes objetivos específicos onde buscaremos trilhar no nosso percurso de pesquisa conceituar o conhecimento histórico escolar e sua aprendizagem, considerando aportes teóricos acerca do ensino de história e educação contemporâneos; caracterizar

os processos de aprendizagem nas aulas de História, do NEM, tensionando as implicações da utilização do material didático adotado pelo CEAGS; tematizar a proposta do material didático utilizado nas aulas de História, no NEM, após a pandemia; relacionar as narrativas dos estudantes do NEM acerca das experiências nas aulas de História com a utilização do material didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Soma-se a esses objetivos específicos a elaboração da Solução Mediadora de Aprendizagem que consiste em um mosaico de percepções como cenários propositivos para trilhas de aprendizagens. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios em relação as reflexões sobre o material didático utilizado no Colégio Estadual Albérico Gomes Santana e possibilitando redimensionamentos nas necessidades didático pedagógicas para o ensino de História para alcançarmos o objetivo primário desse componente curricular que é a formação de um sujeito ativo, crítico, que compreenda os processos, os sujeitos históricos e suas relações estabelecidas entre os diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado e esta entrevista será gravada em áudio, responderá a um questionário, preencherá um diário físico/online e terá seu prontuário avaliado pelo discente/pesquisador Bruno Felipe Fassanario do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Devido a coleta de informações através das entrevistas o senhor poderá reconstruir memórias sensíveis podendo gerar momentos de desconforto ou até mesmo lembrar momento de tristeza, poderemos sanar os riscos conversando individualmente com o entrevistado escutando a perspectiva do mesmo com atenção a respeito da memória sensível reconstituída que aflorou sentimentos de tristeza/dor e depois do processo de escuta reafirmaremos para o entrevistado(a) que poderá se desvincular da pesquisa sem que isso nenhum ônus nem pessoal nem institucional seja com a instituição proponente da pesquisa nem com a instituição coparticipante. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: BRUNO FELIPE FASSANARIO

Endereço: Rua do Eucalipto A, 13, São José do Itaporã, Muritiba, Bahia

Telefone: .(75) 9-8118-3865, **E-mail:** fassanario@gmail.com

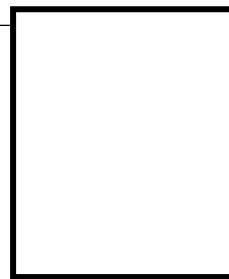
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Cabaceiras do Paraguaçu, _____ de _____ de _____



Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História



Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome _____ do _____ responsável _____ legal:

Documento de Identidade nº: _____

Endereço:

_____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Bruno Felipe Fassanario

Cargo/Função: Discente.....

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”, de responsabilidade do pesquisador Bruno Felipe Fassanario, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar os processos de aprendizagem do

conhecimento histórico escolar no Novo Ensino Médio, considerando as narrativas de estudantes do Colégio Estadual Albérico Gomes Santana (CEAGS), sua triangulação com contribuições teórica e com a minha experiência de docente-pesquisador, com a utilização das propostas dos materiais didáticos adotados na rede pública estadual. Assim, para subsidiar este objetivo geral tecemos os seguintes objetivos específicos onde buscaremos trilhar no nosso percurso de pesquisa conceituar o conhecimento histórico escolar e sua aprendizagem, considerando aportes teóricos acerca do ensino de história e educação contemporâneos; caracterizar os processos de aprendizagem nas aulas de História, do NEM, tensionando as implicações da utilização do material didático adotado pelo CEAGS; tematizar a proposta do material didático utilizado nas aulas de História, no NEM, após a pandemia; relacionar as narrativas dos estudantes do NEM acerca das experiências nas aulas de História com a utilização do material didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Soma-se a esses objetivos específicos a elaboração da Solução Mediadora de Aprendizagem que consiste em um mosaico de percepções como cenários propositivos para trilhas de aprendizagens. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como reflexões sobre o material didático utilizado no Colégio Estadual Albérico Gomes Santana e possibilitando redimensionamentos nas necessidades didático pedagógicas para o ensino de História para alcançarmos o objetivo primário desse componente curricular que é a formação de um sujeito ativo, crítico, que compreenda os processos, os sujeitos históricos e suas relações estabelecidas entre os diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será entrevistado e esta entrevista será gravada em áudio, responderá a um questionário, preencherá um diário físico/online pelo discente/pesquisador BRUNO FELIPE FASSANARIO do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Devido a coleta de informações seu filho poderá se sentir desconfortável e até mesmo reconstrua memórias sensíveis podendo gerar momentos de desconforto ou até mesmo lembrar momento de tristeza. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

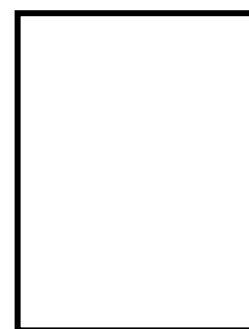
V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: BRUNO FELIPE FASSANARIO**Endereço: Rua do Eucalipto A, nº 13, casa 03, São José do Itaporã Muritiba,****Bahia. Telefone: (75)9-8118-3865, E-mail: fassanario@gmail.com****Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br****Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF****V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Aprendizagens Históricas no Novo Ensino Médio: Narrativas de Estudantes da Escola Pública Sobre as Aulas de História e Suas Interfaces Didáticas com Os Recursos de Ensino”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

EXEMPLOS DE TRILHAS

Trilha de Aprendizagem	
Componente Curricular: História	
Série: 2ª	Objeto de Conhecimento: A colonização portuguesa na América
COMPETÊNCIAS: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. HABILIDADES (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e	

considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender o contexto histórico da chegada dos portugueses ao Brasil.
- Analisar as motivações econômicas e políticas que levaram à colonização.
- Identificar os principais eventos do início da colonização.
- Analisar as relações entre os colonizadores e os povos indígenas.
- Compreender os impactos sociais e culturais dessa interação.
- Refletir sobre as consequências para as comunidades indígenas.
- Avaliar as consequências sociais, econômicas e culturais da colonização.
- Discutir o legado da colonização para a formação da identidade brasileira.
- Analisar criticamente as consequências para os povos indígenas.
- Analisar a implantação da indústria açucareira como meio de assegurar o povoamento efetivo
- e a exploração econômica da colônia.
- • Compreender os fatores que levaram à transição do trabalho compulsório indígena à adoção
- da mão de obra de africanos escravizados no Brasil colonial.
- Reconhecer a inserção da América portuguesa no circuito mercantil internacional, com eixo no Atlântico.

Aulas 1 e 2

Introdução do assunto: Racismo; Responder as perguntas disparadoras; Analisar os quadros de Candido Portinari e Oscar Pereira da Silva, bem como a ilustração de Frei André Thévét e responder as perguntas propostas; Solicitar a leitura do texto PRIMEIRO VEIO O NOME, DEPOIS UMA TERRA CHAMADA BRASIL e iniciar as discussões sobre as populações indígenas brasileiras e os primeiros contatos com os portugueses; Solicitar como atividade extraclasse a realização dos estudos de aprofundamento e a criação dos mapas mentais do período pré-colonial e do período colonial com foco na organização econômica, política e administrativa para as aulas 3 e 4.

Aulas 3 e 4

Formar roda de conversa para apresentação dos mapas mentais para os estudantes perceberem aproximações e singularidades das produções dos colegas de classe; discussão sobre o papel da administração colonial no controle e domínio da população e do território, bem como as suas intervenções nos modos tradicionais de reprodução material. Solicitar que os estudantes respondam extraclasse as indagações da seção O QUE APRENDI SE APLICA A MINHA VIDA?, para discussão nas aulas 5 e 6.

Aulas 5 e 6

Debater as indagações da seção O QUE APRENDI SE APLICA A MINHA VIDA?, com o intuito de chamar a atenção para a invisibilidade midiática das questões fundiárias, direitos indígenas, desigualdade social. Orientar e organizar a produção da Exposição virtual e a divulgação nas redes sociais, bem como da avaliação da Trilha de Aprendizagem.

1. PARA ONDE VAMOS? – (ACOLHIMENTO E APRESENTAÇÃO DO TEMA)

Olá estudante! Essa trilha irá trabalhar a Colonização portuguesa na América. Buscamos ampliar a nossa compreensão sobre o processo de colonização portuguesa sobre o território que passaria a se chamar Brasil. Vamos partir de uma pergunta inicial: "O que você sabe sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e o que aconteceu depois?". Anote aí em seu caderno.

2. O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS? - (CONHECIMENTOS PRÉVIOS)

Temos algumas perguntas para ativar os nossos conhecimentos prévios sobre a colonização portuguesa na América e conectá-los às suas percepções e ao seu cotidiano. Vamos responde-las?

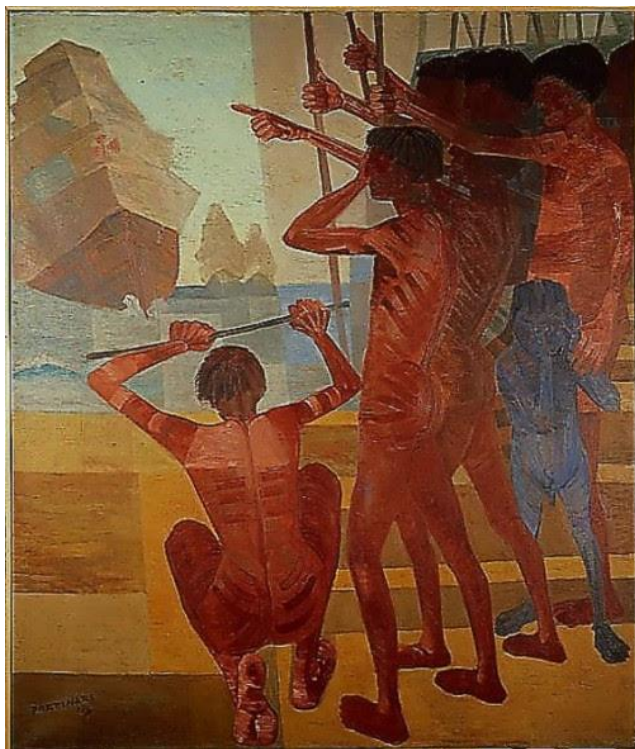
O que você imagina que era o Brasil antes da chegada dos portugueses?

Como você acha que era a vida dos povos indígenas antes da colonização?

O que você sabe sobre a vinda dos portugueses para o Brasil?

Você conhece alguma história ou lenda sobre o início do Brasil?

3. OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO – (CONTEXTUALIZAÇÃO 1)



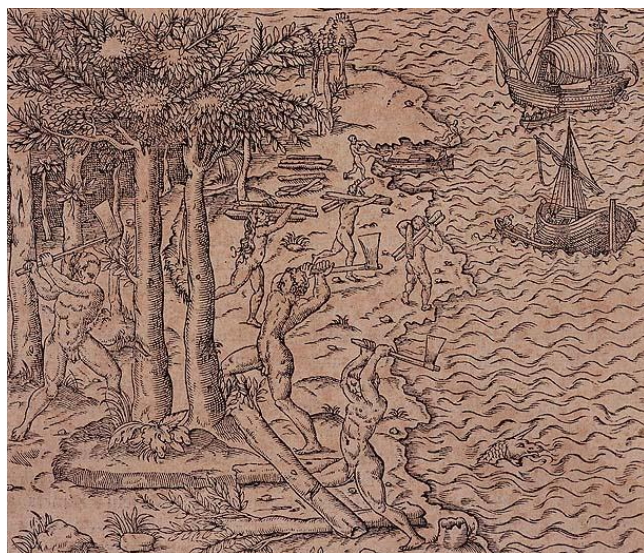
"O Descobrimento do Brasil" - Cândido Portinari
Pintor brasileiro (1903-1962)



"Desembarque de Cabral" - Oscar Pereira da Silva
Pintor brasileiro (1865-1959)

Observe os quadros de Candido Portinari e de Oscar Pereira da Silva e responda as perguntas abaixo.

1. Qual é a reação dos indígenas ao ver as caravelas? Justifique a sua resposta.
2. Como se deu o primeiro contato entre os indígenas e os portugueses?



"Derrubada do 'Pau-brasil'" - Ilustração do século XVI do Frei André Thévet frade franciscano francês e escritor (1502-1590)

3. A Ilustração mostra a derrubada do pau-brasil. Você sabe qual foi a mão de obra utilizada e qual o tipo de trabalho utilizados?

4. CONHECENDO E MAPEANDO O CAMINHO – (APROFUNDAMENTO)

PRIMEIRO VEIO O NOME, DEPOIS UMA TERRA CHAMADA BRASIL

Quem foram os ameríndios que povoaram o Brasil quando ele ainda não se chamava assim? Por outro lado, quem foram os tripulantes da frota de nove naus e três caravelas que nos “descobriram” em 1500? O primeiro capítulo do livro aborda essas duas questões fundamentais sobre a gênese colonial do país. Cinco séculos atrás, a região atlântica do Brasil era dominada pelos povos Tupi-Guarani. Nos sertões desconhecidos de floresta, caatinga e cerrado, habitavam os Tapuia — nome pejorativo dado pelos índios da costa aos provenientes do interior, e adotado pelos portugueses. Tupi ou Tapuia, a invasão europeia foi uma catástrofe de terríveis proporções aos nativos da Terra de Santa Cruz. Os contatos amigáveis iniciais entre brancos e índios logo se converteram em guerras de ocupação e resistência. Coletores, caçadores e agricultores, não raro antropófagos, os povos indígenas foram obrigados a abandonar suas crenças e costumes milenares e a trabalhar como escravos, tudo ao alcance da colonização. As únicas alternativas eram a morte ou a fuga para o sertão. Começava o genocídio que reduziu os vários milhões de índios da era pré-cabralina aos atuais 800 mil, por fome, doenças e extermínios físicos e culturais diversos.

Quando aportaram por estas bandas, os portugueses protagonistas dessa história de conquista violenta viviam em outros tempos e praticavam uma ciência diferente. Embora a náutica lusitana fosse a mais avançada no seu contexto, ainda se acreditava na existência de monstros marinhos e seres mitológicos como as Amazonas e os centauros.



(<https://cowley.lib.virginia.edu>)

1.1. “América”, gravura colorida à mão reproduzida no Grande Atlas de Johannes Blaeu, 1662.*

Os colonizadores oficiais eram súditos fiéis a serviço da glória do rei e católicos que obedeciam ao papa: fidalgos, navegadores e exploradores profissionais, padres e comerciantes (muitos dos quais judeus e cristãos-novos). Mas também condenados, fugitivos, perseguidos e aventureiros de várias extrações para cá foram exilados ou vieram tentar uma vida melhor. As visões desses primeiros europeus sobre a Terra de Santa Cruz, sua natureza e suas gentes se alternavam entre o fascínio e o horror, o paraíso e o inferno. Os nomes também se alteraram: Terra de Santa Cruz, em homenagem à primeira missa realizada no local, era o termo selecionado pela Igreja; já Brasil — que vinha da rica madeira com seiva vermelha, além de se associar ao diabo — era o preferido dos comerciantes. Ganhou, ao menos nessa circunstância, o nome do mercado.

Nas primeiras décadas do século xvi, a empresa colonial na América do Sul, subcontinente partilhado com a Coroa espanhola através do Tratado de Tordesilhas (1494), ainda não recebia muita atenção do Estado português — mais

interessado nos lucros fáceis do comércio oriental de especiarias. Portugal se dedicava nestas paragens sobretudo à extração costeira de pau-brasil, madeira de extrato corante que originou seu nome definitivo ao futuro país. No âmbito administrativo, em 1534, a porção lusa da América do Sul foi dividida em capitanias hereditárias vagamente demarcadas a partir do litoral e concedidas a membros da nobreza, que ficaram responsáveis por sua exploração econômica em regime de monopólio.

(In: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. BRASIL: UMA BIOGRAFIA. caderno de atividades: resumos, atividades propostas e conceitos. São Paulo, Cia das Letras, 2016, p. 12-14)

Para aprofundar mais sobre esse tema, é necessário que você realize os estudos nos seu livro didático ou em outro livro que tenha a temática colonização portuguesa na América. Você ainda pode pesquisar na internet, textos e videoaulas. Também se faz necessário que você complemente os seus estudos com os seguintes temas: **Efetivação da colonização portuguesa; Pacto Colonial; Capitanias Hereditárias e sesmarias; Governos Gerais e camaras municipais; Escravização dos povos indígenas e guerra justa; Resistência dos povos indígenas ao processo de conquista e ao trabalho escravo; Passagem do trabalho escravo indígena para o africano: razões da mudança.**

5. O QUE APRENDI NO CAMINHO – (APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS)

Querido estudante, crie mapas mentais sobre a fase que costumou-se chamar de pré-colonial, a dos primeiros contatos com as populações indígenas, e a fase em que se deu a colonização de fato, com a implantação de instituições políticas e administrativas. Essa atividade será avaliada segundo a criatividade, a clareza da mensagem e a correção das informações.

Lembre-se: Mapa mental é uma técnica de estudo que consiste em criar um resumo cheio de símbolos, cores, setas e frases de efeito com o objetivo de organizar o conteúdo e facilitar associações entre as informações estudadas.

6. COMO EU VI O CAMINHO: MINHAS IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES (SISTEMATIZAÇÃO)

Vamos fazer uma Exposição Virtual?! – Reunam-se em grupos para criar uma exposição virtual (usando ferramentas como Google Slides ou Padlet) com imagens, textos e vídeos que representem suas impressões e conhecimentos sobre a Colonização do Brasil.

7. O QUE APRENDI SE APLICA A MINHA VIDA?

Querido estudante, você tem visto notícias recentes ou conteúdos de mídias sociais sobre ataques violentos contra as populações indígenas no Sul do Estado da Bahia e em outros estados brasileiros? Você conhece alguma aldeia indígena? Você já ouviu falar em marco temporal? Discuta como esses eventos se conectam com o que foi aprendido na trilha e como eles impactam a vida das populações indígenas da Bahia e do Brasil.

8. COMO POSSO MUDAR O MEU MUNDO COM O QUE APRENDI? (COMPARTILHAMENTO)/AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Querido estudante, você pode estar pensando em maneiras de compartilhar o que você aprendeu com a sua comunidade. Você pode estar organizando rodas de conversa, que abordem a temática da cultura indígena e africana na formação do Brasil.

Também chegou o momento de avaliarmos a trilha de aprendizagem e fazer a nossa autoavaliação. Responda as indagações abaixo.

O que você sabia sobre Colonização portuguesa na América antes de iniciar a trilha e o que você aprendeu ao final?

Quais foram os momentos mais significativos da trilha para você?

O que poderia ser melhorado na trilha?

Você se sente mais preparado para discutir sobre a Colonização portuguesa na América após essa trilha?

Reflita sobre seu próprio processo de aprendizagem, suas dificuldades e suas conquistas ao longo da trilha.

Trilha de Aprendizagem	
Componente Curricular: História	
Serie: 2ª	Objeto de Conhecimento: Racismo: das raízes históricas ao pós-abolição e a negação da cidadania a população negra no Brasil
COMPETÊNCIAS: 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	
HABILIDADES	

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender os conceitos de raça, etnia e racismo.
- Identificar as diferentes formas de manifestação do racismo ao longo da história do Brasil.
- Analisar o papel da escravidão na formação do racismo no país.
- Compreender o conceito de racismo estrutural.
- Identificar as manifestações do racismo institucional no Brasil.
- Analisar o impacto do racismo estrutural e institucional na vida da população negra.
- Conhecer a legislação brasileira sobre combate ao racismo.
- Identificar os principais movimentos sociais que lutam contra o racismo no Brasil.
- Analisar o papel das ações afirmativas na promoção da igualdade racial.

Aulas 1 e 2

Introdução do assunto: Racismo; Responder as perguntas disparadoras; formar grupos para discutir a situação problema; construir o mural proposto para posterior discussão da seção: O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS?; Interpretar a música “14 de maio” de Lazzo Matumbi da seção: OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO. Solicitar como atividade extraclasse a leitura do texto Quilombismo de Abdias do Nascimento e a realização dos estudos de aprofundamento para as aulas 3 e 4.

Aulas 3 e 4

Formar roda de conversa para discussão sobre o papel da escravidão na formação do racismo bem como as diferentes formas de manifestação do racismo ao longo da história do Brasil. O papel dos movimentos sociais que lutam contra o racismo, a legislação brasileira sancionada como fruto dessa luta e o papel das ações afirmativas na promoção da igualdade racial. Revisitar o mural e abrir discussão sobre as palavras e frases que foram fixadas. Fazer a divisão dos grupos para o debate simulado sobre Cotas Raciais.

Aulas 5 e 6

Debate simulado sobre as Cotas Raciais. E organizar a entrega e avaliação dos posts para a divulgação nas redes sociais, exposição e encaminhamento das produções artísticas e/ou do Podcast para os responsáveis de cada projeto na unidade escolar para avaliação, bem como da avaliação da Trilha de Aprendizagem.

1. PARA ONDE VAMOS?

Querido(a) estudante! Vamos iniciar o estudo de mais uma temática que é importantíssima devido a permanência do racismo nas relações sociais brasileiras.

O Racismo leva à discriminação, preconceito e violência contra pessoas pardas e pretas. Esta trilha de aprendizagem abordará a história, as manifestações e os impactos do racismo na nossa sociedade, bem como formas de combatê-lo.

2. O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS? - (CONHECIMENTOS PRÉVIOS)

Temos algumas perguntas para iniciarmos a nossa discussão:

O que vem à sua mente quando falamos em racismo?

O que você entende por racismo?

Você conhece a Lei Caó (Lei nº 7.716/89) e o Estatuto da Igualdade Racial?

Você já presenciou ou ouviu falar de alguma situação de racismo? Como você se sentiu?

Na sua opinião, o racismo ainda existe no Brasil e no mundo? De que forma ele se manifesta?

Quais são as consequências do racismo para as pessoas e para a sociedade?

Situação-Problema:

Reunam-se em pequenos grupos e discutam sobre a seguinte situação-problema: Imagine que um colega de escola é alvo de comentários preconceituosos por causa da cor da sua pele.

O que você faria nessa situação? Como a escola deveria agir?

Brainstorming:

Agora vamos montar um mural com palavras ou frases que associam ao termo “racismo” para visualização e discussão posterior.

3. OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO – (CONTEXTUALIZAÇÃO 1)

14 de Maio

Lazzo Matumbi

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
 Levando a senzala na alma, eu subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci

Zanzei zonzinho em todas as zonas da grande agonia
 Um dia com fome, no outro sem o que comer
 Sem nome, sem identidade, sem fotografia

O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder

Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu

Será que deu pra entender a mensagem?
Se ligue no Ilê Aiyê
Se ligue no Ilê Aiyê
Agora que você me vê

Repare como é belo
Êh, nosso povo lindo
Repare que é o maior prazer
Bom pra mim, bom pra você
Estou de olho aberto
Olha moço, fique esperto
Que eu não sou menino

O que a música expressa para você? Na sua opinião, há alguma mensagem vinculada à música? Se há, que mensagem mais chamou sua atenção? Por quê?

4. CONHECENDO E MAPEANDO O CAMINHO – (APROFUNDAMENTO)

Quilombismo: um conceito científico histórico-social

Abdias Nascimento

Para os africanos escravizados assim como para os seus descendentes "libertos", tanto o Estado colonial português quanto o Brasil – colônia, império e república – têm uma única e idêntica significação: um estado de terror organizado contra eles. Um Estado por assim dizer natural em sua iniquidade fundamental, um Estado naturalmente ilegítimo. Porque tem sido a cristalização político-social dos interesses exclusivos de um segmento elitista, cuja aspiração é atingir o status ário-europeu em estética racial, em padrão de cultura e civilização. Este segmento tem sido o maior beneficiário da espoliação que em todos os sentidos tem vitimado o povo afro-brasileiro ao longo da nossa história. Conscientes da extensão e profundidade dos problemas que enfrenta, o negro sabe que sua oposição ao que aí está não se esgota na obtenção de pequenas reivindicações de caráter empregatício ou de direitos civis, no âmbito da dominante sociedade capitalista-burguesa e sua decorrente classe média organizada. O negro já compreendeu que terá de derrotar todas as componentes do sistema ou estrutura vigente, inclusive a sua intelligentsia responsável pela cobertura ideológica da opressão através da teorização "científica" seja de sua inferioridade biossocial, da miscigenação sutilmente compulsória ou da criação do mito "democracia racial". Essa "intelligentsia", aliada a mentores europeus e norte-americanos, fabricou uma "ciência" histórica ou humana que ajudou a desumanização dos africanos e seus descendentes para servir os interesses dos opressores eurocentristas. Uma ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando-se a si mesma. Trata-se de uma presunção

cientificista e não de uma ciência histórica verdadeira.

Como poderiam as ciências humanas, históricas – etnologia, economia, história, antropologia, sociologia, psicologia, e outras – nascidas, cultivadas e definidas para povos e contextos socioeconômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro, sua realidade existencial, seus problemas e aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? Os povos negros conhecem na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa "ciência". Aliás, a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão. Haverá erros ou equívocos inevitáveis em nossa busca de racionalidade do nosso sistema de valores, em nosso esforço de autodefinição de nós mesmos e de nosso caminho futuro. Não importa. Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo "científico", os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento "branco" da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacismo europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar a nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade. Proclamando a falência da colonização mental eurocentrista, celebramos o advento da libertação quilombista.

O negro trouxe até à última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossócio-cultural que mantém atuando até os dias de hoje. Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviriam unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes de sociedade capitalista e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Confiamos na idoneidade mental do negro, e acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e o racismo. Enfim reconstituir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. Um futuro melhor para o negro tanto exige uma realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho, como requer um clima moral e espiritual de respeito às componentes mais sensíveis da personalidade negra expressas em sua religião, cultura, história, costumes e outras formas.

A segurança de um futuro melhor para a população negra não se inclui nos dispositivos da chamada "lei de segurança nacional". Esta é a segurança das elites dominantes, dos seus lucros e compromissos com o capital interno ou estrangeiro, privado ou estatal. A segurança da "ordem" econômica, social e política em vigor é aquela associada e inseparável das teorias "científicas" e dos parâmetros culturais e ideológicos engendrados pelos opressores e exploradores tradicionais da população afro-brasileira.

Tampouco nos interessa o uso ou a adoção de slogans ou palavras de ordem de um esquerdismo ou democratismo vindos de fora. A revolução negra produz seus historiadores, sociólogos, antropólogos, pensadores, filósofos e cientistas políticos. Tal imperativo se aplica também ao movimento afro-brasileiro.

Um instrumento conceitual operativo se coloca, pois, na pauta das necessidades imediatas da gente negra brasileira. O qual não deve e não pode ser fruto de uma maquinação cerebral arbitrária, falsa e abstrata. Nem tampouco um elenco de princípios importados, elaborados a partir de contextos e de realidades diferentes. A cristalização dos nossos conceitos, definições ou princípios deve exprimir a vivência de cultura e de praxis da coletividade negra. Incorporar nossa integridade de ser total, em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta.

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalecentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis da vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Nem propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho e antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Liberto da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecnocapitalista, a desgraça do trabalhador deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de seus jogos e futilidades.

Os quilombolas dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país. Um futuro de melhor qualidade para a população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto da população negra como das inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica. Uma teoria científica inextricavelmente fundida à nossa prática histórica que efetivamente contribua à salvação da comunidade negra, a qual vem sendo inexoravelmente exterminada. Seja pela matança direta da fome, seja pela miscigenação compulsória, pela assimilação do negro aos padrões e ideais ilusórios do lucro ocidental. Não permitamos que a derrocada desse mundo racista, individualista e inimigo da felicidade humana afete a existência futura daqueles que efetiva e plenamente nunca a ele pertenceram: nós, negro-africanos e afro-brasileiros.

Condenada a sobreviver rodeada ou permeada de hostilidade, a sociedade afro-brasileira tem persistido nesses quase 500 anos sob o signo de permanente tensão. Tensão esta que consubstancia a essência e o processo do quilombismo.

Assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro, há tantos séculos tratado e definido de forma humilhante e opressiva, é o fundamento ético do quilombismo. Deve-se

assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como o seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento.

(In: O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002, p. 269-274)

Para aprofundar mais sobre esse tema, é necessário que você realize os estudos nos seu livro didático ou em outras fontes sobre a história da escravidão no Brasil, desde a chegada dos primeiros africanos escravizados até a abolição em 1888, tendo como foco o impacto da escravidão na economia, sociedade, e cultura brasileira, a violência e a desumanização sofridas pelos escravizados, bem como as formas de resistência e luta por liberdade. Faça uma pesquisa para encontrar o significado dos termos: **raça**, **epistemicídio**, **ecogenoetnocídio**, **genocídio**, **racismo**, **preconceito** e **intolerância religiosa**. Você também pode acessar outros objetos de conhecimento como o documentário a seguir:

Documentário https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo

5. O QUE APRENDI NO CAMINHO – (APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS)

Debate Simulado – Vamos organizar um debate em sala de aula sobre um tema relacionado ao racismo: Cotas raciais. Partindo da seguinte indagação: “As cotas raciais são necessárias?”. Teremos grupos com papéis definidos (defensor de cotas, crítico de cotas, mediador, etc.). Será avaliado a argumentação e o respeito. Aqui o estunante irá testar os seus conhecimentos sobre o que ele aprendeu até esse ponto da trilha.

6. COMO EU VI O CAMINHO: MINHAS IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES (SISTEMATIZAÇÃO)

Você pode usar da sua criatividade para criar desenhos, pinturas, esculturas, músicas, poesias, peças teatrais ou coreografias que representem as impressões e os conhecimentos sobre o racismo. A sua produção pode ser avaliada para compor as obras dos Projetos Estruturantes. Para além dessas produções artísticas, vocês podem se organizar em grupos e produzir um roteiro e gravar um pequeno “Podcast Antirracista” (5-10 minutos), sobre o aspecto do racismo que mais os impactou, podendo assim compartilhar suas reflexões, apresentando informações sobre o racismo de forma didática e engajadora para as pessoas da comunidade.

7. O QUE APRENDI SE APLICA A MINHA VIDA? (CONTEXTUALIZAÇÃO 2)

Produza narrativas pessoais (cartas, contos, crônicas, poesias) que explorem como o racismo, direta ou indiretamente, afeta suas vidas, suas percepções de mundo e seus sonhos para o futuro. Você pode partir da seguinte pergunta: "Como o racismo se manifesta no seu dia a dia e como você imagina um futuro sem racismo?".

8. COMO POSSO MUDAR O MEU MUNDO COM O QUE APRENDI? (COMPARTILHAMENTO)/AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Querido estudante, você pode estar pensando em maneiras de compartilhar o que você aprendeu com a sua comunidade. Você pode estar produzindo cartazes, vídeos, posts para as redes sociais com foco na educação antirracista.

Também chegou o momento de avaliarmos a trilha de aprendizagem e fazer a nossa autoavaliação. Responda as indagações abaixo.

O que você sabia sobre racismo antes de iniciar a trilha e o que você aprendeu ao final?

Quais foram os momentos mais significativos da trilha para você?

O que poderia ser melhorado na trilha?

Você se sente mais preparado para combater o racismo após essa trilha?

Reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem, suas dificuldades e suas conquistas ao longo da trilha.

Trilha de Aprendizagem	
Componente Curricular: História	
Série: 3ª	Objeto de Conhecimento: Era Vargas
COMPETÊNCIAS: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. HABILIDADES (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. (EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. (EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Objetivos de Aprendizagem:

- Analisar a conjuntura histórica que possibilitou a Revolução de 1930 e o governo de Getúlio Vargas no Brasil.
- Compreender os desdobramentos dos governos de Getúlio Vargas para o Brasil, em termos econômicos, político e sociais e caracterizá-los.
- Caracterizar os instrumentos utilizados pelo Estado Novo para controlar o movimento sindical e os meios de comunicação e construir uma imagem positiva de seu governo.
- Comparar o governo de Getúlio Vargas aos demais governos populistas latino-americanos à luz da revisão do conceito de populismo.
- Utilizar diferentes linguagens para acessar informações e produzir reflexões sobre o contexto histórico de 1930 a 1945, destacando cartas, charges e material fotográfico.
- Compreender a crise do governo Vargas e seu suicídio como expressões do conflito entre dois projetos políticos para o Brasil, um de caráter nacional-desenvolvimentista e outro de cunho liberal.

Aulas 1 e 2

Introdução do assunto: Era Vargas; Responder as perguntas disparadoras; formar grupos para discutir a situação problema; construir o mural proposto para posterior discussão da seção: O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS?; Interpretar as fotos da seção: OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO. Solicitar como atividade extraclasse a leitura dos textos “Trabalhismo”, “Populismo - Fenômeno político baseia-se no carisma de Governantes” e “Cartas femininas”, e a realização dos estudos de aprofundamento para as aulas 3 e 4.

Aulas 3 e 4

Formar roda de conversa para discussão sobre o Revolução de 1930, o Governo Provisório, a Constituição de 1934, o Estado Novo, o autoritarismo, a Política de Segurança Nacional, a

política trabalhista, a industrialização, a propaganda política e o fim da Era Vargas. Fazer a divisão dos grupos para o debate simulado sobre os temas Reformas trabalhista e previdenciária na Era Vargas.

Aulas 5 e 6

Debate simulado sobre os temas Reformas trabalhista e previdenciária na Era Vargas. E organizar a entrega e avaliação dos posts para a divulgação nas redes sociais, bem como da avaliação da Trilha de Aprendizagem.

1. PARA ONDE VAMOS? – (ACOLHIMENTO E APRESENTAÇÃO DO TEMA)

Queridos estudantes! Nas próximas aulas iremos estudar sobre o período da nossa História que ficou conhecido como A Era Vargas. Vamos percorrer um pouco mais da história do nosso país.

2. O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS? - (CONHECIMENTOS PRÉVIOS)

Para dar início a nossa trilha, temos algumas perguntas para fazer para vocês

O que você já ouviu falar sobre Getúlio Vargas e o período em que ele governou o Brasil?

O que você entende por 'revolução' ou 'golpe de estado'?

Você sabe o que foi a Revolução de 1930?

Quais mudanças você imagina que ocorreram no Brasil na década de 1930?

Você conhece alguma lei trabalhista que foi criada nessa época?

Situação-Problema: A maioria da população do nosso município vive na zona rural e basicamente tem na agricultura de subsistência. Boa parte dos nossos estudantes trabalham no campo com as suas famílias. A maioria de seus avós e pais são trabalhadores rurais. Imagine que você e seus familiares estivessem no início do século XX no Brasil. Que direitos vocês teriam? Como a chegada de Getúlio Vargas ao poder poderia mudar a sua vida?

3. OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO – (CONTEXTUALIZAÇÃO 1)

Observem as imagens a seguir:

Figura 1



Figura 2



Cartaz de campanha de Getúlio Vargas para presidente da república na eleição 1930. Manifestação popular em apoio à campanha da frente ao Teatro Municipal, na Cinelândia. Rio de Janeiro (DF). de (Setembro de 1929)

Figura 3



Estado-Maior da Legião Oswaldo Aranha. (Outubro de 1930)

Figura 4



Tropa revolucionária em Santa Catarina. Florianópolis (SC). (Outubro de 1930)

Figura 5



Polícia mineira. Belo Horizonte (MG). (Outubro de 1930)

Figura 6



Coluna Cristiano Machado. Manhumirim (MG). (Outubro de 1930)

Figura 7



Getúlio Vargas e comitiva partindo de Porto Alegre para Ponta Grossa, a caminho do Rio de Janeiro (DF). Porto Alegre (RS), 11 out. 1930.

Figura 8



Comitiva de Getúlio Vargas em Itararé, São Paulo, a caminho do Rio de Janeiro, pós-Revolução de 1930
Dutra, Olavo - Fotógrafo (3 de outubro de 1930)

Figura 9



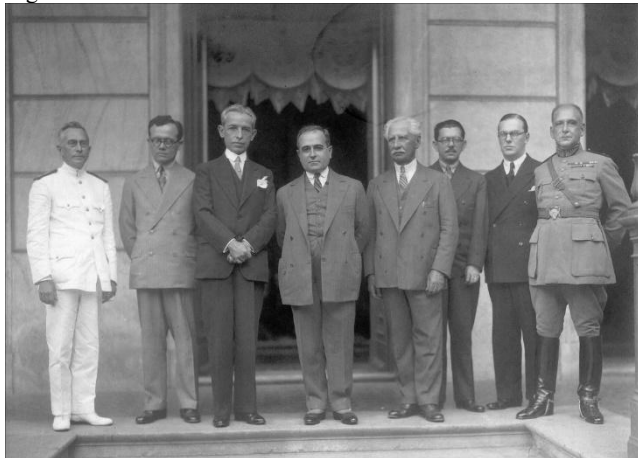
Incêndio do jornal governista A Noite, após vitória da Revolução de 1930. Rio de Janeiro (DF).
Fotógrafo: Vernaut, Benjamin (Outubro de 1930)

Figura 10



O presidente deposto, Washington Luís, acompanhado pelo cardeal Dom Sebastião Leme, deixa o Palácio do Catete, em direção ao Forte onde permaneceu detido até seguir viagem para os Estados Unidos. Rio de Janeiro (DF). (24 de outubro de 1930)

Figura 11



Getúlio Vargas e seu ministério no Palácio do Catete – Isaías Noronha, José Américo, Afrânio de Melo, Getúlio Vargas, Assis Brasil, Francisco Campos,

Lindolfo Collor e José Fernandes. Rio de Janeiro (DF).
(3 de novembro 1930)

Agora vamos pensar um pouco sobre a sequência de imagens que aparecem nesta seção, atentem-se aos detalhes. Quais acontecimentos que elas contam? Como você descreveria os personagens que as compoem? A qual grupo social essas pessoas pertencem? Vocês interpretam os acontecimentos como uma revolução ou um golpe de estado?

Fotos complementares – Brasileira Fotográfica

Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/visualizar-grupo-trabalho/366> Acesso em: 30 de abr. 2025

4. CONHECENDO E MAPEANDO O CAMINHO – (APROFUNDAMENTO)

Texto 1

Trabalhismo

No caso brasileiro, o Trabalhismo, antes de se consolidar enquanto projeto político-partidário, quando da fundação do PTB, em 1945, surgiu da relação que o governo Vargas estabeleceu com os trabalhadores a partir de sua chegada ao poder em 1930. Em um dos livros clássicos sobre o tema, *A invenção do Trabalhismo*, de Ângela de Castro Gomes, vemos com clareza a incorporação dos trabalhadores no jogo político a partir da apropriação da “voz operária” pelo governo Vargas e sua transformação em discurso do Estado. A classe operária lutava por redução da jornada de trabalho, férias, descanso remunerado, salários dignos e outras bandeiras que podemos sacar dos jornais onde estavam grafados os desejos de cidadania de anarquistas, socialistas e comunistas que, permaneceram ao longo do tempo do liberalismo excludente da Primeira República, sem conseguir que suas reivindicações sequer fossem ouvidas. Sem falar da forte repressão sofrida, já que a luta operária e suas manifestações eram consideradas “caso de polícia”.

Entre 1930 e 1945, a Era Vargas empreendeu um programa de valorização do trabalho e do trabalhador, que envolveu a criação de instituições governamentais do porte do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, ainda em 1930, e da promulgação de um conjunto de leis trabalhistas e da Lei da Sindicalização, buscando a formulação de uma identidade social aos trabalhadores, controlada pelo Estado. No corporativismo, sindicatos estavam diretamente ligados ao Ministério e o Estado passava a regular as relações entre patrão e empregado. A ideologia do Homem Novo, trabalhador nacional, foi amplamente difundida pelo DIP e Vargas tornou-se um mito, verdadeiro “pai dos pobres”. Durante o Estado Novo, o pacto trabalhista foi reforçado e, após o fim da ditadura, aquilo que era chamado de varguismo e depois, melhor expresso no queremismo, acabou virando programa partidário: o trabalhismo do Partido Trabalhista Brasileiro. O PTB foi, até o golpe civil-militar de 1964, o locus aglutinador do trabalhismo no Brasil. A cidadania desejada na Primeira República, que havia sido conquistada e concedida na Era Vargas

e fortalecida na “experiência democrática” entre 1946 e 1964, tornou a ser silenciada ao longo da ditadura militar até ressurgirem os movimentos sindicais e de trabalhadores a partir de fins do “milagre econômico”, com o chamado Novo Sindicalismo nascido nas grandes greves do ABC Paulista e de Contagem (MG). Mas esse sindicalismo não queria identificação com o trabalhismo. Também alguns sociólogos paulistas preocupados em encontrar um bode expiatório para o golpe, chamaram a experiência trabalhista entre 1930 e 1964 simplesmente de populismo.

E, finalmente, quando em 1994 Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente, discursou em sua posse que seria necessário destruir qualquer resquício da Era Vargas. O que isso significava era justamente o desmonte da legislação trabalhista, da estrutura sindical e, ainda uma profunda reforma da Previdência Social. Lula e Dilma conseguiram não precarizar as relações trabalhistas e chegaram a ampliar alguns direitos que ainda não tinham saído do papel, como os relativos aos empregados domésticos. Todavia, com o Impeachment da presidente, as primeiras ações do atual governo estão sendo justamente no sentido de retomar a política neoliberal de FHC: destruir a Era Vargas.

Em tempos como os que estamos vivendo, nada melhor do que voltarmos nosso olhar para a importância do estudo do trabalhismo lá e cá, esperando que aqueles trabalhadores nos sirvam de exemplo de resistência e ação política. Afinal, para que serve a História?

MAIA, Andrea Casa Nova. Trabalhismo. Associação Nacional de História (ANPUH/RJ). Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/mais-rj/anpuh-rio-em-foco/item/4068-trabalhismo> Acesso em: 30 de abr 2025.

Texto 2

Populismo - Fenômeno político baseia-se no carisma de Governantes

Nas ciências sociais, o conceito de populismo se reveste de extrema complexidade devido à multiplicidade de usos do termo. Na sociologia e na ciência política, por exemplo, o populismo frequentemente é definido como forma de governo, sem, no entanto, dispor de uma formulação teórica precisa e acabada.

Como forma de governo, o populismo adquire conotação bastante negativa. Na abordagem de conjunturas políticas consideradas populistas, os governantes e políticos são considerados grandes demagogos e hábeis manipuladores das classes populares, visando à obtenção do voto do eleitor.

As classes populares são geralmente concebidas como massa social amorfa, que ainda não adquiriu consciência de classe e, por esse motivo, é suscetível à dominação e retórica dos que pretendem conquistar ou manter o poder político.

Características gerais do populismo

É mais prático explicar o populismo a partir das características gerais que integram esse fenômeno social e político. Primeiramente, vamos considerar as causas sociais e políticas que predisõem ou influenciam o aparecimento do populismo.

O populismo pode ser observado em várias sociedades em fase de intenso processo de modernização. A modernização é o meio pelo qual sociedades predominantemente agrárias se transformam em sociedades industriais. As massas

camponesas, portanto, antes fixadas na vida e no trabalho no campo, são forçadas a migrar para as cidades. No meio urbano, os camponeses se tornam proletários e, gradualmente, dão origem à classe operária.

Recém-integradas na indústria e no sistema político, as massas trabalhadoras ainda não adquiriram consciência de classe e também não dispõem de meios para se organizar politicamente. Essa situação provocará o surgimento de movimentos políticos que tenderão a mobilizá-la, dispensando a intermediação de associações de classe ou de partidos políticos.

Carisma

A segunda característica do populismo se refere a um determinado tipo predominante de vínculo social de dominação, baseado no carisma, que o líder político (ou caudilho) estabelece com as massas populares urbanas para ser eleito e governar.

Os regimes populistas tendem a neutralizar e às vezes anular por completo as distinções e o conflito de classe, concebendo as camadas populares como elemento homogêneo e unitário, a partir de referências míticas ao "povo". A contrapartida do apoio político-eleitoral das massas urbanas aos líderes políticos e governantes populistas são, de modo geral, as concessões em forma de benefícios sociais de caráter assistencialista.

A terceira característica do populismo se refere ao caráter abrangente do fenômeno, que permeia tanto ideologias políticas de esquerda como de direita. O populismo também pode funcionar em uma moldura institucional democrática ou autoritária, civil ou militar.

CANCIAN, Renato. Populismo - Fenômeno político baseia-se no carisma de governantes. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/populismo-fenomeno-politico-baseia-se-no-carisma-de-governantes.html> Acesso em 30 abr. 2025.

Texto 3

Cartas femininas

As várias cartas escritas às vítimas da repressão política que se seguiu às revoltas de 1935 revelam o sofrimento das famílias dos prisioneiros.

“As cartas revelam situações concretas e vividas por uma parcela da sociedade nos anos de ditadura varguista. Se por um lado, a população brasileira desfrutou do assistencialismo e paternalismo deste Estado, por outro, sentiu e sofreu a dura realidade da repressão. [...]”

A grande maioria das cartas analisadas deixa patente, que após a prisão do marido ou do filho, o resto da família passava por sérias dificuldades financeiras. Essas dificuldades causavam fome, sofrimento, despejo, doença etc., e somente podiam ser revertidas após a libertação do preso. [...] Como exemplo, tem-se a carta de Amália de Figueredo Moura, que apela a Müller: ‘Caro senhor, peço-vos encarecidamente, a liberdade de meu marido pois com quatro filhos menores não posso procurar emprego’. [...]

Corina Ramos da Fonseca recorreu ao ato de escrever uma carta como a única via para comunicar-se com Filinto Müller e pedir-lhe a liberdade de seu filho Antenor França da Fonseca, encarcerado na Casa de Detenção. Apesar de reconhecer na carta que seu filho cometeu uma infração [...], alega que não só ele, mas também ela e mais quatro netos menores estão sofrendo, e, por ser velha e doente, não possui recursos para sustentar a todos. [...]

Diante do que foi exposto, é notório que as mulheres, parentes dos detentos, ganharam novo papel social no contexto do autoritarismo do governo Vargas. [...]

As mulheres abandonavam seu costumeiro papel de esposa e mãe e passavam a exercer o de defensoras de seus maridos, de burocratas, de cidadãs em busca de seus direitos. Uma nova dinâmica impulsionava-lhes a vida, como exemplificam as novas ações da esposa de G. Ramos: Estivera no Ministério da Guerra, no Ministério da Justiça, no Palácio do Catete, na Chefatura da Polícia, falara a deputados e a generais. [...] Estas mulheres, então, não só visitavam seus maridos nas prisões, levando solidariedade, ânimo e comida, entre outros, mas, acima de tudo, agiam a favor deles, mobilizando-se dentro das possibilidades permitidas pela ditadura.”

TANNO, Janete Leiko. Cartas de presos políticos e de seus familiares: violência e atuação feminina no governo Vargas – 1930-1945. Patrimônio e Memória. Unesp. *Cedap*, v. 1, n. 1, 2005. p. 50-52. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/25/398>. Acesso em 30 abr. 2025.

Para aprofundar mais sobre esse tema, é necessário que você realize os estudos nos seu livro didático ou em outro livro que tenha a temática Era Vargas, focando nos capítulos que abordam a **Revolução de 1930, o Governo Provisório, a Constituição de 1934, o Estado Novo, o autoritarismo, a Política de Segurança Nacional, a política trabalhista, a industrialização, a propaganda política e o fim da Era Vargas.**

5. O QUE APRENDI NO CAMINHO – (APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS)

Debate Regrado – Vamos organizar um debate em sala de aula sobre os temas Reformas trabalhista e previdenciária na Era Vargas. Será avaliado a argumentação e o respeito. Aqui o estudante irá testar os seus conhecimentos sobre o que ele aprendeu até esse ponto da trilha.

Você também pode testar seus conhecimentos respondendo essa avaliação objetiva.

<https://forms.gle/dRo5msyzJJm2ViBd8>

<https://forms.gle/A7L5467BxooBqJPm9>



6. COMO EU VI O CAMINHO: MINHAS IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES (SISTEMATIZAÇÃO)

Use a sua imaginação e habilidades artísticas e faça uma crítica a um problema que atinge

os trabalhadores urbanos e rurais na conjuntura atual. Você pode estar fazendo um meme, uma paródia, um desenho, ou uma caricatura.

7. O QUE APRENDI SE APLICA A MINHA VIDA? (CONTEXTUALIZAÇÃO 2)

Querido estudante, você tem visto conteúdos de mídias sociais que disseminam uma narrativa que “ser CLT é coisa de pobre” e que todos podem ser empreendedores, fazer seu seus próprios horários de trabalho e ganhar bem mais que um salário mínimo. Porém fica nítido a desqualificação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) com a maioria dos postos de trabalho que são minimamente remunerados, ou até mesmo remunerados abaixo do salário mínimo, que é proibido pela CLT, com escalas exaustivas, como é o caso da escala 6X1. Não podemos confundir a CLT que protege os direitos dos trabalhadores com empregos que remuneram minimamente e no limite da escala de trabalho.

Faça uma pesquisa sobre as mudanças recentes nas Leis Trabalhistas e como as mídias sociais trabalharam essa temática, depois discuta como essas mudanças se conectam como que foi aprendido na trilha e como essas mudanças impactam a sua vida e a vida das pessoas.

8. COMO POSSO MUDAR O MEU MUNDO COM O QUE APRENDI? (COMPARTILHAMENTO)/AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Querido estudante, você pode estar pensando em maneiras de compartilhar o que você aprendeu com a sua comunidade. Você pode estar organizando Campanhas de Conscientização sobre a importância da CLT e da Seguridade Social, para isso você pode produzir posts para as redes sociais, vídeos curtos ou até mesmo um podcast.

Também chegou o momento de avaliarmos a trilha de aprendizagem e fazer a nossa autoavaliação. Responda as indagações abaixo.

O que você sabia sobre Era Vargas antes de iniciar a trilha e o que você aprendeu ao final?

Quais foram os momentos mais significativos da trilha para você?

O que poderia ser melhorado na trilha?

Você se sente mais preparado para discutir sobre a Era Vargas após essa trilha?

Refleta sobre seu próprio processo de aprendizagem, suas dificuldades e suas conquistas ao longo da trilha.

Trilha de Aprendizagem	
Componente Curricular: História	
Série: 3ª	Objeto de Conhecimento: Uma história de lutas: o movimento operário

COMPETÊNCIAS:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

HABILIDADES

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Objetivos de Aprendizagem:

- Caracterizar as mudanças nas relações de trabalho decorrentes da Revolução Industrial.
- Identificar as formas de resistência e de organização da classe operária inglesa, suas reivindicações e principais conquistas.
- Avaliar a influência das ideias socialistas e anarquistas no movimento operário internacional.
- Reconhecer as lutas das mulheres pela participação política e sua relevância.
- Contextualizar e analisar a experiência da Comuna de Paris.
- Analisar movimentos operários ocorridos no Brasil e na Argentina nas primeiras décadas do século XX.
- Analisar o movimento dos mineiros bolivianos (1947-1952).
- Caracterizar a situação da classe operária europeia no período posterior à Segunda Guerra.
- Identificar as especificidades do movimento de Maio de 1968 na França.
- Identificar e analisar as mudanças no mundo do trabalho relacionadas à globalização e ao neoliberalismo.

Aulas 1 e 2

Introdução do assunto: Racismo; Responder as perguntas disparadoras; formar grupos para discutir a situação problema; construir o mural proposto para posterior discussão da seção: O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS?; Interpretar as fotos da seção:

OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO. Solicitar como atividade extraclasse a leitura dos textos “Socialismo x Anarquismo” e “2.1 Historiografia brasileira e os operários negros”, e a realização dos estudos de aprofundamento para as aulas 3 e 4.

Aulas 3 e 4

Promover o debate em sala de aula, incentivando os estudantes a expressarem suas opiniões, e a argumentarem com base nos textos lidos e a questionarem as informações. Fazer a divisão dos grupos para a confecção do Manifesto Trabalhista.

Aulas 5 e 6

Apresentação e entrega dos Manifestos. Orientar a roda de conversa com lideranças sindicais locais e organizar a entrega do texto dissertativo, bem como da avaliação da Trilha de Aprendizagem

1. PARA ONDE VAMOS? – (ACOLHIMENTO E APRESENTAÇÃO DO TEMA)

Querido estudante! Esta trilha de aprendizagem abordará momentos significativos da organização e das lutas dos trabalhadores, desde as origens do movimento operário na Revolução Industrial Inglesa, suas lutas por direitos, até a atualidade, levando em consideração a influência de correntes de pensamento como o socialismo e o anarquismo.

2. O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS? - (CONHECIMENTOS PRÉVIOS)

Para iniciar nossos estudos sobre o trabalho, as condições sociais e as ideias de justiça social, vamos responder as seguintes questões:

O que é trabalho para você?

O que você sabe sobre as condições de trabalho no passado e como elas se comparam às de hoje?

Você conhece alguém que trabalha em condições difíceis?

O que você entende por justiça social?

Você já ouviu falar em greves ou manifestações de trabalhadores? Por que elas acontecem?

Agora vamos pensar na seguinte situação-problema: Imagine que você trabalha em uma fábrica com longas jornadas, baixo salário e sem segurança. O que você faria para mudar essa situação? Com quem você buscaria ajuda?

3. OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO – (CONTEXTUALIZAÇÃO 1)

Observe as fotos abaixo:

Figura 1



Trabalhadores marchando nas ruas de São Paulo durante a Greve de 1917, uma das primeiras do movimento operário brasileiro.
Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/movimento-operario-brasileiro.htm>

Figura 2



Disponível em <https://vermelho.org.br/coluna/o-primeiro-de-maio-e-a-luta-dos-trabalhadores-pelos-seus-direitos/>

Figura 3



Protesto dos professores nesta quarta-feira (7) — Foto: APLB
Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2025/05/06/professores-da-rede-municipal-de-salvador->

reivindicam-reajuste-salarial.ghml

Figura 4



Imprensa Smetal, foto de Adonis Guerra

Disponível em: <https://smetal.org.br/imprensa/metallurgicos-fazem-ato-pela-reducao-de-jornada-sem-a-reducao-de-salario-em-itanhaem/>

Após uma observação atenta e criteriosa das charges que aparecem nesta seção, descreva o que vê, o que sente e o que as fotos representam para você.

4. CONHECENDO E MAPEANDO O CAMINHO – (APROFUNDAMENTO)

Texto 1

Socialismo x Anarquismo

"Os movimentos de esquerda, mesmo tendo como principal foco a transformação social, não foram sinônimo de plena harmonia. Durante a ascensão dos movimentos contrários ao governo liberal e a economia capitalista, podemos observar bem essa diferença na cisão ideológica acontecida entre socialistas e anarquistas. Para ambas as facções a condução da experiência revolucionária deveria passar por diferentes etapas.

Os socialistas acreditavam que a instalação do comunismo deveria acontecer por meio da formulação de um novo Estado controlado por trabalhadores. Seria por meio da chamada Ditadura do Proletariado que as etapas do desenvolvimento social e econômico culminariam na eliminação desse governo e a adoção de um regime comunista. Contrário a esse “novo Estado necessário” os anarquistas promoviam uma diferente compreensão.

Na visão anarquista todo e qualquer governo tinha como fim último legitimar uma nova classe no poder e cercear as liberdades individuais. Por isso, a Ditadura do Proletariado era vista pelo ideal anarquista enquanto uma mera reprodução dos Estados Liberal-Burguês ou Absolutista. Dessa maneira, conforme salientou Rosa Luxemburgo a Vladimir Lênin, uma ditadura do proletariado poderia muito bem se transformar em uma ditadura sobre o proletariado. Em resposta, muitos socialistas passariam a considerar o anarquismo como uma corrente contra-revolucionária.

No entanto, os anarquistas levantavam a clara hipótese de que toda revolução em nome de “algo” ou “alguém” abre portas para um processo de exclusão. Na ótica anarquista, não se poderia colocar em condição suprema um determinado grupo mais capacitado à direção revolucionária. O estado de revolução deveria ser permanente, constante. Ao contrário de uma constituição oferecendo os direitos e os deveres, a população deveria se lançar à construção de associações libertárias onde o contrato social fosse permanentemente rediscutido.

Dessa maneira, o pensamento anarquista possuía uma clara diferença à tônica socialista. Para os últimos, a revolução se dava com a tomada do Estado. Já os anarquistas queriam o fim do mesmo e, por isso, alertavam que um Estado socialista seria o início de um governo que não conseguiria abolir o autoritarismo de uma ditadura renomeada. A maior constatação empírica dessa crítica viria a acontecer com a experiência da Revolução Russa.

Muitos anarquistas desconhecidos deram apoio à transformação consolidada ao longo do ano de 1917. No entanto, a sua fidelidade ideológica aos textos de Bakunin, Kropotkin e Proudhon os transformou em inimigos da revolução bolchevique. Por fim, muitos foram mortos, exilados ou condenados aos campos de concentração. Essa seria uma prova da crítica anarquista ou uma contingência histórica? A possível resposta dessa pergunta seria um chamamento a novas discussões."

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Socialismo x Anarquismo"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/socialismo-x-anarquismo.htm>. Acesso em 30 de abril de 2025.

Texto 2

[...]

2.1 Historiografia brasileira e os operários negros

O movimento operário possui uma história extensa e valiosa, caracterizada por batalhas e vitórias notáveis. Ecléa Bosi, em seu livro *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, revela um olhar singular sobre este movimento por meio das memórias dos idosos. Bosi (2023) desenvolve um ensaio multifacetado sobre a memória e suas relações com a vida dos imigrantes e trabalhadores na cidade de São Paulo. Sua obra é uma fonte inestimável de aprendizado sobre o universo do trabalho no Brasil (Bosi, 2023). Por meio dos relatos de pessoas idosas, Bosi (2023) ilustra o cotidiano dos imigrantes, operários e empregados domésticos com uma nitidez impressionante. Ela enfatiza a relevância da memória na construção da sociedade, especialmente a partir das recordações dos idosos (Bosi, 2023). Essas lembranças, frequentemente esquecidas ou marginalizadas, são um componente essencial de nosso entendimento coletivo do passado.

Bosi (2023) também destaca a militância dos idosos pela causa social, indicando que “O velho não tem armas”. Esta afirmação impactante ressalta a vulnerabilidade dos idosos na sociedade, mas também sua resiliência e determinação. Em seu estudo, Bosi (2023) realça a vitalidade transmitida pelas memórias dos idosos, mesmo aqueles que nunca aspiraram ser autores. Ela argumenta que essas memórias, embora muitas vezes esquecidas, são uma fonte inestimável de sabedoria e experiência. Ademais, Bosi (2023) explora a dinâmica do 24 movimento operário através das memórias dos idosos. Ela descreve as condições de trabalho, as lutas e as conquistas dos operários, proporcionando uma visão única sobre a história do movimento operário. A autora mostra como os operários, apesar das adversidades, lutaram por seus direitos e contribuíram para a formação da sociedade como a conhecemos hoje.

As contribuições de Bosi para a compreensão do movimento operário são fundamentais. Seu trabalho oferece insights valiosos para pesquisadores e continua a influenciar a maneira como a história do movimento operário é entendida atualmente (Bosi, 2023). Através de sua pesquisa, Bosi (2023) nos lembra que a história é uma disciplina viva e dinâmica, que deve ser constantemente reexaminada e reinterpretada à luz de novas informações e perspectivas.

A vitalidade dos operários também era evidente em sua determinação e resistência. Apesar das longas horas e das condições de trabalho difíceis, eles continuavam a lutar por seus direitos e por uma vida melhor. Eles se organizavam em sindicatos, participavam de greves e protestos, e não tinham medo de fazer ouvir suas vozes. Esta vitalidade não era apenas física, mas também mental e espiritual. Eles mantinham uma atitude positiva e esperançosa, acreditando em um futuro melhor para si mesmos e para suas famílias (Bosi, 2023).

Um dos momentos mais relevantes para a história do movimento operário brasileiro foi a Primeira República (1889-1930), dominada pelas oligarquias agrárias, que exportavam

produtos primários, como café, açúcar e algodão. A industrialização era pouco desenvolvida e concentrada no Sudeste e no Sul. A maioria da população era rural e analfabeta. Nesse cenário, o movimento operário brasileiro se inspirou no anarquismo e no socialismo para contestar a exploração, a repressão e a exclusão social (Cardoso, 1987, p. 13).

Outro aspecto importante a ser destacado é o papel da classe trabalhadora negra no Brasil, formada pelos ex-escravos, que foram libertos pela Lei Áurea em 1888, mas não receberam nenhuma reparação ou apoio do Estado. Eles se inseriram em vários setores da economia, como agricultura, mineração, comércio e serviços urbanos. Eles também criaram formas de organização e resistência, como associações, irmandades e quilombos, entre eles a Frente Negra Brasileira, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e o Quilombo dos Palmares. E participaram de algumas lutas operárias e sociais contra o racismo, a discriminação, a violência e a exclusão social (Cardoso, 1987, p. 13).

Durante o período de 1930 a 1945, o Brasil passou por uma série de transformações significativas que moldaram o curso da história do movimento operário no país. Este foi um momento crucial, marcado por mudanças expressivas na organização sindical e nas relações de trabalho (Batistella, 2019). A era Vargas, em particular, teve um impacto profundo no movimento operário e sindical. Nessa época, houve um foco renovado nos trabalhadores 25 urbanos e suas organizações, que se tornaram cada vez mais influentes na luta pelos direitos dos trabalhadores (Batistella, 2019).

A industrialização e o papel do Estado durante este período também tiveram um impacto considerável na sociedade brasileira. A industrialização acelerada promoveu uma série de mudanças sociais e econômicas, incluindo a urbanização e o crescimento da classe trabalhadora (Forjaz, 2020). O Estado, por sua vez, desempenhou um papel crucial na regulação das relações de trabalho e na implementação de políticas que afetaram diretamente a vida dos trabalhadores (Forjaz, 2020).

A interpretação globalizante do desenvolvimento social, político e econômico brasileiro no período de 1930 a 1945 oferece uma visão abrangente das mudanças ocorridas durante este tempo. Este período foi marcado por uma série de eventos e processos interconectados que moldaram a trajetória do Brasil como nação e a experiência dos trabalhadores brasileiros (Forjaz, 2020). O anticomunismo, que já estava estabelecido antes dos acontecimentos de 1935, desempenhou um papel importante na formação do movimento operário durante nessa ocasião. As elites dirigentes estavam cada vez mais preocupadas em disputar os sindicatos e associações proletárias com aqueles que defendiam as ideias comunistas como solução para o problema operário (Knevez, 2019). A imprensa operária também desempenhou um papel importante na articulação do movimento operário brasileiro durante este período. Por meio da imprensa os trabalhadores foram capazes de expressar suas

preocupações, compartilhar suas experiências e lutar por seus direitos (Knevez, 2019).

O século XX testemunhou diversas lutas e conquistas do movimento operário brasileiro, que resistiu à exploração e à opressão do capitalismo e do Estado. Edgard Leuenroth, jornalista e militante anarquista, participou e documentou essas lutas, defendendo a emancipação dos trabalhadores pela greve geral, pela autogestão e pela revolução social (Paulino, 2022). Segundo ele, o movimento operário expressava a vontade coletiva dos trabalhadores, pois buscavam uma vida melhor, sem exploração e sem miséria. O movimento operário ensinava a solidariedade, a organização e a ação direta. O movimento operário tinha a força revolucionária para transformar a sociedade, abolindo o capitalismo e o Estado, e criando uma nova ordem baseada na cooperação e na autogestão (Leuenroth, 1917 apud Paulino, 2022, p. 5).

Um dos momentos mais importantes do movimento operário brasileiro foi a greve geral de 1917, que paralisou a produção, o comércio e os serviços em várias cidades do país, provocando uma crise econômica e política e abrindo o caminho para a revolução social. A greve geral foi a manifestação da consciência de classe, da unidade e da rebeldia dos trabalhadores, que se recusaram a continuar sendo escravos assalariados (Leuenroth, 1917). Nessa greve, os negros tiveram um papel fundamental, pois foram os mais combativos e corajosos, enfrentando a repressão policial e militar com bravura e determinação. Eles mostraram que não eram inferiores a ninguém e que tinham o direito de lutar por uma sociedade livre e igualitária (Leuenroth, 1917).

Leuenroth era contrário ao racismo e à discriminação contra os negros, que formavam uma parte importante da classe operária brasileira. Em seus jornais, ele expunha as condições de exploração e opressão dos negros, no campo e na cidade, e apoiava as lutas dos trabalhadores negros por melhores salários e direitos (Silva, 2017). O jornalista e militante anarquista também reconhecia a contribuição dos negros para a cultura e a história do Brasil, bem como valorizava a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro (Leuenroth, 1917 apud Silva, 2017, p. 10). Para Leuenroth, a cultura negra era uma das mais ricas e originais do mundo, que expressava a resistência e a criatividade dos negros diante da escravidão e da discriminação. A cultura negra era ainda uma fonte de inspiração e de alegria para os trabalhadores de todas as cores e origens. Leuenroth defendia a necessidade e relevância de valorizar e difundir a cultura negra, pois ela era parte integrante da cultura brasileira e da cultura operária (Leuenroth, 1920).

Outro importante escritor da época foi Astorjildo Pereira, defensor da emancipação dos trabalhadores por meio da revolução social, inspirada pela Revolução Russa de 1917 (Pereira, 1977). Para ele, o movimento operário era a expressão da vontade coletiva dos trabalhadores, que aspiravam a uma vida melhor, livre da exploração e da miséria. O

movimento operário era a escola da solidariedade, da organização e da ação direta. Esse movimento representava, portanto, a força revolucionária capaz de transformar a sociedade, abolindo o capitalismo e o Estado, e criando uma nova ordem baseada na cooperação e na autogestão (Pereira, 1977 apud Paulino, 2022, p. 5).

Astrojildo Pereira também se opunha ao racismo e à discriminação contra os negros, que eram uma parcela significativa da classe operária brasileira. Em seus textos, ele denunciava as condições de exploração e opressão dos negros, tanto no campo como na cidade, e apoiava as lutas dos trabalhadores negros por melhores salários e direitos (Pereira, 1980). Ele também reconhecia a contribuição dos negros para a cultura e a história do Brasil e valorizava a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro (Pereira, 1980).

Edgard Leuenroth e Astrojildo Pereira escreveram sobre o movimento operário brasileiro no século XX, destacando o reconhecimento e a valorização que eles deram à participação dos negros nas lutas e na cultura dos trabalhadores. No entanto, essas visões não são isentas de críticas e de limitações, que devem ser consideradas para uma análise mais aprofundada e crítica do tema. Alguns autores apontam que Leuenroth e Pereira, apesar de reconhecerem a importância dos negros na formação da classe operária brasileira, não conseguiram superar a visão eurocêntrica e elitista da história, que ignorava as especificidades e as demandas dos trabalhadores negros. Eles não dialogaram com as organizações e as lideranças negras da época, e não incorporaram as questões raciais e culturais na sua análise do movimento operário. Eles também não questionaram se os negros se identificavam com as ideologias e as estratégias de Leuenroth e Pereira, ou se tinham outras formas de resistência e de organização (Silva, 2014, p. 15).

[...]

In: Almeida, Marcelo Prado Moreira. Silêncio na historiografia sobre os negros no movimento operário (1930-1945). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2024. p 24-28, Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/wp-content/uploads/2025/03/MARCELO-PRADO-MOREIRA-ALMEIDA-PROFHISTORIA-UESB_compressed-1.pdf Acessado em 30 de abr. 2025.

Para aprofundar mais sobre esse tema, é necessário que você realize os estudos no seu livro didático ou em outro livro que tenha a temática “O movimento operário, na Revolução Industrial Inglesa, suas lutas por direitos, até a atualidade.” Focando nos capítulos que abordam a **a Revolução Industrial, as condições de trabalho no século XIX, o surgimento do movimento operário, as primeiras organizações de trabalhadores (ludismo, cartismo), as ideias de socialistas utópicos e científicos (Marx e Engels), o anarquismo (Proudhon, Bakunin, Kropotkin), as Internacionais Operárias e a luta por direitos trabalhistas no Brasil e no mundo.**

5. O QUE APRENDI NO CAMINHO – (APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS)

Querido estudante! Reuna-se em grupos para elaborar um Manifesto Trabalhista, inspirado nos manifestos históricos, reivindicando melhorias nas condições de trabalho e vida. Essa atividade será avaliada segundo a criatividade, a clareza da mensagem e a correção das informações.

6. COMO EU VI O CAMINHO: MINHAS IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES (SISTEMATIZAÇÃO)

Os estudantes devem se organizar em grupos e pesquisar e criar uma exposição física de símbolos do movimento operário, do socialismo e do anarquismo, explicando seus significados e contextos.

7. O QUE APRENDI SE APLICA A MINHA VIDA? (CONTEXTUALIZAÇÃO 2)

Querido estudante! Você está convidado a escrever um texto dissertativo argumentativo sobre a importância de compreender o movimento operário, o socialismo e o anarquismo, suas implicações para o futuro e o papel de cada um na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

8. COMO POSSO MUDAR O MEU MUNDO COM O QUE APRENDI? (COMPARTILHAMENTO)/AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Querido estudante! Seria interessante desenvolver uma Campanha de Conscientização sobre Direitos Trabalhistas. Vocês podem organizar uma roda de conversa na escola com a intermediação de dirigentes sindicais locais para debater a importância dos direitos trabalhistas e a história de sua conquista.

Também chegou o momento de avaliarmos a trilha de aprendizagem e fazer a nossa autoavaliação. Responda as indagações abaixo:

O que você sabia sobre os o movimento operário, socialismo e anarquismo antes de iniciar a trilha e o que você aprendeu ao final?

Quais foram os momentos mais significativos da trilha para você?

O que poderia ser melhorado na trilha?

Você se sente mais preparado para analisar as relações de trabalho e as lutas sociais após essa trilha?

Você também pode reletir sobre, e registrar, o seu próprio processo de aprendizagem, suas dificuldades e suas conquistas ao longo da trilha.

Trilha de Aprendizagem	
Componente Curricular: História	
Série: 3ª	Objeto de Conhecimento: Do Estado de bem-estar social ao Estado neoliberal
COMPETÊNCIAS: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. HABILIDADES (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. (EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

Objetivos de Aprendizagem:

- Analisar o contexto social, político e econômico da Europa no-pós Segunda Guerra.
- Identificar os objetivos e os resultados do Plano Marshall, relacionando-o ao contexto da Guerra Fria.
- Analisar o boom econômico e as transformações sociais que caracterizaram as décadas de 1950 e 1960.
- Analisar o novo pacto social representado pelo Estado de bem-estar social.
- Identificar as decorrências econômicas e sociais da crise do petróleo (1973).
- Conceituar: neoliberalismo e reconhecer as reformas implementadas pelo Estado neoliberal.
- Identificar e analisar as críticas ao Estado neoliberal e os movimentos antiglobalização.

Aulas 1 e 2

Introdução do assunto: Do Estado de bem-estar social ao Estado neoliberal; Responder as perguntas disparadoras; formar grupos para discutir a situação problema; construir o mural proposto para posterior discussão da seção: O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS?; Interpretar as charges da seção: OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO. Solicitar como atividade extraclasse a leitura dos textos “Estado de bem-estar social” e “Neoliberalismo: Ideologia, Impactos Sociais e Desafios para o Futuro” e a realização dos estudos de aprofundamento para as aulas 3 e 4.

Aulas 3 e 4

Promover o debate em sala de aula, incentivando os estudantes a expressarem suas opiniões, e a argumentarem com base nos textos lidos e a questionarem as informações. Fazer a divisão dos grupos para a confecção do Infográfico.

Aulas 5 e 6

Apresentação e entrega dos Infográficos. Compartilhamento dos trechos que os estudantes consideram significativos dos seus diários de bordo. Orientação para confecção da Cara Aberta a Comunidade, bem como da avaliação da Trilha de Aprendizagem.

1. PARA ONDE VAMOS? – (ACOLHIMENTO E APRESENTAÇÃO DO TEMA)

Querido estudante! Esta trilha de aprendizagem abordará as características, o contexto histórico e as consequências dessa transição, que marcou profundamente a política, a economia e a sociedade global a partir da segunda metade do século XX.

Uma das nossas atividades nessa trilha será a confecção de um diário de bordo, você deve registrar suas aprendizagens, dúvidas, sentimentos e reflexões a cada etapa.

2. O QUE EU SEI SOBRE O LUGAR PARA ONDE VAMOS? - (CONHECIMENTOS PRÉVIOS)

Para dar início aos nossos estudos vamos responder as questões abaixo:

O que você entende por Estado? E como ele deve atuar na vida das pessoas?

O que você espera que o governo faça pela população?

Você conhece algum programa social do governo? Qual a importância dele?

O que você entende por privatização? Você é a favor ou contra? Por quê?

Como você acha que a economia de um país deve ser organizada?

Agora vamos pensar na seguinte situação-problema: Imagine que um país está enfrentando uma crise econômica e o governo precisa decidir entre aumentar os impostos dos mais pobres para manter os serviços públicos ou criar impostos sobre as grandes fortunas ou cortar gastos e privatizar empresas estatais. Qual seria a melhor opção e por quê?

3. OUTRAS FORMAS DE VER O CAMINHO – (CONTEXTUALIZAÇÃO 1)

Observe as charges abaixo:

modo de vida que leve uma condição mais humanitária às classes trabalhadoras e às camadas mais pobres da população.

Criação do Estado de bem-estar social

É recorrente na história da humanidade a preocupação de algumas pessoas com as classes desfavorecidas. No século XIX, após a instalação do capitalismo industrial na Europa e a leva da industrialização para outros continentes, a população encontrou-se em um cenário caótico de miséria, fome, alastramento de doenças, e crescimento exponencial da violência e da desigualdade social. O Estado de bem-estar social apareceu no fim do século XIX com políticas que visavam a redução da desigualdade social.

Os trabalhadores fabris do século XIX enfrentavam longas jornadas de trabalho que, muitas vezes, ultrapassavam 12 horas diárias. Eles não tinham direito a descanso remunerado, como férias e descanso semanal, além de não terem previdência e uma remuneração satisfatória que lhes permitisse uma vida digna. Os trabalhadores viviam na miséria, passavam fome, e a situação ficava ainda mais grave entre os desempregados.

Em meio à crescente onda de reivindicação de direitos e formação de sindicatos vivida, na passagem do século XIX para o século XX, surgiram teorias que defendiam que o Estado deveria prover um bem-estar mínimo para a população em geral. A primeira grande teoria a defender essa prática foi promovida pelo estadista alemão Otto von Bismarck, na Alemanha, em 1880.

Responsável por unificar os reinos germânico e prussiano na grande nação alemã, Bismarck propôs uma política alternativa que não cederia nem ao liberalismo econômico nem ao socialismo. Havia, na política bismarckiana, um controle estatal sobre a economia, e a gestão dos recursos recebidos por meio de impostos era responsável por distribuir os recursos em benfeitorias para a população.

No século XX, um economista inglês, John Maynard Keynes, revolucionou a política econômica mundial ao propor um novo sistema que segue os passos da promoção do bem-estar social.

O que é o keynesianismo?

A macroeconomia (estudo da economia de um Estado, de uma nação ou de um local específico como um todo organizado) era regida, até a década de 1930, pela teoria econômica neoclássica, essencialmente liberalista.

A teoria neoclássica entende que o livre mercado gera empregos e que os empregos são suficientes para solucionar os problemas sociais. No entanto, para que haja empregabilidade, os trabalhadores devem aceitar salários mais flexíveis (baixos) e condições de trabalho adversas (precárias).

Para Keynes, o Estado deve regular a economia, regulando os salários e os direitos dos trabalhadores, além de atuar como um órgão que cobra impostos de todos, inclusive dos empresários, e reverte esses impostos em serviços para a população, criando um Estado de bem-estar social. O caos deixado pela Segunda Guerra Mundial fez com que as ideias disseminadas por Keynes, na década de 1930, fossem implantadas nas grandes potências democráticas ocidentais.

No entanto, a partir da década de 1960, as economias dos Estados Unidos e da Inglaterra começaram a cair. Com a queda econômica agravada, na década de 1970, pela crise do petróleo, essas duas potências deixaram o keynesianismo de lado e adotaram ideias próximas ao neoliberalismo, fundamentado por economistas da Escola Austríaca, como Ludwig von Mises, e, principalmente, da Escola de Chicago, como Milton Friedman.

Estado de bem-estar social e políticas públicas

Políticas públicas são ações tomadas por governos tendo em vista a garantia de direitos. Em nosso país, os direitos estão garantidos na Constituição Federal de 1988, e as políticas públicas são mecanismos do Poder Executivo (às vezes, em parceria com a iniciativa privada) para colocar em prática os direitos garantidos por lei.

Para pensar-se em um Estado de bem-estar social em pleno funcionamento, é necessário que se tenha políticas públicas eficazes. Nesse sentido, é o governo que deve tomar frente para que haja a manutenção dos direitos da população. No entanto, políticas de governo são passageiras e tendem a desfazer-se, em muitos casos, quando há a transição de um governo para o outro.

As políticas que permanecem e não são alteradas, por serem frutos de uma “vontade geral” da nação, são as chamadas políticas de Estado. Elas permanecem junto ao Estado Nacional por mais tempo. No tópico a seguir, exemplificaremos como as políticas de governo e de Estado estão ligadas ao Estado de bem-estar social, tomando como exemplo o caso brasileiro.

Estado de bem-estar social no Brasil atualmente

O Brasil não é uma forte referência ao falar-se em políticas públicas, tomando por base a vivência empírica dos brasileiros. Entretanto, no âmbito mundial, temos políticas públicas valiosas e muito alinhadas à ideia de Estado de bem-estar social.

Uma dessas políticas, que se tornou uma política de Estado sancionada pela Constituição Federal de 1988, é a criação do Sistema Único de Saúde, o SUS. Apesar da falta de verba, da falta de profissionais e da deficiente estrutura, o SUS é um dos poucos sistemas de saúde totalmente gratuito e que se propõe a atender qualquer cidadão no mundo.

Para o SUS, não importa a nacionalidade, a condição socioeconômica, a moradia (ou a ausência dela), enfim, independentemente de qualquer fator, a pessoa tem direito ao atendimento de saúde por esse sistema. Essa é uma política pública brasileira que coaduna com a ideia de Estado de bem-estar social, pois utiliza de recursos públicos para oferecer tratamento de saúde a todos os cidadãos que habitam o território brasileiro.

Outro exemplo de política pública que está embasada na ideia de bem-estar social é a política de educação brasileira. O Brasil oferece, gratuitamente, a educação básica e superior a qualquer cidadão brasileiro e estrangeiro naturalizado ou com visto.

A educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)

deve ser garantida a todas as crianças e adolescentes, além de haver políticas públicas para jovens e adultos que pretendam concluir suas etapas. O Estado deve garantir que todas essas pessoas estejam inseridas no quadro discente de escolas públicas. A desigualdade social no Estado liberal é imensa, impondo a necessidade da intervenção estatal na vida social.

No caso do ensino superior público, não há uma garantia de que haja vaga para todas as pessoas que queiram ingressar nele, mas há a oferta de vagas totalmente gratuitas. Podemos, portanto, perceber que há uma relação íntima entre a educação brasileira e a ideia de Estado de bem-estar social.

Outra política pública que se aproxima da ideia de Estado de bem-estar social é o Programa Bolsa Família. O mecanismo criado, em 2003, e convertido em lei, em 2004, (Lei Federal n. 10.836/04), durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, trouxe um sistema de transferência de renda do Governo Federal para as famílias de baixa renda terem acesso à alimentação e a uma vida mais digna.

O Estado de bem-estar social fracassou?

Existem inúmeras críticas à ideia de Estado de bem-estar social desde a fundação dos ideais neoliberais em meados do século XX. Economistas da Escola de Chicago, como Milton Friedman, argumentam, com certa razão, que o keynesianismo levaria os Estados Unidos à falência. No entanto, outras medidas de bem-estar social podem ser entoadas para além do que foi proposto por John Maynard Keynes.

No Brasil, por exemplo, com uma grande maioria da população sem condições de pagar por serviços de educação e saúde, é impossível pensar em outra realidade que não seja com sistemas de educação e de saúde gratuitos. Ademais, os maiores índices de desenvolvimento humano (IDH) do mundo concentram-se nos países nórdicos, que utilizam medidas de Estado de bem-estar social. O modelo de governo utilizado por lá ficou conhecido, inclusive, como modelo nórdico.

PORFÍRIO, Francisco. "Estado de bem-estar social"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/estado-bem-estar-social.htm>. Acesso em 30 de abril de 2025.

Texto 2

Neoliberalismo: Ideologia, Impactos Sociais e Desafios para o Futuro

Entenda a origem, os princípios e as críticas ao neoliberalismo, e como ele influencia políticas públicas e a vida cotidiana no Brasil e no mundo.

O neoliberalismo, um termo amplamente utilizado para descrever políticas econômicas baseadas em livre mercado, desregulamentação e privatização, tem sido um dos marcos ideológicos mais influentes das últimas décadas. Suas raízes teóricas estão nas obras de economistas como Friedrich Hayek e Milton Friedman, que, durante o século XX, defenderam a retirada do Estado de atividades econômicas, permitindo que o mercado fosse o principal regulador das dinâmicas sociais. Este modelo, porém, traz impactos significativos para a sociedade e segue sendo objeto de intensas críticas e debates.

Origens e Fundamentos do Neoliberalismo

O neoliberalismo surge como uma resposta aos sistemas de bem-estar social que predominaram nas décadas anteriores, especialmente após a Grande Depressão de 1929. Em sua essência, o neoliberalismo propõe que o mercado, regido pela oferta e demanda, seja o principal regulador econômico e social. Para autores como Friedman, o Estado deveria limitar-se à defesa da propriedade privada, à manutenção da ordem e ao cumprimento de contratos, intervindo o mínimo possível na economia (Harvey, 2005).

Essa teoria ganhou força durante os anos 1970 e 1980, quando governos como o de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, adotaram políticas neoliberais. A promessa era clara: ao reduzir o papel do Estado e abrir espaço para a iniciativa privada, acreditava-se que a economia seria mais eficiente e traria prosperidade para a população como um todo (Giddens, 1999).

Neoliberalismo na Prática: Privatizações e Desregulamentação

Um dos pilares do neoliberalismo é a privatização de serviços públicos e empresas estatais. No Brasil, esse movimento começou durante o governo de Fernando Collor e foi ampliado na década de 1990 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Empresas estratégicas, como a Vale e a Telebras, foram privatizadas sob o argumento de que a gestão privada seria mais eficiente, reduzindo custos para o Estado e promovendo investimentos (Bresser-Pereira, 1996).

Além disso, o neoliberalismo defende a desregulamentação de setores econômicos para promover a competitividade. Na prática, isso significa que regras trabalhistas e ambientais são flexibilizadas, com o argumento de que as empresas precisam de liberdade para competir globalmente. Entretanto, críticos afirmam que essa flexibilização prejudica os direitos dos trabalhadores e compromete o meio ambiente, beneficiando principalmente grandes corporações em detrimento das pequenas empresas e da população mais vulnerável (Harvey, 2005).

Impactos Sociais e Críticas ao Neoliberalismo

Uma das críticas mais recorrentes ao neoliberalismo é o aumento da desigualdade social. Segundo o economista David Harvey, a concentração de riquezas nas mãos de poucos e a redução de programas sociais têm exacerbado as disparidades econômicas, resultando em um número crescente de pessoas marginalizadas e com acesso limitado a serviços básicos, como saúde e educação (Harvey, 2005).

Além disso, o neoliberalismo é criticado por tratar serviços essenciais como mercadorias. Quando saúde, educação e segurança se tornam produtos regidos pela lógica do mercado, o acesso a esses serviços passa a depender da capacidade financeira do indivíduo. Isso gera uma exclusão significativa das classes mais baixas, que enfrentam dificuldades crescentes para atender suas necessidades mais básicas. Para Pierre Bourdieu, o neoliberalismo provoca uma “destruição do Estado social”, afetando principalmente aqueles que dependem das políticas públicas para sobreviver (Bourdieu, 1998).

Outro ponto relevante é a precarização do trabalho. A flexibilização das leis trabalhistas, uma das bandeiras do neoliberalismo, busca reduzir custos para as empresas. No entanto, esse modelo contribui para a informalidade e para a redução de direitos trabalhistas, o que gera instabilidade e insegurança para a classe trabalhadora. Como observa o sociólogo francês Loïc Wacquant, o neoliberalismo transforma o trabalho em um espaço de incertezas, em que o trabalhador é exposto a condições cada vez mais precárias (Wacquant, 2010).

O Neoliberalismo no Brasil Atual: Um Debate Necessário

No Brasil, as políticas neoliberais seguem influentes. Em governos recentes, como o de Temer e Bolsonaro, assistimos à implementação de reformas que reduziram direitos trabalhistas e ampliaram a terceirização. As justificativas são baseadas na necessidade de atrair investimentos e promover crescimento econômico, mas os resultados ainda são questionáveis. Estudos mostram que o impacto dessas políticas nem sempre resulta em melhora para a população. De acordo com o economista Marcio Pochmann, a adoção de reformas neoliberais no Brasil tem, muitas vezes, agravado a desigualdade e prejudicado a proteção social (Pochmann, 2018).

Perspectivas para o Futuro: A Crise do Neoliberalismo?

O neoliberalismo, antes visto como uma solução para os problemas econômicos, tem enfrentado crescentes críticas e desafios. Com a pandemia de COVID-19, muitos governos perceberam a importância de um Estado atuante na área da saúde e na proteção social, o que levou economistas e políticos a questionarem a viabilidade do modelo neoliberal em tempos de crise. Alguns especialistas, como Joseph Stiglitz, afirmam que o neoliberalismo já não consegue responder às demandas de uma sociedade mais complexa e desigual (Stiglitz, 2019).

Assim, o futuro do neoliberalismo permanece incerto. O modelo que dominou as políticas econômicas nas últimas décadas pode estar chegando a um ponto de inflexão. Seja para manter ou para reformular essa abordagem, será necessário repensar o papel do Estado e encontrar um equilíbrio que permita tanto o desenvolvimento econômico quanto a inclusão social.

ARAUJO, Tarso. Neoliberalismo: Ideologia, Impactos Sociais e Desafios para o Futuro. Leia Sempre Brasil. Disponível em: <https://leiasemprebrasil.com.br/2024/11/08/neoliberalismo-ideologia-impactos-sociais-e-desafios-para-o-futuro/>

Para aprofundar mais sobre esse tema, é necessário que você realize os estudos no seu livro didático ou em outro livro que tenha a temática Do Estado de bem-estar social ao Estado neoliberal, focando nos capítulos que abordam a **pós-Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, a crise do petróleo, a ascensão de Margaret Thatcher e Ronald Reagan, o Consenso de Washington e as reformas neoliberais no Brasil e no mundo.**

5. O QUE APRENDI NO CAMINHO – (APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS)

Querido estudante! Reuna-se em grupos para criar um infográfico comparando as características, os objetivos e os impactos do Estado de Bem-Estar Social e do Estado Neoliberal. Essa atividade será avaliada segundo a criatividade, a clareza da mensagem e a correção das informações.

6. COMO EU VI O CAMINHO: MINHAS IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES (SISTEMATIZAÇÃO)

Nesse momento vocês podem estar compartilhando trechos que consideram significativos dos

seus diários de bordo.

7. O QUE APRENDI SE APLICA A MINHA VIDA? (CONTEXTUALIZAÇÃO 2)

Querido estudante! Você está convidado a escrever uma Carta Aberta à Sociedade, expressando suas preocupações e propostas sobre o papel do Estado na garantia de direitos e na promoção da justiça social.

8. COMO POSSO MUDAR O MEU MUNDO COM O QUE APRENDI? (COMPARTILHAMENTO)/AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Tem algum serviço público municipal que você ou sua comunidade faz uso e que não tem funcionado direito? Se a sua resposta for positiva, forme um grupo e redija um requerimento endereçado para a secretaria municipal responsável pela oferta do serviço público pedindo a sua regularização.

Também chegou o momento de avaliarmos a trilha de aprendizagem e fazer a nossa autoavaliação. Responda as indagações abaixo:

O que você sabia sobre os modelos de Estado antes de iniciar a trilha e o que você aprendeu ao final?

Quais foram os momentos mais significativos da trilha para você?

O que poderia ser melhorado na trilha?

Você se sente mais preparado para analisar as políticas governamentais após essa trilha?

Você também pode refletir sobre, e registrar, o seu próprio processo de aprendizagem, suas dificuldades e suas conquistas ao longo da trilha.