



UNILAB

Universidade da
Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

ÉRITON LUÍS VÉRAS LIMA

**O ESPECTRO DA APRENDIZAGEM FLEXÍVEL RONDA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NO CHÃO DAS ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO NO MACIÇO DE BATURITÉ – CE/BR (2017-2024)**

**REDENÇÃO – CE
2025**

ÉRITON LUÍS VÉRAS LIMA

**O ESPECTRO DA APRENDIZAGEM FLEXÍVEL RONDA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NO CHÃO DAS ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO NO MACIÇO DE BATURITÉ – CE/BR (2017-2024)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, a partir da linha de pesquisa: Trabalho, Desenvolvimento e migrações como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientação: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco

Co-orientação: Prof(a). Dra. Elisangela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Lima, Ériton Luis Vêras.

L696e

O espectro da aprendizagem flexível ronda a formação docente em História no chão das escolas de ensino médio no Maciço de Baturité - CE/BR 2017-2024 / Ériton Luis Vêras Lima. - Redenção, 2025.
135f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco.

Coorientador: Prof^a. Dr^a. Elisangela André da Silva Costa.

1. História - Estudo e ensino. 2. História (Ensino médio). 3. Formação de professores. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

**O ESPECTRO DA APRENDIZAGEM FLEXÍVEL RONDA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NO CHÃO DAS ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO NO MACIÇO DE BATURITÉ – CE/BR (2017-2024)**

**Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito
para a obtenção do título de mestre.**

Aprovado em: 29/ 04/ 2025

BANCA EXAMINADORA

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco
(UNILAB)**

**CO-ORIENTADORA: Prof(a). Dra. Elisangela André da Silva Costa
(UNILAB)**

**Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza
(UNILAB)**

**Prof. Dr. Átila de Menezes Lima
(UNIVASF)**

DEDICATÓRIA

Este estudo é dedicado a dois pilares importantes da minha vida.

Em primeiro lugar a minha companheira de vida Priscila Moura que esteve e está ao meu lado em momentos delicados de minha vida e tenho certeza que não conseguiria passar por esses obstáculos sem ela. E ainda à minha filha Laís Gabriela, quem ao nascer me ensinou uma nova forma de amar.

O segundo gira em torno da Educação, processo pelo qual ambienta várias instancias da minha vida, sejam elas de cunho profissional e pessoal, pois através dela consegui chegar onde estou hoje.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que tornaram esta dissertação possível.

De início, indicar gratidão a meu Orientador Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco, cujo os ensinamentos desde a graduação na Universidade Estadual do Piauí me tornaram quem sou hoje, tanto politicamente quanto como pessoa. Posteriormente tive a honra de reencontrá-lo e trabalharmos juntos no Programa Residência Pedagógica, posteriormente onde tive a oportunidade de ser seu aprendiz no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Unilab. Atualmente, tenho a felicidade de afirmar que para além da relação professor-aluno, somos amigos de luta e festa.

Minha Coorientadora Prof(a). Dra. Elisângela André da Silva Costa também se encontra no *hall* da imensa gratidão por todas as contribuições e a parceria. Espero muito trabalharmos em conjunto em breve.

Também não poderia deixar de lembrar dos amigos Diego Stéfano e Messias Araújo, Lucas Gabriel, João Ricardo e Emerson Silveira. E das amigas Tacyele Ferrer, Karoline Torres, Selma Silva e que sempre se postaram disponíveis a conversas e a dar apoio nos momentos difíceis.

Não deixarei de dizer o quanto me sinto grato pelas pessoas que doaram suas experiências e seu tempo para a realização desse estudo.

Reconheço e agradeço o papel necessário e importantíssimo da Universidade Pública, propriamente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab, para a realização tanto desta pesquisa quanto de meu desenvolvimento profissional.

Por fim, agradeço ainda ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que através do incentivo prestado no decorrer dessa pesquisa, contribuiu ainda mais para sua realização.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é compreender, a partir da legislação educacional e da experiência no “chão da escola” de egressos/as do Curso de Licenciatura em História da universidade pública, como se apresentam as contradições do fazer-se docente da disciplina de História na região do Maciço de Baturité – CE/BR em tempos de aprendizagem flexível. A política neoliberal que se incide no Brasil desde os anos de 1980 intensificou-se com o golpe/impeachment de 2016, com isso pôde-se perceber um aumento no número de diretrizes que impactam a formação de professores e na educação de forma geral. Sob a perspectiva do materialismo-histórico dialético procuramos identificar para quais aspectos o conjunto de normativas que convergem a formação docente no Brasil; posteriormente realizamos análises sobre o perfil profissional do professor de História formados pela Universidade pública a partir do caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab e como as experiências de integração entre Universidade e Educação se contribuem para o processo de formação de professores a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado e dos Programas de Iniciação à Docência (Pibid e Residência Pedagógica); No decorrer do estudo, discutimos as relações estabelecidas entre as experiências vividas pelos professores de história, egressos da Unilab, e a constituição de seu processo do fazer-se docente. A partir de um arcabouço metodológico proveniente da história oral, coletamos narrativas de experiências que contribuíram para a compreensão do fazer-se docente após a formação institucional. A pesquisa, revela a complexidade do processo de formação e do trabalho docente em um contexto marcado por profundas transformações sociais e políticas provenientes do neoliberalismo. Os resultados obtidos indicam que a política econômica vigente e a flexibilização em curso incidem tanto na formação com leis e resoluções quanto no trabalho docente, no chão da escola. Propriamente, as experiências narradas apontam para processos de precarização do ensino e do currículo. Evidenciou-se ainda a incidência e a resistência a contra reforma educacional, de forma que os/as professores/as, por vezes, encontram formas de transpor o ensino de competências direcionado pela BNCC. Como forma de estudo e denúncia esperamos que essa pesquisa possa servir como subsídio para a elaboração de políticas públicas mais adequadas à realidade da educação brasileira.

Palavras-chave: Experiência; Aprendizagem Flexível; Formação de Professores de História; Contrareforma educacional.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand, based on educational legislation and the “on-the-ground” experience of graduates of the Bachelor’s Degree in History at a public university, how the contradictions of teaching History in the Baturité Massif – CE/BR region are presented in times of flexible learning. The neoliberal policy that has been in effect in Brazil since the 1980s intensified with the coup/impeachment of 2016, which led to an increase in the number of guidelines that impact teacher training and education in general. From the perspective of dialectical historical materialism, we sought to identify the aspects of the set of regulations that converge teacher training in Brazil; We then analyzed the professional profile of History teachers trained at public universities based on the case of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony – Unilab, and how the experiences of integration between University and Education contribute to the teacher training process based on the Supervised Internship disciplines and the Teaching Initiation Programs (Pibid and Pedagogical Residency). During the study, we discussed the relationships established between the experiences lived by History teachers, graduates of Unilab, and the constitution of their process of becoming teachers. Based on a methodological framework derived from oral history, we collected narratives of experiences that contributed to the understanding of becoming a teacher after institutional training. The research reveals the complexity of the training process and teaching work in a context marked by profound social and political transformations arising from neoliberalism. The results obtained indicate that the current economic policy and the ongoing flexibilization have an impact on both education through laws and resolutions and on teaching work in schools. The experiences narrated point to processes of precariousness in education and the curriculum. The incidence and resistance to educational counter-reform were also highlighted, so that teachers sometimes find ways to transpose the teaching of skills directed by the BNCC. As a form of study and denunciation, we hope that this research can serve as a subsidy for the elaboration of public policies that are more appropriate to the reality of Brazilian education.

Keywords: Experience; Flexible Learning; History Teacher Training; Educational Counter-Reform.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento da administração CREDE 8

47

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC-formação – Base Nacional Curricular para formação de professores
CE – Ceará
CEFASM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conselho Nacional de Educação
GIM – Grupo Interdisciplinar Marxista
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
IE – Instituição de Ensino
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MIH – Mestrado Interdisciplinar em Humanidades
PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
UNILAB – Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS DITAMES DO CAPITAL: O MODELO TOYOTISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	25
1.1 “Ponte para o futuro”: que futuro?	25
1.2 Legislações e o neoliberalismo no trabalho docente	34
2. A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	43
2.1 Ciências humanas e sociais aplicadas: Interdisciplinaridade para que?	52
2.2 Competências e o neoliberalismo	57
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA UNILAB-CE	61
3.1 Aspectos gerais e históricos da formação de professores no Brasil	61
3.2 A formação de professores e o Curso de Licenciatura em História da UNILAB	69
3.3 A inserção do futuro professor no chão da escola: Estágio Supervisionado, PRP e Pibid.	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
6. ANEXOS	104
Entrevista 01	104
Entrevista 02	107
Entrevista 03	110
Entrevista 04	119
Entrevista 05	124

INTRODUÇÃO

Na prática, a ferramenta que você está dizendo é no estágio que foi meu RP, que foi no remoto. Então para mim, o silêncio era muito fácil porque era só desligar o microfone. Então, quando eu vou para um estágio, quer dizer, quando eu vou para a prática trabalhando remunerado e tudo, é outra coisa (Entrevista 04).

O objetivo dessa pesquisa é compreender, a partir da legislação educacional e da experiência no “chão da escola” de egressos/as do Curso de Licenciatura em História da universidade pública, como se apresentam as contradições do fazer-se docente da disciplina de História na região do Maciço de Baturité – CE/BR em tempos de aprendizagem flexível. Para tanto, destacamos que a temática do estudo surge de debates ocorridos no âmbito do Grupo Interdisciplinar Marxista – GIM, grupo de estudos vinculado à Unilab, nos campi situados no estado do Ceará.

Quanto a essa temática compreendemos que o termo “*fazer-se*” aplica-se nesta pesquisa no sentido de que entendemos que o docente não se torna docente ao finalizar somente o curso de Licenciatura em História, ou seja, tendo adquirido somente o acúmulo institucionalizado do conhecimento científico. Este conceito advém E. P. Thompson (2011) no sentido em que o objeto estudado aqui é um processo ativo, em movimento, próprio dos seres que o vivenciam e do próprio meio que estão inseridos.

Nesse sentido, fazer-se professor está vinculado e transposto para o âmbito das *experiências*¹, as quais são vividas no tempo e espaço do “chão da escola”, nas lutas sociais pela educação, políticas, contra o processo de precarização do trabalho docente e outras. Nesse sentido, o professor não é professor porque graduou-se, o fazer-se professor ocorre a partir das experiências vividas por ele no cotidiano escolar, ou seja, no âmbito de seu ofício.

Outro ponto a destacarmos é o que chamamos de educação flexível e sua relação com o trabalho, para a compreensão deste termo torna-se necessário uma análise materialista histórico-dialética do processo de formação da sociedade e do sistema capitalista. Dentre as questões que cercam o ser humano em sua concepção de si, *o trabalho*, o quanto categoria estruturante, é o que determina e media as relações entre a natureza e os seus semelhantes (Antunes, 2009). Durante o processo de pesquisa em torno das visões que rodeiam *o trabalho*, conseguimos observar a indissolúvel tessitura do conceito em relação ao ser, de forma

¹ Experiência aqui será entendida a partir do que é desenvolvido por E.P.Thompson (1978) no livro *Miséria da Teoria ou um planetário de erros*, o qual parte da ideia da adaptação do ser humano no meio, que vive em um contexto social, que incidindo em si o “faz sujeito” de uma existência concreta, sem alternativa.

ontológica portanto ele gira em torno da “linguagem, cooperação e divisão do trabalho, mostra novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc.”. (Lukacs, 2018, p. 07)

Afim de manter a contemporaneidade da pesquisa optamos por utilizar o conceito de *classe-que-vive-do-trabalho* proposto por Ricardo Antunes (p. 101, 2009), o qual atualiza o termo Classe Trabalhadora proposto por Marx. Ao contrário de outras pesquisas que buscam evitar ou negar a ideia de classe, pois ao fazerem isso torna-se fácil² descartar outros conceitos que dentro do *establishment* acadêmico³ liberal não são bem aceitos. Compreendemos aqui que o conceito atualizado por Antunes (2009) amplia pois inclui novas categorias de trabalho que temos no mundo atual dando assim materialidade para as reflexões tratadas aqui.

Ainda no contexto de desenvolvimento da temática em que nos encontramos inseridos, uma vez que sou professor efetivo da rede municipal de Redenção – CE desde 2021. De maneira a não se manter apático aos acontecimentos que ocorreram(em) no cenário educacional nacional, observei de forma empírica como essas mudanças ocorreram no Ensino Médio. Logo em seguida, durante os anos de 2022 à 2024, estive como preceptor do Programa Residência Pedagógica⁴ – CAPES/UNILAB-CE, especificamente o subprojeto História, com isso obtive amplo contato com estudantes e professores da instituição de ensino.

Durante os 18 meses que fui preceptor, tive contato com estudantes da graduação auxiliando no processo de iniciação à docência, participando e realizando planejamentos de regências, onde os estudantes teriam suas primeiras experiências, dando os passos iniciais em sua futura profissão. De forma concomitante, a experiência da Residência Pedagógica também contribuiu para a minha formação continuada. A reaproximação com o mundo acadêmico, novas leituras, debates e posteriormente o ingresso no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades e ao Grupo de Estudos Interdisciplinar Marxista contribuíram para que as reflexões sobre o fazer-se docente emergissem em paixões que geraram essa pesquisa.

Por estar ligado à rede de educação básica no município de Redenção - Ceará, observo e participo, no calor dos acontecimentos de um projeto de “junção” das políticas, que

² No mesmo sentido, Michael Parenti (p.193, 2022) argumenta que ao evitar o conceito de classe, outros conceitos são concomitantemente excluídos como: privilégio de classe, poder de classe, exploração de classe, interesse de classe, luta de classe. Sendo esses conceitos omitidos ou excluídos perdem por tanto sua relevância na realidade concreta.

³ Aqui, nos referimos ao grupo acadêmico dominante, que com seu prestígio, dita os moldes, normas, autores, conceitos, tendências e debates em centros de pesquisa de suas respectivas áreas.

⁴ Programa instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio da Portaria nº 38/2018, cujo objetivo é “apoiar as IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura”.(Capes, 2018)

anteriormente estavam reservadas ao Ensino Médio e agora estão sendo, de forma gradativa, implementadas no Ensino Fundamental Anos Finais. A integralização do Ensino Fundamental Anos Finais no Ceará foi iniciada em 2023 na gestão de Camilo Santana (2015-2022), a política busca expandir a jornada escolar de alunos do 6º ao 9º ano, alinhando a carga horária do Novo Ensino Médio. Embora haja um esforço para ampliar o tempo em sala de aula, faltam diretrizes claras para a melhoria da infraestrutura escolar e a criação de um currículo específico para os anos finais. A ausência dessas diretrizes leva à adaptação de componentes curriculares do Novo Ensino Médio, gerando uma aglutinação não oficial entre as duas modalidades e sobrecarregando os professores. Muitos docentes são obrigados a ministrar disciplinas para as quais não foram formados, quando não sendo seus próprios criadores, precarizando o ensino. De maneira que, é fundamental destacar que o processo de implementação da integralização, que ainda está em curso, pode(rá) sofrer alterações. No entanto, a falta de planejamento, a precarização de trabalho dos professores e as condições precárias das escolas representam um sério obstáculo para a qualidade da educação no Ceará.

Aqui, pretendemos entender que a formação humana, em seu âmbito, educacional, político e artístico, participa integralmente dos processos de produção e reprodução da vida e desenvolve em cada um capacidades e habilidades de vivências e sobrevivências. É no interior das sociedades e por conseguinte no trabalho, que, ocorre o surgimento de valores como a empatia, sociabilidade e civilidade que devem ser compartilhados entre todos para um bem comum.

Desde o século XVI, o sistema econômico pré-capitalista (mercantilismo), já pautava as relações interpessoais, principalmente as relacionadas a categoria do trabalho, como a servidão e a escravidão. Essas relações foram progressivamente sendo intensificadas conforme o surgimento de novos meios de produção, e a Revolução Industrial em meados do século XVIII e início do XIX, onde pautava-se questões ligadas ao proletariado e a burguesia. As classes burguesas enriqueciam, em detrimento exploração das classes de trabalhadoras, esse acúmulo de capital deve-se principalmente ao fato de que os meios de produção estão sobre o domínio dos burgueses. Onde, segundo Maria Ciavatta (2022 p.02) “progressivamente, tomou forma a reprodução e acumulação de riqueza pela exploração do trabalho humano, o sistema capital”.

Já no século XIX, a ascensão da industrialização na Inglaterra, faz surgir os chamados modelos de produção industriais, que tinham como objetivo organizar a fabricação da mercadoria garantido agilidade e maior lucratividade, o sistema capitalista encontrava-se em sua fase industrial. No início do século XX, os modelos taylorismo e fordismo, respectivamente desenvolvidos por Frederick Taylor (1911) e Henry Ford (1914), ganharam notoriedade por

contribuírem para o aumento da produtividade fabril. Dentre suas principais características encontramos: a linha de produção e sua racionalização, a padronização dos produtos e o controle temporal de produção. Esses pontos contribuíram para a formação de um excedente da produção inglesa resultando posteriormente no processo neocolonial e a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918).

É somente partir da década de 1970 que esse modelo organizativo entra em crise. Do declínio do então chamado padrão taylorismo/fordismo se inicia uma nova fase no sistema capitalista. De acordo com Ricardo Antunes (2002), a crise estrutural e o declínio do padrão organizacional taylorista/fordista, o capital liga as ideias neoliberais de maneira a buscar uma reestruturação de sua produção e reprodução. Concomitante, estava (re)fundamentando seus mecanismos de controle societal, os quais haviam sido abalados pelos confrontos e conflitos do trabalho à época.

A defesa dos ideais neoliberais fora realizada por diversos intelectuais, os quais declaravam que as despesas estatais com políticas sociais e a força sindical eram fatores que corroboravam para a crise empresarial, gerando baixa lucratividade.

De maneira que entendemos que as crises dos modelos de organização industrial coadunam com as próprias crises do sistema capitalista. Ciclicamente e por diferentes fatores, as crises ocorridas nas décadas de 20 e 30 do século XX contribuíram de forma geral para perda de lucros dos capitalistas e o surgimento das políticas nazi/fascistas na Itália e Alemanha e posteriormente em outras partes do mundo, que desemborçariam na Segunda Grande Guerra mundial (1939-1945).

O pós-guerra gerou uma nova ordem, de 1947-1991, conhecida como Guerra Fria. Esta experiência foi intensificada a medida em que se iniciava o declínio e o fim do socialismo real em 1991 (Hobsbawn, 2001). Os ideais neoliberais passaram, dessa forma, a ser disseminados com maior intensidade por intelectuais, conjuntamente a teoria de que o mercado e a economia capitalista haviam vencido a Guerra Fria e consolidado a como única e melhor forma de organização da vida humana.

O geógrafo David Harvey (1996) indicava que nos fins das décadas de 1960 e 1970 uma parte significativa dos chamados países de terceiro mundo (particularmente na América Latina) iniciaram um processo de substituição de importações. Estes caminhos trilhados pelas indústrias devem-se a um grande movimento multinacional o qual visava a produção manufatureira no estrangeiro, principalmente no sudeste asiático, fortificando a organização fordista em novos mercados consumidores.

O Estado deveria prover somente o “equilíbrio das contas públicas” essa perspectiva servia como nivelador para qualquer governo. A retomada econômica se deu de antemão pela defesa do corte de impostos e a não taxação de lucros, afim de incentivar novos empreendimentos. É desse ponto que a alternativa Keynesiana, como política econômica, iniciada após crise de 1929, e a organização fabril taylorista/fordista tornavam-se descartáveis. Contrapondo-se o regime de acumulação flexível era a razão pela qual fortalecia-se o capital financeiro e especulativo.

Durante as décadas de 1980 e 1990, o conservadorismo domina o cenário político, com a queda do Muro de Berlin em 1989 e o declínio do “socialismo real” em 1991. Dada a conjuntura, logo surgem pensamentos pseudocientíficos, os quais, passam a declamar o “fim da história”. Esse cenário levou o capital a desenvolver meios produtivos “inéditos”, introduzindo maquinários e métodos de trabalho com base científica, os quais, confrontaram com as técnicas organizacionais implementadas das empresas, nos processos de qualificação e formação de trabalhadores, assim como também nas relações trabalhistas.

Na década de 1990 o modelo japonês ou ohnismo⁵ origina-se e se torna o modelo de flexível de produção com maior relevância. Instituído nas fábricas da Toyota, o chamado Toyotismo, constituiu-se como uma nova referência organizacional dos capitalistas. Salientava-se por suas características dispare e adaptáveis de acordo com o país que era implementado, sua potência produtiva, facilidade de disseminação mundial e revolução técnica.

Esse modelo organizacional possui uma série de aparatos (*Kan-ban*, *Just-in-time*, *Kaizen* e etc.), os quais articula a construção de uma subjetividade própria no trabalhador. A subjetividade, produzida e posteriormente capturada pelo Toyotismo não estão presentes somente no ambiente de trabalho, mas em todos os espaços de reprodução sociais, caracterizada pelo estranhamento, precariedade, envolvida em estresse e submersa na relação contraditória entre o Ser e o Capital. (Alves, 2022)

Para Taiichi Ohno (1997), o modelo toyotista é caracterizado principalmente pela eliminação do desperdício, a produção é feita em lotes pequenos com uma estocagem minimizada, somente para sanar as necessidades dos consumidores. Dá-se prioridade a eficiência evitando custos tanto na produção quanto na gestão, incentivando os trabalhadores a usarem toda a sua capacidade, de maneira a fazer ressaltar sua criatividade e a operosidade no uso do maquinário e das instalações da fábrica eliminando extravios. Por fim, os trabalhadores

⁵ Este termo advém do idealizador do modelo de organização, Taiichi Ohno.

são treinados para operarem várias máquinas, executando diversas tarefas produtivas capaz de gerenciar a qualidade do que produz.

Assim, as características organizacionais do fordismo são descartadas, a visão que anteriormente possuía um sentido vertical passa a se horizontalizar para que de agora em diante os trabalhadores desenvolvam a produção em equipe. O que antes era a relação do operário e o maquinário agora encontramos a relação em grupos sistêmicos, este grupo responsabiliza-se por um grande maquinário (Gounet, 2002).

O Toyotismo, é o modelo organizativo industrial gerador de lucros para o sistema capitalista em sua fase informacional. A classe burguesa dominante mantém o controle do Estado e das ideias dominantes (Marx, 2009). Dessa forma, atuará de maneira a controlar no processo organizativo industrial, assim como também no educativo da classe-que-vive-do-trabalho, buscando a formação de um trabalhador de novo tipo o qual necessita, a flexibilização da educação é resultado desse processo.

Destaca-se ainda que a etapa atual do desenvolvimento histórico capitalista é contraditória, na medida em que a produtividade tecnológica que temos hoje, poderia proporcionar a humanidade maior tempo livre para o desenvolvimento das faculdades culturais e pessoais. Entretanto, as relações humanas permeadas pelo sistema do capital, submetem os indivíduos a jornadas exaustivas de trabalho objetivado pela luta incessante pelo lucro e alienando suas capacidades e potencialidades.

Aprofundando o recorte, observamos que no Brasil, as políticas neoliberais se intensificaram principalmente a partir do ano de 2016 com a ascensão da extrema-direita ao poder. No ano seguinte (2017), uma Nova Base Comum Curricular para a educação era promulgada e argumentava-se sobre a possibilidade de atender os projetos de vida da juventude. Para que ocorresse a implementação dessa perspectiva a flexibilização da educação básica foi iniciada procedendo a criação de percursos formativos distintos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é a diretriz que fundamenta esse processo.

Esta conjuntura apontada por Acacia Kuenzer (2017) é percebida empiricamente no cotidiano escolar e justifica a importância de nosso estudo e a partir dela o modelo de formação de professores. Diante do exposto, elegemos como pergunta orientadora deste estudo: Quais as contradições vivenciadas por egressos/as dos cursos de Licenciatura em História da universidade pública no Maciço de Baturité – CE/BRASIL que atuam como docentes, no contexto da aprendizagem flexível?

Dessa indagação inicial, foram elaboradas outras questões específicas, quais sejam:

Para qual modelo de atuação profissional docente o conjunto de normativas que orienta a formação de professores no Brasil converge? De que maneira o curso de Licenciatura em História da universidade pública no Maciço de Baturité – CE prepara os futuros professores/as para lidar com a perspectiva da educação flexível? Como e a partir de que experiências, os professores de história da universidade pública no Maciço de Baturité – CE, vêm constituindo seu processo de fazer-se professor?

O objetivo dessa pesquisa é compreender, a partir da legislação educacional e da experiência no “chão da escola” de egressos/as do Curso de Licenciatura em História da universidade pública, como se apresentam as contradições do fazer-se docente da disciplina de História na região do Maciço de Baturité – CE/BR em tempos de aprendizagem flexível. Foram estabelecidos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o modelo de atuação profissional docente para o qual converge o conjunto de normativas que orienta a formação de professores no Brasil;
- Analisar como o perfil profissional de docentes em História formados pela universidade pública no Maciço de Baturité – CE/BR se relacionam com a com a perspectiva da educação flexível;
- Discutir as relações estabelecidas entre as experiências vividas pelos professores de história, egressos da universidade pública no Maciço de Baturité – CE/BR, e a constituição de seu processo de fazer-se docente.

Diante dos objetivos propostos, procuraremos circundar o fenômeno investigado a partir da abordagem qualitativa de pesquisa partindo de autores como Ciavatta (2022), Freire (2018), Kuenzer (2017, 2022), Marx (2013), Saviani (2007), Mészáros (2002), Bittencourt (2018), nos aprofundando nas fontes documentais (BNCC, BNC-formação, Ponte para o Futuro, NEM e outras) que fomentam as regras educacionais vigentes no Brasil, no recorte histórico estudado. Ainda contemplamos como fonte documental estudada: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Unilab – CE, esta fonte surge a partir das experiências coletadas já que, as entrevistas realizadas são provenientes de egressos do curso oferecido pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira - Unilab.

Em nossa abordagem referente às políticas educacionais objetivamos compreendê-las como um fenômeno social complexo e em constante transformação. A dialética entre as forças sociais e as relações de produção moldam as políticas educacionais, revelando as contradições inerentes ao sistema de relações sociais. Logo, ao analisarmos as políticas educacionais, buscamos fundamentalmente situá-las no contexto mais amplo do sistema capitalista. Nesse sistema, a divisão em classes sociais e a concentração da propriedade dos meios de produção

moldam as políticas educacionais, refletindo as desigualdades e os interesses das diferentes classes sociais. Aqueles que controlam os recursos materiais geralmente também controlam a produção de ideias e conhecimentos (Marx; Engels, 2009) pois criam e disseminam ideias através de seus meios de comunicação e instituições para perpetuar seu domínio social.

Os postulados do materialismo histórico-dialético oferecem um conjunto de ferramentas conceituais e metodológicas valiosas para a pesquisa educacional. Ao adotar essa perspectiva, pressupomos aprofundar a compreensão das relações entre educação, sociedade e história, contribuindo para a construção de um campo de conhecimento mais robusto e crítico (Ciavatta, 2022).

A metodologia da história oral foi aplicada na construção do corpus desta pesquisa, que se baseia em narrativas de egressos do curso de Licenciatura em História da universidade pública no Maciço de Baturité – CE/BR. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, por meio de redes sociais, buscando garantir a diversidade de experiências.

Ao que tange a História Oral, esta surge como uma alternativa promissora, oferecendo um rico acervo de relatos pessoais que vão além dos fatos objetivos, englobando memórias, emoções e interpretações subjetivas dos indivíduos. Conforme Alessandro Portelli (1996), a singularidade da fonte oral reside na sua natureza subjetiva. Mentiras, lapsos ou distorções, presentes em qualquer relato, não são apenas erros, mas sim construções narrativas que revelam a maneira como os indivíduos vivenciam e interpretam os acontecimentos. Ao invés de serem descartados, esses elementos devem ser analisados como fontes valiosas para compreender os significados coletivos e as identidades sociais.

A História Oral, como metodologia de pesquisa, possibilita a construção de narrativas ricas e detalhadas sobre realidades complexas. Ao coletar depoimentos orais de indivíduos, essa abordagem permite explorar padrões culturais, estruturas sociais, processos históricos e vivências cotidianas. As memórias individuais, ao serem compartilhadas, contribuem para uma compreensão mais profunda da dinâmica de grupos sociais e das transformações ao longo do tempo.

Nesse sentido, a metodologia em questão busca capturar a riqueza da experiência humana, dando voz a indivíduos de diferentes origens e contextos. Ao registrar memórias, emoções e perspectivas individuais, essa abordagem permite acessar camadas mais profundas da história, muitas vezes negligenciadas em narrativas oficiais. Através desse processo, é possível construir um relato mais completo e nuançado do passado.

Uma possível crítica em relação a esse processo metodológico é que ao valorizar a oralidade como fonte, o pesquisador pode encontrar resistência em alguns setores acadêmicos

que defendem uma visão mais tradicional e positivista da pesquisa. A preocupação com a veracidade dos testemunhos diretos e a legitimação das narrativas orais em detrimento das fontes escritas é um ponto central desse debate. No entanto, é fundamental ressaltar que tanto a oralidade quanto a escrita são construções sociais, sujeitas a influências contextuais e intencionalidades específicas (Portelli, 1997).

Um ponto a diferir de outras fontes, as narrativas são registradas com a pesquisa ainda e fase de projeto e não durante seu processo de escrita final, levando-se em consideração o grupo alvo da entrevista, questionamentos direcionados a temática e sua objetividade. A pesquisa em história oral é um processo orgânico, sujeito a constantes transformações. Novas descobertas e insights obtidos a partir dos depoimentos podem exigir ajustes nos objetivos iniciais e direcionar a pesquisa por caminhos inesperados (Meihy, 2015). Dessa forma, indicamos que as entrevistas tratadas nesta pesquisa contribuíram para que ela se tornar o que é, desde seu referencial teórico a seus direcionamentos.

Um dos maiores desafios dos pesquisadores atuais é a escassez de fontes históricas para analisar eventos contemporâneos, já que a produção de documentos muitas vezes ocorre simultaneamente aos acontecimentos. A história oral, nesse contexto, se apresenta como uma alternativa valiosa, permitindo acessar narrativas em primeira mão, nas quais os indivíduos compartilham suas experiências, lembranças e perspectivas sobre os fatos, complementando assim as fontes tradicionais.

A história oral, que se desenvolveu a partir da busca por preservar e compreender as experiências vividas, surgiu como uma resposta à insuficiência das fontes materiais em captar a totalidade dos acontecimentos. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1950, essa metodologia ganhou destaque nos estudos sobre a Segunda Guerra Mundial e a escravidão, valorizando relatos pessoais e subjetivos. Na América Latina, a história oral foi crucial para dar voz aos silenciados pelas ditaduras militares, promovendo uma virada subjetiva na historiografia. Sua natureza interdisciplinar a posiciona como um campo fértil para a interação entre diversas áreas do conhecimento, servindo como ponto de partida para inúmeras pesquisas.

Relatar experiências vividas implica em uma jornada complexa pela memória, na qual o indivíduo busca resgatar fragmentos de um passado que pode ser distante ou recente. A seleção desses fragmentos é influenciada pela subjetividade do narrador, que escolhe quais fatos enfatizar e quais omitir. Michael Pollak (1989) introduz o conceito de "memórias subterrâneas" para designar as lembranças que, embora estejam presentes no inconsciente, não são prontamente acessíveis. As perguntas do entrevistador atuam como ferramentas para

desenterrar essas memórias, que podem ser individuais ou coletivas, e que ganham relevância conforme a profundidade com que estão guardadas na mente do narrador.

A história oral pode representar dar ouvidos a quem sempre teve voz, porém nunca foi escutado, como nos chama atenção Pollak (1989) ao afirmar que:

privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional. (p. 04)

A chamada "memória nacional", com suas raízes no Positivismo do século XIX, tendia a valorizar os grandes feitos históricos e as narrativas das elites, relegando ao esquecimento as experiências de grupos sociais menos privilegiados. A história oral, ao contrário, oferece uma oportunidade de resgatar e valorizar essas memórias subalternas, promovendo um diálogo entre diferentes versões do passado e democratizando a produção do conhecimento histórico.

Um dos desafios da pesquisa em história oral é a escolha do método de registro das narrativas. A transcrição literal, que reproduz integralmente a fala do entrevistado, incluindo perguntas, respostas e outros elementos não verbais, é a forma mais utilizada. No entanto, Marta Rovai (2010) alerta para a ilusão de que a escrita possa capturar a complexidade da oralidade em sua totalidade. A transcrição literal, por mais completa que seja, não consegue reproduzir as nuances da linguagem falada, como as pausas, as hesitações e os elementos não verbais que são essenciais para a compreensão do significado da fala.

A transcrição de entrevistas de história oral é um processo complexo que requer atenção às particularidades da linguagem oral e escrita. A interação entre o pesquisador e o entrevistado é fundamental para a construção da narrativa, e a transcrição, realizada pelo pesquisador, deve ser vista como um produto desse diálogo. É importante ressaltar que o narrador deve ter a oportunidade de conferir e autorizar a transcrição, garantindo assim a fidelidade à sua fala original.

Considerando as solicitações dos/as narradores/as, optamos por um processo de edição mais aprofundado do texto transcrito. A remoção de expressões, vícios de linguagem e gaguejos objetiva proporcionar um texto mais claro e conciso, facilitando a compreensão e análise. Essa decisão se fundamenta na busca por atender os desejos dos autores, bem como nos princípios da "transcrição", conforme conceituado por Meihy (2015). A transcrição, neste contexto, envolve uma recriação do texto original, buscando preservar o sentido original, mas adaptando-o a um novo contexto ou público.

As entrevistas foram realizadas tanto presencialmente quanto por videoconferência, garantindo a participação de egressos residentes em diferentes localidades, mas que haviam cursado Licenciatura em História na Unilab – CE. Todas as interações foram gravadas e posteriormente transcritas. Para assegurar a confiabilidade dos dados, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos nas análises.

Com o objetivo de garantir a ética e a transparência na condução da pesquisa, seguimos rigorosamente as orientações do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS para a realização de entrevistas virtuais. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os procedimentos da pesquisa, incluindo a gravação das entrevistas, e concederam seu consentimento livre e esclarecido por meio da assinatura do TCLE.

As entrevistas foram orientadas por um questionário semiestruturado, permitindo a livre expressão dos participantes e o aprofundamento de temas relevantes. Em uma entrevista dessa perspectiva, é comum durante o processo, o surgimento de novas questões e temáticas de forma que o participante e o pesquisador não tiveram restrições quanto a isso. Foram utilizadas as seguintes questões iniciais: Você teve contato com a BNCC durante a graduação, como ocorreu?; Havia disparidade entre o que você aprendeu na Universidade e a sua atuação em sala de aula?; O curso de Licenciatura em História da Unilab, lhe preparou para ser professor/a?; Como ocorreu sua experiência no Novo Ensino Médio?; Quais desafios você encontrou na sala de aula?. As entrevistas possuíam um período de preparação prévio onde, através de uma conversa mais descontraída, o entrevistador realizava apresentações e indicava o intuito da pesquisa e de forma que o/a narrador/a estivesse apto/a as questões-chave iriam sendo introduzidas na conversa. Sendo assim, a sintaxe dessas questões varia a cada narração.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e do pesquisador, optamos por manter o anonimato das entrevistas, mesmo com a autorização dos narradores. Para facilitar a organização e a análise dos dados, utilizamos uma codificação numérica para identificar as narrativas e os participantes. Acreditamos que os resultados desta pesquisa podem contribuir para o debate sobre as condições de trabalho dos docentes e as implicações para a qualidade da educação. No entanto, reconhecemos a complexidade do tema e buscamos estimular novas pesquisas sobre o assunto.

A análise deste estudo se baseia em 5 entrevistas, escolhidas por sua relevância com as questões investigadas. A organização dos dados não segue uma ordem linear, mas sim uma estrutura que permite evidenciar os principais temas e argumentos. Para evitar redundâncias,

optamos por apresentar trechos que complementam e aprofundam a discussão, evitando a repetição de ideias já abordadas, a menos que apontem novos caminhos para debates.

Entendemos que a partir de então emerge a necessidade de compreender alguns pontos e conceitos, que durante esta introdução procuraremos indicar, como forma que possamos fomentar uma primeira base para a compreensão do estudo. Ainda de modo oportuno, apontamos que nossas análises partirão a luz do método do Materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, pois compreendemos que é somente a partir da crítica da economia política aplicada ao processo educativo é que poderemos, de forma mais efetiva analisar a conjuntura dos fatos aqui estudados.

Cabe destacar também que o conjunto de reflexões que emergirão do processo investigativo, não pretendemos encerrar o debate, mas contribuir com lacunas do saber científico.

A justificativa de nosso recorte temporal tem como marco inicial o ano de 2017, porém torna-se importante uma explicação conjuntural do que ocorreu em 2016. Foi em 2016 que após ser reeleita legítima e democraticamente a presidente da República Dilma Rousseff sofreu um golpe político-institucional, no qual setores da burguesia brasileira em conjunto com bancadas legislativas (evangélicas, rural, da bala e outras) provocaram seu *Impeachment*. Em seu lugar, o governo golpista de Michel Temer inicia a implementação de um conjunto de medidas neoliberais, com a desculpa de diminuir dívidas estatais, intitulado Ponte para o Futuro (PMDB, 2015). Outrora no mesmo ano começa a tramitar na Câmara Legislativa um projeto de reforma trabalhista que viria a ser aprovada em novembro de 2017. Essa reforma trabalhista intensifica o processo de flexibilização do trabalho, dentre sua característica está contratação em regime de carga horária e a possibilidade de extinção do vínculo entre empregador e empregado em outro momento definido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Em âmbito local, o argumento que justifica nosso recorte está nas consequências necessárias para a criação do novo tipo de trabalhador flexível, o qual o mercado necessitava para atender as demandas das novas diretrizes do trabalho. Os modelos educacionais contemporâneos demonstram uma crescente influência da lógica econômica. Essa tendência se manifesta na valorização cada vez maior da preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento de outros aspectos da formação integral.

Essa visão, por vezes simplificada, pressupõe que a principal função da escola é formar mão de obra qualificada para atender às necessidades empresariais e impulsionar o crescimento econômico. Nesse contexto, conceitos como "flexibilidade" e "autonomia" ganham destaque,

refletindo a busca de profissionais capazes de se adaptar rapidamente às mudanças do mercado e de trabalhar de forma independente (Laval, 2019).

A proposta da então nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi homologada no mês de dezembro de 2017 e passou pela implementação nacional até 2020. A BNCC sob nosso olhar é o objeto que interliga as partes dessa pesquisa.

Destaca-se ainda que em 2017 ocorreu a aprovação da Lei nº 13.415, a qual institui transformações profundas no Ensino Médio. Essas mudanças, fundamentadas na criação de projetos de vida, formação diversificada, itinerários formativos, centralidade curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, itinerários formativos e outras questões, corroboram com o modelo de ensino direcionado pela BNCC.

No ano em questão, também ocorreu uma reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso – PPC da graduação em Licenciatura em História da Unilab – CE, dentre as mudanças ocorridas no documento, destacamos que o curso passou a vigorar em regime semestral, adequando-se ao Plano Nacional de Educação – PNE vigente. Essas mudanças também contribuíram para que o currículo do curso se adeque ainda mais com perspectivas de gênero, sexualidade, decolonialidade e Direitos Humanos.

Particularmente, a educação cearense apresenta um cenário complexo e contraditório. Enquanto órgãos oficiais como o Inep a destacam como referência nacional, críticas se levantam quanto ao excessivo alinhamento às políticas de resultados e à lógica da *accountability*. A experiência educacional cearense reflete a disseminação de uma racionalidade técnica na gestão pública, que prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento de uma análise mais aprofundada das questões sociais e políticas que permeiam o processo educativo. Ao adotar um modelo gerencialista, o Ceará tem contribuído para a despolitização da educação, reduzindo o espaço para o debate e a construção coletiva de um projeto pedagógico mais comprometido com a transformação social. A busca por resultados, embora tenha impulsionado avanços, tensiona-se com a necessidade de uma educação mais humanizada e emancipatória. A pandemia de COVID-19 intensificou esses desafios, exigindo adaptações constantes e uma reflexão sobre o papel da escola na formação integral dos estudantes (Martins *et. al.* 2023).

A região do Maciço do Baturité, localizada no estado do Ceará, compreende um total de treze municípios, entretanto só existe um centro público de formação Universitária com estrutura física e curso de Licenciatura em História na região a Unilab⁶. Esta Instituição de

⁶ Acusamos, entretanto, a existência de instituições privadas, a exemplo da Faculdade do Maciço do Baturité e polos de educação EAD de outros centros de ensino.

Ensino Superior, completou em 2025, 15 anos de existência, tendo em vista que sua criação se deu pela Lei nº 12.289 de 2010 e possui dois polos regionais, localizados nas cidades de Redenção, Acarape e Baturité – Ceará, na região do Maciço do Baturité e em São Francisco do Conde – Bahia. Por tanto consideramos para fins desta pesquisa que o polo de formação de docentes de História na região do Maciço de Baturité é a UNILAB. Ademais, salientamos que o modelo de Educação a Distância – EAD será desconsiderado nesse sentido por não possuir sede na região.

A pesquisa foi dividida da seguinte forma: na Primeira seção foi realizada uma discussão de cunho teórico, analisando como o projeto neoliberal e por conseguinte o processo de reestruturação do Capital é acentuado em nosso país a partir do governo de Michel Temer, engendra-se na educação, flexibilizando-a. Para além disso à análise de alguns pontos de documentos como “Uma Ponte para o Futuro”, BNCC, BNC-formação e a Resolução nº 4 de 2024 do CNE se fizeram necessários para compreender os ditames dessa política em nosso cotidiano. Já na Segunda seção, buscamos compreender como se configura o Novo Ensino Médio e sua centralidade curricular nas disciplinas de Português e Matemática além de pensar refletir na pedagogia das competências que fundamenta a BNCC. Em nossa terceira seção procuramos compreender como se processa a formação de professores no Maciço de Baturité – CE/BR indicando pontos históricos da formação de professores de História no Brasil e especificamente na Unilab – CE, por fim realizamos discussões entre a inserção do/a futuro professor/a nas escolas durante sua formação através a disciplina de Estágio Supervisionado e os programas de iniciação à docência (Residência Pedagógica e PIBID).

1. OS DITAMES DO CAPITAL: O MODELO TOYOTISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto (Darçy Ribeiro).

No ensino atual. E aí quando a gente vê na prática que além de uma base que não é legal, a gente vê vários profissionais desestimulados também por ela. É bem complicado. Então eu acho que o contato com a BNCC foi mais nesse sentido, mais frustrante (Entrevista 01).

A frase de Darçy Ribeiro utilizada aqui como epígrafe, afirma de forma direta o que buscamos evidenciar em nosso estudo. Infelizmente encontramos a educação brasileira a serviço do grande capital, ou seja, sob o projeto do neoliberalismo em detrimento da emancipação da classe-que-vive-do-trabalho que vive em acentuada situação de perda de direitos enquanto uma parcela pequena da sociedade usufrui de regalias e da concentração de renda.

Em nossa segunda epígrafe, observamos um sentimento de desânimo emanado pela fala da docente, de acordo com o que foi dito, a dificuldade está ligada diretamente a legislação, ou seja, a BNCC, a qual projeta nas linhas de seu texto questões que de acordo com o/a professor/a “não é legal”.

Nossa perspectiva por tanto, busca realizar análises documentais tanto do plano de desenvolvimento aprovado para o Brasil durante o governo de Michel Temer, Ponte para o Futuro, quanto das normativas da BNCC, BNC-formação e a Resolução do CNE nº 04 de 2024, as quais passaram a conduzir e orientar a educação brasileira e posteriormente a formação de professores com o modelo de aprendizagem flexível. Para o historiador Marc Bloch a “incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (2002, p. 65). Neste sentido, presente e passado encontram-se intrinsecamente interligados, de maneira que um só poderá ser compreendido a partir do outro.

De maneira a cumprir a proposta da análise documental precisamos compreender que as fontes em questão foram produzidas em um contexto específico somando a isso consideramos as correlações de força de cada autor e a própria luta de classes contida nele. Em suma torna-se essencial analisar as linhas e as entrelinhas, circundando as fontes em temporalidade e produção.

Em nossa epígrafe, evocamos um resumo da visão crítica de Darcy Ribeiro que converge com nosso estudo no sentido de indicar como a agenda neoliberal contribuem para o sucateamento sistemático da educação em detrimento do capital e do enriquecimento de poucos.

1.1 “Ponte para o futuro”: que futuro?

A implantação do projeto neoliberal no Brasil não é recente, na verdade remonta-se aos anos de 1980 e 1990, respectivamente aos governos de Fernando Collor de Melo (1989) e Fernando Henrique Cardoso (1995) como indica Roberto Leher (1999). Salienta-se que dentre as medidas que favoreceram a inserção do neoliberalismo nos processos ligados à educação, a descentralização da educação brasileira, ao transferir responsabilidades para os estados e municípios, abriu caminho para a lógica de mercado na gestão escolar, com a valorização da autonomia das instituições e a busca por resultados mensuráveis, características típicas do neoliberalismo. O processo de organização da política educacional em um território continental como o brasileiro requer um alto investimento estatal, todavia a lógica capitalista prega a austeridade e por conseguinte a diminuição desses investimentos. Contraditoriamente é importante para as esferas de poder que os índices educativos possuam níveis aceitáveis. Para que isso seja identificado, metas são traçadas e posteriormente identificadas a partir das chamadas avaliações externas. Um exemplo a ser indicado é o do Ensino Fundamental, o qual a partir de uma premissa de desenvolvimento educacional, a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF a partir da Lei nº 9.424 de 1996 e qualidade de ensino teve sua gestão imbuída aos municípios. Ademais, foram criados órgão reguladores, a exemplo do Sistema de avaliação da educação básica – Saeb, ação que reforça o controle neoliberal.

Com a Constituição Federal de 1988, a descentralização educacional tem seu início a partir do Art. 18 onde indica que: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988). No âmbito da autonomia conferida a Estados e Municípios, os processos educacionais também são atingidos.

A descentralização afetou de forma negativa estados e municípios, isso ocorreu pois, dentro do processo de formação histórica do Estado Brasileiro as concepções de patrimonialismo e clientelismo favorecem crises fiscais. A política gerencialista e as ações tomadas no sentido de providenciar uma modernização estatal, contribuíram nesse sentido com uma exclusão social (Peroni, 2003).

Ainda sobre as décadas de 1980 e 1990, salientamos que foram períodos de intensas reformas políticas e econômicas, as quais giram em torno tanto do processo de redemocratização quanto dos projetos de privatização (Souza e Faria, 2004, p. 926). O Brasil, assim como em toda a América Latina, realizou reformas educacionais que foram acompanhadas por diagnósticos de instituições multilaterais e financeiras, dentre elas o Banco Mundial – BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD.

Particularmente, o Banco Mundial, mantém discursos voltados para a criação e manutenção de políticas, estratégias, metas regionais e negocia de forma separada com cada governo que possua intenção de acordos⁷. Assim, “apesar da sua ambição global, e de estratégias predefinidas, quando há a implantação de suas políticas, projetos e programas, está se dá necessariamente em diálogo com os solos nacionais” (Mello, 2012, p. 244). Dessa forma, é preciso considerar que as ações do Banco Mundial não ocorrem de maneira independente. A instituição está inserida em um complexo sistema de relações, no qual os Estados nacionais desempenham um papel central. Torna-se por tanto, importante salientar as dinâmicas de poder e negociação que permeiam essa interação para compreender o impacto das políticas do Banco.

Especificamente, os anos de 1990 a orientação educacional brasileira esteve voltada a seguir diretrizes de diversas conferências e fóruns mundiais, dentre eles podemos destacar a Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990 na Tailândia e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e pela Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. É a partir dessa conferência que se origina o Plano Decenal de Educação para Todos o qual seria utilizado durante o intervalo de 1993-2003 (Alves *et. al.* 2020 p. 07). Com a aprovação desse plano a educação nacional passou a sofrer constantes cortes de gastos e fez com que o país contraísse dívidas através de empréstimos internacionais. De acordo com Donaldo B. de Souza e Lia Ciomar M. Farias (2004):

[...] o uso instrumental do conceito de descentralização é, majoritariamente, aplicado como desconcentração, exprimindo a estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade, com profundos impactos na área da educação entre outras (p.929, apud, Abreu, 1999, Saviani, 1999, Martins, 2001).

Mesmo estando de acordo com o ponto de vista neoliberal, a desconcentração não garantiu a qualidade e o pleno atendimento. Aos poucos, os órgãos reguladores passam a ser

⁷ Independentemente da complexidade e duração do processo, a aprovação e implementação de empréstimos do Banco Mundial exige a concordância formal de instâncias governamentais nacionais e/ou subnacionais, dada a necessidade de alinhar os projetos com as prioridades e políticas locais.

desenvolvidos tanto a nível municipais como o Conselho Municipal de Educação quanto a nível estadual como as Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE.

Em seu primeiro mandato, iniciado em 1995, Fernando Henrique Cardoso apresentou um programa intitulado *Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*. A cerca desse programa Libâneo (2012) destaca cinco pontos:

- a) distribuição de verbas diretamente para as escolas;
- b) melhoria da qualidade dos livros didáticos;
- c) formação dos professores por meio da educação a distância;
- d) reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN);
- e) avaliação das escolas (p. 186, 2012).

Ao contemplar esses pontos, o governo FHC avançou em direção aos acordos criados com organismos internacionais/multilaterais e suas diretrizes. Havia no período uma perspectiva de aparente mudança na educação. Entretanto, como explica Alves *et. al.* (2020) o próprio Saeb⁸ indicou falhas no sistema educacional brasileiro, dentre elas a falta de vagas. Esta política avaliativa durou vários anos e ainda vigora atualmente.

As avaliações em larga escala foram gradativamente implementadas nas diversas fases da educação básica desde 1988. Destaca-se que foi somente em 2001, com a criação do Plano Nacional de Educação – PNE com a Lei nº 10.172, que estas avaliações foram divulgadas com devida importância para todos os níveis de ensino.

A entrevista nº 04 indica que durante o seu processo de formação docente, a narradora sentiu falta de ser apresentada as questões em torno dessas avaliações:

Eu não sabia o que era essa palavra. Essas provas externas, a escola vive para isso, não é? Há uma cobrança externa gigante, SAEB, SPAECE e tudo. Senti falta de sabermos o que são essas provas. Para que servem, como afetam a escola, como essa cobrança chega ao professor. Senti falta dessa parte, porque a realidade inteira da escola, de 2 de fevereiro a 12 de dezembro, só fala disso. Mas também há uma certa cobrança de quantas provas vão ser, e senti falta disso (Entrevista 04).

Através da narrativa também é possível observar como ocorrem mudanças drásticas no cotidiano escolar por causa dessas avaliações. Ao também afirmar que “Essas provas externas, a escola vive para isso...” (Entrevista 04) podemos pensar categoricamente que há um

⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb objetiva realizar um diagnóstico da educação brasileira. Por meio de testes e questionários realizados a cada dois anos, tanto na rede pública quanto em parte da rede privada. As informações obtidas pelo Saeb são utilizadas por escolas, redes de ensino e gestores públicos para identificar pontos fortes e fracos na educação, acompanhar o progresso ao longo do tempo e tomar decisões mais assertivas para melhorar a qualidade do ensino. Junto a esse sistema soma-se taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

distanciamento do foco pedagógico, no sentido de aproximar o ensino para o que de fato é demanda nessas avaliações.

Diante disso, a crescente incorporação de tecnologias digitais na gestão educacional promoveu(ve) um novo cenário, marcado pela centralização do controle pela padronização de processos. A utilização de instrumentos de coleta de dados padronizados, com indicadores e critérios predefinidos, tem como consequência a homogeneização das escolas, que perdem a oportunidade de construir suas próprias identidades e de se adaptarem às suas realidades específicas. A imposição de uma linguagem única e universalizante limita a autonomia das escolas e impede que elas desenvolvam projetos pedagógicos inovadores e personalizados (Werle, 2011).

De acordo com Maria Adailza Martins de Albuquerque:

As gestões de Fernando Collor de Mello (1991-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) expressam o que podemos denominar de “a primeira fase de políticas educacionais neoliberais” e que estão articuladas ao estabelecimento de estruturas normativas no país (2021, p. 24).

Nesta fase, salientamos que o período analisado foi marcado pelo subfinanciamento da educação. O veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso ao aumento dos investimentos para 7% do PIB, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE de 2001-2010, exemplifica essa tendência. Consequentemente, a educação básica brasileira, restrita à faixa etária de 7 a 14 anos, foi subfinanciada e desigual, como demonstra o modelo do FUNDEF, que priorizou o Ensino Fundamental, ampliando as disparidades de acesso e permanência.

Destacamos também, que a autonomia das escolas em relação a avaliações e currículos, nessa fase passa a receber investidas de cunho políticas. O surgimento das avaliações de larga escala como o Saeb passou a demandar das escolas empenho no processo de nivelamento do alunado, para que isso ocorresse o currículo também passou a ser padronizado. É importante ressaltar que esses dispositivos interrompem um processo de construção curricular que vinha ocorrendo em diversos estados, com forte participação das comunidades escolares e em consonância com o contexto de redemocratização do país (Albuquerque *et. al.*, 2021).

Com o objetivo de medir a qualidade da educação, avaliações como a Prova Brasil e o Saeb têm sido empregadas para embasar a adoção de um currículo nacional, seguindo a tendência observada nos Estados Unidos (Freitas, 2018). Dessa forma desconsidera-se as diversidades étnicas, culturais, espaciais e econômicas presentes na sociedade brasileira em detrimento de uma cultura global (Giroux, 2011).

No que consta o período de 2003 a 2016, importantes experiências relacionadas a mudanças sociais e econômicas incidiram de forma direta a população brasileira em geral, mas, principalmente as classes mais baixas. Esse fenômeno ocorreu com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores – PT, que mesmo mantendo várias políticas do governo de Fernando Henrique Cardozo do Partido da Social Democracia – PSDB, elencou como prioridade políticas afirmativas que tiveram como foco o enfrentamento da pobreza, da fome e da integração do chamado Cone-sul, reestruturando o papel do Estado como fomentador do crescimento econômico (Sader, 2008).

Em seu primeiro mandato, a presidente Dilma Rousseff (2011-2014), procurou manter as políticas afirmativas já desenvolvidas no governo Lula. As mudanças ocorridas nesse governo também incidiram na educação brasileira, das quais podemos destacar as ações voltadas a inclusão e permanência escolar para as classes mais pobres e programas como Mais Educação, o qual realizava a recomposição escolar, o Bolsa Família que tinha como condicional para inclusão a frequência das crianças das populações mais pobres na escola e a ampliação da jornada escolar diária, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) proporcionaram mudanças importantes no cenário educativo de nosso país.

O plano de diretrizes do governo de Michel Temer, presidente da república que tomou posse no dia 31 de agosto de 2016 após um processo político conturbado que derrubou a ex-presidente eleita Dilma Rousseff, intitulado “Uma ponte para o futuro” constituiu-se como “um plano normativo de contrarreformas, em aberta divergência à agenda de propostas do governo anterior, democraticamente eleito e do qual Temer fazia parte” (Costa Junior; Oliveira, 2021).

Nossa hipótese neste tópico é que este documento formalizado em 19 páginas escrito e lançado conjuntamente pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB e a fundação privada Ulysses Guimarães⁹ – FUG no ano de 2015 e intensificam direcionamento do Brasil para um regime de austeridade fiscal com base no neoliberalismo. É a partir dessa proposta de plano de desenvolvimento que podemos constatar as intenções de uma posterior implementação da Emenda Constitucional nº. 95 de 15 de dezembro de 2016, a qual trata da criação de um novo Regime fiscal e ficou conhecida como Teto de Gastos ou “PEC da morte”. Destacamos que essa Emenda constitucional restringiu os investimentos públicos em saúde e educação por 20 anos.

⁹ Fundação privada sediada em Brasília.

O documento anuncia um discurso o qual indica uma lógica de crescimento econômico para o Brasil de forma acelerada e inevitável desencadeado em um movimento auto justificável para a economia. No documento lê-se por exemplo: “crescer a economia não é uma escolha que podemos fazer, ou não. É um imperativo de justiça” (PMDB, 2015, p. 8) e mais: “motores esgotaram-se e um novo ciclo de crescimento deverá apoiar-se no investimento privado e nos ganhos de competitividade do setor externo, tanto do agronegócio, quanto do setor industrial” (PMDB, 2015, p. 17). Afirma ainda que é importante “recriar um ambiente econômico estimulante para o setor privado deve ser a orientação de uma política correta de crescimento” (PMDB, 2015, p. 17) e que “devemos nos preparar rapidamente para uma abertura comercial que torne nosso setor produtivo mais competitivo” (PMDB, 2015, p. 17).

Obviamente o ambiente proposto pelo documento não está limitado ao campo da educação. Este novo cenário não somente contribui para uma fragmentação da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009) como também desmobilizam a força sindical de forma que metamorfoseiam a luta de classes. Anteriormente, o sindicalismo que estava presente também no contexto das lutas sociais, afim de garantir direitos e o controle da produção, através de estratégias de greves e manifestações, são atualmente desvirtuados, aderem a lógica dos empregadores e do mercado buscando sempre a resolução de forma dialogada e por vezes cooptada, atendendo principalmente as necessidades dos empregadores.

Para reduzir a duração das escalas de tempo as quais perduram a crise estrutural, os capitalistas utilizam-se de técnicas flexíveis em conjunto com outras já estabelecidas e racionalizadas ao ponto de proporcionar mais eficácia ao trabalho. Surge a partir daí a necessidade de cuidar da questão subjetiva, ou seja, construir o processo de envolvimento e manipulação do trabalhador (Antunes, 1999) as quais provém das inovações das organizações e instituições.

Para tanto, gradualmente originam-se novas demandas para a qualificação profissional dos trabalhadores, as quais buscarão articular as habilidades cognitivas (leitura, interpretação, abstração, expressão escrita, oral e visual) e de comportamento (compromisso, lealdade, motivação, curiosidade, proatividade, autonomia e etc.).

Para Cardozo (2008) as demandas básicas requerem da classe-que-vive-do-trabalho as qualidades e atributos que giram em torno da escolaridade básica, formação técnica, capacidade de adaptação a novas situações; capacidade de ocupação em vários postos de trabalho; a possibilidade de compreensão global de tarefas em conjunto e conectividade de funções; proatividade para resolução de problemas a partir de interpretações, seriedade com a organização e com o processo produtivo.

É partindo do entendimento do processo de desenvolvimento do modelo produtivo e organizacional Toyotista que podemos observar a perspectiva de que a qualificação dos trabalhadores é posta em um patamar de polivalência em conjunto de um alto nível de abstração. No entanto, o conhecimento que lhe é dado não é o científico, na verdade o que pode ser observado, é uma imposição do domínio de saberes tecnológicos e informacionais, que na realidade apenas contribuem para o processo de manutenção da dominação capitalista, onde o trabalhador apenas terá o que é necessário, ao final de tudo, de manter-se. A exclusividade do saber científico continua sobre o domínio de uma pequena elite, a qual mantém o capital, e que devido a rapidez que ocorrem as transformações produtivas, o desenvolvimento de um novo produto significa a possibilidade de vantagem na competição imposta pelo sistema econômico. Atualmente, o conhecimento e a informação são as bases fundamentais dos processos ligados ao cenário competitivo do capital.

O Toyotismo, como modelo organizacional dominante dessa fase do capitalismo tem proporcionado ao sistema significativos índices de (re)produtividade. Para que isso ocorra, pré-requisitos institucionais, de forma que potencialize os processos de dominação e captura da subjetividade da classe trabalhadora. As estruturas para a construção desse cenário favorável ao modelo toyotista pode ocorrer em vários âmbitos, como: no interior dos sindicatos, como uma negociação coletiva ou internamente das instituições políticas que, ao interagirem, criam condições para o surgimento de novos consensos de classe. É dessa forma, fundamental destacar que o sistema de relações industriais japonês se destaca pela criação de um conjunto de práticas e acordos que visam garantir a colaboração dos trabalhadores a partir de uma captura do eu e do ser. No que diz respeito ao próprio Japão, as prerrogativas para o controle dos trabalhadores giravam em torno de: emprego vitalício, a remuneração por antiguidade e o sindicalismo de empresa (Alves, 2006).

Evidencia-se através das leituras das justificativas apresentadas pelo Programa, que a pauta neoliberal é a principal linha de defesa ideológica/política do governo recém empossado. Em outras palavras vê-se aqui a aprovação do Programa Ponte para o Futuro como uma medida contra as político-econômicas afirmativas implementadas pelo governo anterior que tinham em seu bojo uma perspectiva envolta do Estado Conciliador de Classes¹⁰ e de Bem-estar Social.

¹⁰ Para a compreensão desse termo, nos fundamentamos em Boito Jr. (2012) o qual indica que os governos encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores – PT, durante o período de 2003 a 2016 baseou-se na chamada política de coalisão. O autor explica que no Brasil o desenvolvimento do capitalismo tem, de alguma forma, dependido da participação política das classes populares, esse fator provém de estruturas econômicas, sociais e do Estado constituídos aqui, acrescido de sua inserção tardia e a dependência do sistema capitalista global. A partir desta perspectiva, conciliar foi a “tática” utilizada nesses governos para não gerarem grandes conflitos políticos, dessa maneira, durante o governo, o partido realizou reformas rasas que melhorou a qualidade de vida das classes pobres,

Salientamos que concomitantemente que a ascensão do projeto do liberal, o qual atendia as necessidades dos países marcados pela Guerra Fria (1947-1991) no ocidente, no mesmo período, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) estava também em processo de grande expansão e desenvolvimento. De modo que a Guerra Fria, termo equivalente a disputa hegemônica entre EUA e URSS, proporcionou, nos países capitalistas, como uma reação ao crescimento do bloco oriental, a constituição do chamado *Estado de Bem Estar Social*. Esta perspectiva de política estatal considerava resolver os anseios importantes as nações capitalistas, as quais ressalta-se primeiramente o receio de uma revolução social e posteriormente o avanço da expansão e a resistência soviética (Gomes *et. al.*, 2012).

O desenvolvimento econômico ocorrido posteriormente acabou por fazer surgir a crença que seria eterno ou minimamente duradouro:

O mundo industrial, claro, se expandia por toda a parte: nas regiões capitalistas e socialistas e no “Terceiro Mundo”. No velho Ocidente, houve impressionantes exemplos de revolução industrial, como a Espanha e a Finlândia. No mundo do “socialismo existente”, países predominantes agrários como a Bulgária e a Romênia ganharam expressivos setores industriais. (...)

A economia mundial, portanto, crescia a uma taxa explosiva. Na década de 1960, era claro que jamais houvera algo assim. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início de 1950 e o início da década de 1970, e, o que é mais ainda impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes. (Hobsbawm, 2001, p. 256-257)

Contudo, bolhas imobiliárias e bancárias ocasionaram crises econômicas, pondo abaixo a “era de ouro” em 1970. Reajuste sociais e políticos são consequência dos anos que se seguiram com a reestruturação econômica. De acordo com Gomes (*et.al*, 2012) as “novas tecnologias inseridas no âmbito da produção, a crise do Petróleo combinada com a redução do crescimento econômico e crescimento inflacionário contribuíram para a ascensão da ideologia neoliberal que já se encontra em gestação”.

Em uma perspectiva proposital de melhorar a qualidade de vida da população brasileira, durante os primeiros anos de governo Luis Inácio Lula da Silva fomentou políticas públicas que favoreceram diversos setores da vida social das classes mais baixas do país.

No que tange ao processo educativo o documento Ponte para o futuro indica que:

é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada (PMDB, 2015, p. 09).

mas também contribuiu concomitantemente para o enriquecimento da burguesia brasileira, agradando assim as classes antagônicas.

Nesse trecho fica evidente que não só na educação, mas a saúde pública com aporte financeiro do Estado é um incômodo para a perspectiva neoliberal. Por tanto, a criação de um Teto de Gastos que proibiu o aumento de investimentos nesses setores e que não pode ser alterado nos 20 anos vindouros faz todo o sentido.

O chamado Novo Regime Fiscal – NRF estabeleceu um teto para os gastos públicos da União, congelando os valores das despesas primárias por duas décadas com a Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Essa medida, ao limitar os recursos disponíveis para as políticas públicas, incluindo a educação, comprometeu a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê metas e ações para a melhoria da qualidade do ensino no país (Amaral, 2016).

Mas era necessário ampliar as perspectivas já que os 14 anos de governos progressistas (2003-2016) promoveram um (re)conhecido aumento nos índices educacionais de Base e Superior e uma circunstancial redução da fome e da pobreza. Na prática, o que se percebe é um enrijecimento dos investimentos públicos através de leis regulatórias e um processo oposto, ou seja, de desregulamentação em outros setores como as Leis Trabalhistas que passam a ser flexibilizadas.

Há diferentes possibilidades para a compreensão conceitual do que são os processos flexibilização e de desregulamentação¹¹, no entanto nos concentraremos aqui em demonstrar o viés ideológico-político desses termos, pois entendemos que ambos servem ao neoliberalismo e impõe uma gradativa e constante supressão dos direitos sociais. Para além, conforme apontou Priscila Campana (2000) a perspectiva da flexibilização está ligada a maleabilidade dos direitos trabalhistas, e a desregulamentação como uma “segunda etapa” desse processo, a qual não se torna suficiente uma lei maleável, mas necessita-se de um descarte total da mesma em nome de metodologias para resolução de conflitos nas relações trabalhistas.

Em suma, as imposições feitas na legislação tiveram como foco construir um “novo trabalhador” no que viria ser o início de um processo de flexibilização da lei da Consolidação das Leis trabalhistas – CLT aprovada via decreto em 29 de outubro de 1932 e reformada posteriormente pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1953. Com a Lei nº 13.467 de 13 de junho de 2017, o trabalhador é compelido a obter novas aptidões, teria que ter competências para um novo mundo do trabalho, para que tal perspectiva fosse gerada, foi criada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Com a Base, novos desdobramentos surgiram como o

¹¹ Podemos a exemplo indicar que A. M. Nascimento (1995) entende flexibilização fazendo referência a um processo do direito individual ao trabalho e desregulamentação como a um processo do direito coletivo; em outra perspectiva José Francisco Siqueira Neto (1995) o entendimento entre flexibilização e desregulamentação são relacionados a partir da legislação. Não podemos deixar de indicar que há entendimentos em que a flexibilização é uma forma de desregulamentação.

Novo Ensino Médio e Diretrizes para Formação de professores, os quais buscam garantir sua efetividade.

1.2 Legislações e o neoliberalismo no trabalho docente

Os debates em torno do processo de flexibilização das práticas pedagógicas não são recentes, entretanto a partir do ano de 2017 o cenário educacional, o qual já é um campo de disputas de poderes e forças, ficou ainda mais em evidência. De maneira particular, isso se deve pelas novas concepções das práticas que incidiram no Ensino Médio e que como característica possui mediações provenientes da implementação de novas Tecnologias de Informação e Comunicação, também conhecidas como TIC's.

Como já discutido anteriormente, o processo de dominação econômica neoliberal e com ele modelo organizacional Toyotista não é recente. No Brasil, os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e posteriormente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) enraizaram em grande medida ideias neoliberais, as quais buscavam consolidar e fortificar a liberdade do mercado, diminuir o gasto público, principalmente voltado ao campo social (Antunes, 2009.). No que tange aos trabalhadores, a consequência da implantação dessas ideias ocorreu de forma mais intensa a partir da aprovação da Lei nº 13.467 de 13 julho de 2017, também conhecida como Reforma Trabalhista. Com referida mudança no mundo do trabalho posteriormente também viria a afetar o processo educacional visto a indissolubilidade da relação entre as categorias Educação e Trabalho (Saviani, 2007).

Acerca das mudanças estruturais ocorridas no Ensino Médio, as quais tiveram sua origem com a aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e nas leis trabalhistas no Brasil, demonstra(ou) um compromisso por parte do poder público com as pautas neoliberais. Foram vários os setores e instituições privados¹² que gradativamente aumentaram a presença no debate educacional público, assim como também tiveram apoio de dirigentes internos do Ministério de Educação - MEC (Kuenzer, 2017). E mais:

[...] pelo Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. (KUENZER, 2017, p. 333)

¹² Dentre as quais podemos citar as Fundações Ayrton Sena, Bradesco, Lemann, os Institutos Unibanco, ITAÚ, INSPIRARE e outros.

Ao contraponto dessa perspectiva, intelectuais e entidades¹³, ao longo dos últimos anos tem buscado travar debates em busca de uma reestruturação educacional, todavia que atenda os trabalhadores e seus interesses. A ideia gira em torno de uma organização curricular que englobe tecnologia, cultura, ciências e trabalho, proporcionando significados aos saberes que são passados na escola e simultaneamente articulam de maneira mais integrada os componentes curriculares previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2012).

A questão de debate em torno da flexibilização e a rigidez curricular, pois para o grupo privado organizado e apoiado pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares de 2012 são rígidas e somente possuem um único caminho com excessiva quantidade de disciplinas (componentes curriculares), propondo assim a flexibilidade. Já para o Observatório do Ensino Médio indica que essa proposta fragmenta os saberes e desconstrói a educação básica, pois nega a obrigatoriedade de um saber comum e por tanto sugere uma abordagem mais interdisciplinar entre os componentes, porém mantendo o reconhecimento das singularidades das disciplinas.

Dando seguimento uma linha temporal salientamos a Medida Provisória nº 746 de 22 de set. de 2016 editada pelo governo de Michel Temer que distância o debate entre flexibilidade e rigidez, este documento atende as necessidades do setor privado e as inclinações do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED¹⁴ e faz tornar-se obrigatório o ensino de português e matemática durante os três anos do Ensino Médio e amplia a carga horária ao ponto que também restringe o ensino de Artes e Educação Física. Salientamos ainda que uma cerimônia realizada no dia 11 de junho de 2016 o então Presidente da República, deu posse a 12 conselheiros do CNE¹⁵, conjuntamente revogando o cargo de 12 conselheiros nomeados pela presidente Dilma Rousseff. Ligados a entidades privadas, os indicados por Temer, representam evidente conflito de interesse no que se refere a aprovação de normativas estratégicas que posteriormente viriam a provocar privatizações no âmbito educacional.

Todo esse percurso desembocaria na aprovação da Lei nº 13.415 de fev. de 2017, a qual irá estabelecer os novos parâmetros para o Ensino Médio contemplando os termos da Medida Provisória de 2016.

¹³ Como por exemplo o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, agora chamado de Observatório do Ensino Médio disponível no site: <observatoriодоensinomedio.ufpr.br> Acesso em 12 de nov. 2023.

¹⁴ Esta entidade, fundada em 1986, tem como finalidade reunir gestores públicos no sentido articular diferentes estruturas e políticas para o aprimoramento da educação no país. Ainda possui uma Agenda de Aprendizagem a qual elege temáticas para a atuação em uma Frente de Trabalho a cada biênio.

¹⁵ O Conselho Nacional de Educação – CNE tem em seu bojo a formulação e avaliação das políticas nacionais de educação

Antes de prosseguir salientamos ainda que há intelectuais, a exemplo de Elza Bartalozzi Ferreira (2017) que defende a não utilização do termo “reforma” a caracterização das mudanças ocorridas a partir da Lei nº. 13.415 de 2017. Em sua perspectiva a autora indica que o termo mais apropriado seria “contrarreforma” do Ensino Médio, pois o termo reforma, com base em suas pesquisas, está interligado ao campo político da esquerda. Dessa forma, entendemos que a ideia de reforma, a partir do sentido defendido pela autora possibilitaria a conquista de direitos as camadas jovens da população. A Lei nº 13.415 de 2017 no que se refere as mudanças curriculares propostas resultam em um representativo retrocesso do que progressos.

Destaca-se que não obstante ocorresse de maneira mais acirrada a luta de alguns setores progressistas civis, dentre eles o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e da movimentação de estudantes secundaristas, para a rejeição dessas propostas elas foram aprovadas em sua integralidade. Tal fato ocorreu fortemente devido a restrição do debate e a diminuição do tempo transcorrido entre a criação da Comissão Especial (março de 2012) que realizariam os estudos que culminariam na Medida Provisória de 2016 e posteriormente no Novo Ensino Médio em 2017, assim podemos observar o caráter autoritário dessas decisões as quais contrapõe as discussões que historicamente se travam entre a sociedade civil e o governo.

Considerando o contexto apresentado, é necessário realizar uma análise aprofundada das novas diretrizes, com foco em seus fundamentos teóricos. Essa análise deve buscar compreender como as perspectivas ontológicas e epistemológicas que embasam essas diretrizes se articulam com as condições materiais e o cenário político-social da época de sua criação. Em outras palavras, é preciso investigar como fatores externos, como a imposição de marcos regulatórios de forma autoritária, influenciaram a construção e os objetivos dessas diretrizes.

Dividiremos as mudanças em duas vias: uma relacionada a carga horária das disciplinas e a outra a organização curricular. Primeiramente, relacionado a carga horária, a Lei nº 13.415/2017 promove a ampliação para 1.400 horas, que ocorrerá de forma progressiva e indicando que os sistemas de ensino tinham apenas 5 anos (finalizado em 2022) para atingir 1.000 horas. De forma que, mantendo essa métrica, durante os 5 anos que se seguiram ocorreram progressivamente as integralizações das escolas de Ensino Médio, com carga horária mínima diária de 7 horas.

Gradativamente as escolas que passaram pelo processo de integralização logo a partir da vigência da Lei, atendendo as diretrizes do MEC obtiveram apoio financeiro, o recurso foi oficializado por um termo de compromisso que apontava as metas e ações a serem realizadas. O recurso chegaria as escolas proporcionalmente ao número de matrículas, todavia também

dependerá do orçamento disponível do Ministério. Regiões com baixo IDH¹⁶ que possuem escolas com índices baixos, terão prioridade no repasse do aporte financeiro.

Com relação a organização do currículo, o princípio da flexibilidade é indicado pela Lei de maneira que ocorresse, contrapondo o aumento de carga horária, uma diminuição das despesas. Nessa perspectiva, tendo sido assegurada a base nacional comum, o discente poderia escolher fundamentado em seu projeto de vida um dos eixos ou trilhas formativos voltados para o âmbito acadêmico ou para formação técnica.

A imposição de um currículo flexível veio sob a justificativa de “trajetos” ou “trilhas” que atenderiam ao que viria a se chamar de Projeto de Vida dos discentes, que por sua vez escolheriam um para percorrer durante sua formação. De forma que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é atendida em 1.800 horas, já incluídas os diversos percursos que estão previstos no art. 26 da Lei nº 9.394/1996; No entanto, o art. 35 da Lei nº 13.415/2017 em seu parágrafo quinto estabelece somente a duração máxima de conteúdo de base comum, que passam a ser “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Tal critério pode resultar em propostas de cargas horárias menores, já que a própria Lei não aponta o mínimo. Assim, a carga horária de um componente disciplinar irá corresponder a medida de dois terços de uma trilha de 3 anos e mantendo uma carga horária de 800 horas por ano e 60% de uma trilha de 3 anos com carga horária de 1.000 ao ano; se no caso a trilha for integralizada com as 1.400 horas ao ano, o que significa que, em 3 anos resultará a apenas 38% do total da modalidade de ensino, ou seja, aproximadamente um terço da carga horária.

Os alunos poderão cursar a sua escolha uma das cinco trilhas curriculares, as quais são destinadas o tempo sobressalente, são elas: ciências humanas e sociais aplicadas, linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica profissional. Ainda destacamos que conforme o curso profissionalizante escolhido, a temporalidade poderá variar entre 25 e 62% do total do curso.

Antes mesmo da aprovação da Lei da Contrarreforma do Ensino Médio o Congresso Nacional, ainda em 2013, fomentou uma comissão para o desenvolvimento das propostas que resultariam no Projeto Legislativo nº 6840/2013. Esta PL, na prática desconsiderava a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEPT criadas em 2012 sob coordenação do CNE.

¹⁶ Índice de Desenvolvimento Humano

Na proposta indicada pela PL 6840/2013 o argumento que fundamentava o tempo integral e a mudança da carga horária de 2.400h para 4.200h era de que “[...] se possam desenvolver adequadamente as possibilidades formativas”. Outrora defendia que as 13 disciplinas curriculares eram excessivas passando a indicar a flexibilização por áreas de saber como forma de sanar a problemática.

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola. (PL nº6840/13).

O documento ainda destacava que o processo formativo docente deveria seguir os mesmos preceitos, seguindo as áreas de linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza. Dessa forma o processo voltado para o Ensino Médio desencadeava uma série de possíveis mudanças que também afetariam o Ensino Superior:

Para a efetivação desta determinação, estabelecemos, também, que a formação dos docentes para o ensino médio se dê a partir dessas quatro áreas do conhecimento, de forma a habilitar os professores a tratarem adequadamente os conteúdos e permitir seu aprofundamento. (PL nº 6840/13).

Particularmente, no que se refere a educação tecnológica/profissionalizante a PL ainda criava a possibilidade para que ocorresse parcerias público/privadas afirmando que esse setor produtivo é o “maior interessado na formação de técnicos”.

Dessa forma, constatamos que o PL nº 6840/2013, é resultado da política implementada no MEC após o processo de impeachment da então Presidente Dilma Rousseff em 2016, representa um caminho já traçado por grupos político-econômicos desde a década de 1990. A reforma, que seria votada em 2017, manteve vários dos pontos tratados aqui e desconsiderou os 13 anos de políticas públicas e de bem-estar social. Ao assumir o governo em 2022 em um terceiro mandato Luíz Inácio Lula da Silva foi fortemente pressionado por associações civis a exemplo da organização não governamental Todos pela Educação e por sindicatos como Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e a União Nacional dos Estudantes – UNE para realizar modificações no Ensino Médio, tanto setores de direita quanto de esquerda concordavam com a necessidade de uma “reforma da reforma”.

De maneira a conciliar as demandas o governo optou por ir na “contramão” dos anseios do Banco Mundial em alguns pontos e apresentou ao Congresso Nacional um Projeto de Lei nº

5230/2023 que já vinha sendo discutido em fase experimental pelas partes requerentes desde 2020. Tendo Passado por várias instancias entre Câmara dos Deputados e Senado Federal, a proposta foi aprovada no dia 09 de julho e obteve sanção presidencial no dia 01 de agosto de 2024. Peculiarmente, no dia da sanção presidencial não houve alarde por parte do governo, que sabe que a nova proposta ainda não atende as necessidades da classe-que-vive-do-trabalho.

A PL tornou-se a Lei nº 14.945/2024 e logo após a aprovação a Ong. Todos pela Educação (que também possui uma agenda neoliberal), publicou um documento indicando que:

Na avaliação do Todos Pela Educação, o texto aprovado com mudanças no Novo Ensino Médio significa um grande avanço para o país. Ele preserva princípios da reforma efetivada em 2017 e, mais importante, corrige erros e traz múltiplas melhorias frente ao seu desenho original, atualmente em vigor. As mudanças aprovadas trazem perspectivas promissoras para o Ensino Médio brasileiro, como será apresentado adiante. (Todos Pela Educação, 2024, p. 02)

Logo, por esse posicionamento positivo observamos que o modelo anterior não era unanimemente aceito nos setores de direita, ademais destacamos que o Novo Ensino Médio ainda se mantém em uma proposta que gira em torno da lógica capitalista de reprodução de desigualdades, não atendendo de fato a uma mudança significativa da realidade da classe-que-vive-do-trabalho.

No estado do Ceará, ao atingir 2/3 (dois terços) do curso de Licenciatura, o/a aluno/a de Ensino Superior pode realizar um Exame Seletivo Simplificado¹⁷, no qual poderá ser selecionado para adentrar na Rede Estadual de Ensino como professor temporário/substituto. De forma geral, o contrato regular de um professor com essa titularidade tem de 1 a 2 anos de vigência, posteriormente o docente precisa realizar outro certame para ser novamente contratado. Do ponto de vista desta pesquisa isso pode implicar em precarização do trabalho docente e flexibilização além de fragilização do processo de formação docente que vai para o campo sem a formação institucional completa. Contudo um certame desses é por vezes visto como uma oportunidade rápida e fácil de adentrar na profissão. Considerando a desigualdade brasileira e a possibilidade de permanência universitária, observamos nas narrativas os desafios pelos quais os/as docentes em formação enfrentaram.

Especificamente na Entrevista 04 ao ser inquirido/a a relatar um pouco sobre si, o/a docente indicou que:

¹⁷ Em 2024, a Secretaria de Educação Estadual do Ceará realizou um Exame desse tendo como banca o Instituto Avalia. O edital do certame e demais informações, incluindo quem pode participar, estão no disponíveis no edital presente no site: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/11/01/seduc-realiza-selecao-publica-de-professores-temporarios-para-a-educacao-basica/>. Acesso 02 de jan. 2025.

Me formei aqui na Unilab, vim pra Unilab em 2017 para fazer humanidades. Formei em Humanidades e fui pra Licenciatura em História. E quando eu estava perto de me formar, acho que fazia mais ou menos, acho que faltava um semestre, eu consegui uma vaga, fiz uma seleção de professor temporário e consegui 01 vaga em uma escola de tempo integral de Ensino Médio. Comecei a trabalhar lá e poucas horas no começo acho, se eu não me engano 8 horas, eram bem poucas. Era só eletiva então o conhecimento de eletiva surgiu aí né!? Com esse encontro da prática do ensino e do tempo integral. Porque no regular não tinha essa eletiva. Comecei dando eletiva, no meio do ano, foi quando a concursada saiu da Geografia e me perguntaram se eu não queria lecionar. Foi também aí que eu aprendi que é a carência que faz o professor, porque eu achei que eu só poderia lecionar História, fizeram um convite, a CREDE permitiu, então eu fui, dar aula de Geografia. Então eu fui, é precarização, mas ao mesmo tempo é necessidade. Então é um misto de confronto do que você acredita estar correto. Eu ainda acredito que a pessoa que se formou em Geografia tem uma capacidade muito maior do que eu. Eu tive dificuldade, tive que fazer planos de aula que eu demorei horas e horas para estudar o conteúdo e dar a aula. Diferente da História, que a gente tem uma leveza maior ali pra estudar. Foi então que consegui mais horas em 2023. Então foi uma coisa bem progressiva. E em 2023 consegui fechar 126 horas, mas nunca as 200h. Sempre ali pegando remendos, geografia, eletiva, essas disciplinas básicas (Entrevista 04).

O primeiro ponto que nos chama atenção é o fato de que somente no âmbito de seu labor o/a docente tomou conhecimento do que era uma “disciplina eletiva”, item importante ligado ao Novo Ensino Médio. Portanto, do ponto de vista do processo de formação docente relatado, às diretrizes neoliberais não foram tratadas em sua totalidade. Origina-se, no entanto, a reflexão relacionada ao ponto de vista dos desafios que o/a docente enfrentará em seu processo de experiência laboral, já que este exige outras demandas.

O que nos leva ao segundo ponto que destacamos do trecho quando o/a narrador/a aponta: “eu aprendi que é a carência que faz o professor, porque eu achei que eu só poderia lecionar História, fizeram um convite, a CREDE permitiu, então eu fui, dar aula de Geografia” (Entrevista 04). O relato da professora, ao descrever como foi convidada a lecionar uma disciplina fora de sua área de formação devido à falta de profissionais, somamos isso ao fato de a graduação inicial na área de História não estar concluída de acordo com o relato e obtemos por tanto a evidência da precarização da profissão docente no Brasil. Acrescenta-se ao fato do reconhecimento do processo de precarização por parte do/a entrevistado/a.

Essa prática, marcada pela contratação emergencial e pela flexibilização das exigências para o exercício da docência, compromete a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. A ausência de professores qualificados e a necessidade de improvisar aulas em áreas não dominadas podem levar a lacunas no conhecimento dos alunos e a uma desvalorização da formação específica dos docentes. A precarização do trabalho docente por tanto, transcende os baixos salários e a insegurança contratual. Ela se manifesta, sobretudo, nas condições e relações de trabalho que desvalorizam e desrespeitam a profissão, gerando um sentimento de desprestígio entre os docentes. As trabalhadoras da educação que possuem apenas contratos

temporários são um exemplo emblemático dessa instabilidade, enfrentando uma série de desafios em suas carreiras.

As imposições a educação flexível a partir do Novo Ensino Médio são cotidianas a partir das instâncias superiores que regem as escolas e o próprio Estado, que realiza a orientação educacional fundamentada nas normativas. Embora reconheça a obrigatoriedade de utilizar o material didático exigido pela escola, podemos ver nas experiências perspectivas como na Entrevista 01, onde obtivemos a resposta da questão: *O que a sua formação contribuiu para facilitar o planejamento de aulas, utilizando a BNCC no NEM?*:

É preparar uma aula só com suporte da BNCC hoje, para mim, inviável, né? Apesar de que a escola ainda exige que a gente utilize aquele material. A gente finge que utiliza isso. E aí, a minha formação contribuiu nesse sentido de tentar criar rotas que não me limite só aquele material. Eu sou uma professora, quando eu estou na sala de aula, eu tenho autonomia naquela sala de aula. Por mais que eu seja teoricamente obrigada a utilizar aquele material, eu posso me utilizar de outras ferramentas que possam realmente abordar o assunto que eu quero de outra forma. De uma forma que eu acho que vai contribuir mais para a vida e para a formação daquele aluno. Que é o que a BNCC está indo contra hoje. A BNCC não quer que a gente crie criaturas pensantes que façam críticas e por aí vai. E aí a gente tenta ir na outra via disso. Então eu acredito que a minha formação contribuiu nesse de eu entender a minha autonomia dentro da sala de aula. De que mesmo com essa obrigatoriedade eu sou totalmente apta a tentar elaborar uma aula que faça com que o meu aluno questione aquilo que a gente está discutindo minimamente (Entrevista 01).

Neste trecho o/a professor/a compreende inviável ter somente a BNCC como suporte de suas aulas pois compreende a limitação dos conteúdos para tão somente atender as demandas das competências. A narrativa indica o processo de resistência que pode ser compreendido tanto por orientação curricular do curso que não toma a BNCC como diretriz, mas também o próprio entendimento do que é a Base e seu modelo neoliberal para o ensino público.

Destacamos também que a fala: “A BNCC não quer que a gente crie criaturas pensantes que façam críticas e por aí vai” (Entrevista 01). Revela que o/a narrador/a compreende a superficialidade fundamentada em competências que a BNCC impõe. Desconsiderando uma formação de características humanas-sociais em detrimento a valores como individualismo, não-solidariedade, meritocracia e competitividade, que priorizam interesses individuais ou de mercado, devem ser rejeitados (Araújo, 2004).

A docente procura ativamente opções que lhe permitam ultrapassar o currículo estabelecido. A sua formação como professora a habilitou a desenvolver novos caminhos pedagógicos únicos para além do que é proposto na BNCC, promovendo, desta forma, o aprimoramento do raciocínio crítico e a independência dos estudantes. Compreendemos por esta forma de agir uma resistência a agenda neoliberal. A docente mostra que, mesmo em um

cenário de restrições, é viável fomentar uma educação transformadora e minimamente emancipadora.

Dentre algumas das mudanças ocorridas com a Lei nº 14.945/2024 podemos citar um aumento da carga horária da Educação Geral Básica – FGB quando conciliada a Educação Profissionalizante. Na proposta anterior, ao longo dos 3 anos da instância educacional a FGB possui uma carga horária máxima de 1.800 horas, já com a nova reforma, a carga horária passará para 2.400 ou 2100 mínimas, a dependendo dos itinerários optados pelos estudantes e/ou oferecidos pelas instituições. A carga horária total do Ensino Médio, permanecerá com 3.000 horas divididas em 5 horas por dias letivos e 200 dias ao ano.

A complementação das cargas horárias, ou seja, os itinerários são vistos como aprofundamento estudantil com carga de 600 horas divididos ainda entre as áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

Construídos a partir da realidade local, os itinerários formativos poderão ser mesclados, podendo o discente optar por duas áreas distintas, a exemplo: Matemática e linguagens ou Ciências Humanas e Ciências da Natureza. As possíveis modificações nos itinerários dependerão fundamentalmente de diretrizes a serem ainda estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação e os sistemas educacionais de cada federação e sendo reconhecidas as especificidades das comunidades indígenas.

Outras modificações também ocorreram como: Ensino Noturno que passa a ter oferta obrigatória de acordo com a demanda; restrição ao Ensino a Distância -EAD; a permanência da língua espanhola como disciplina não obrigatória, a adaptação do processo de inserção no Ensino Superior que deverá se adequar até 2027 e o retorno de disciplinas ao currículo obrigatório em que anteriormente contava-se apenas com Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, com a nova regra serão adicionadas Língua Inglesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

2. A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

As trilhas, ou percursos formativos organizam-se a partir de currículos que poderão ou não integrarem a base comum e que deverão levar em consideração as possibilidades da rede local de ensino e o seu contexto. Durante os três anos que duram o Ensino Médio (sem contar com o tempo do ensino profissionalizante se esse for o caso), apenas duas disciplinas são obrigatórias: Matemática e Língua Portuguesa; as outras disciplinas como: Artes, Sociologia, Educação Física, Filosofia possuem uma obrigatoriedade limitada, ou seja, não precisam estar presente por todo o percurso podendo ainda se tornarem apenas um módulo de curta duração. Destacamos ainda que a opção de língua estrangeira obrigatória se mantém o inglês, contudo a escola pode ou não optar por outra língua adicional.

A centralidade curricular nas disciplinas de Português e Matemática demonstra manifesta como o governo brasileiro encontra-se compromissado com as demandas dos organismos internacionais o fundamental para a educação flexível atender ao setor produtivo. A professora Acacia Kuenzer (2017) argumenta que é importante para que a cadeia produtiva obtenha trabalhadores desiguais em qualificações, diferenciados em saberes, restando por tanto a escola fomentar essas distinções, de forma a incluir excluindo (Kuenzer, 2002).

A conjunção das disciplinas em áreas e por conseguinte nas chamadas trilhas ou percursos comuns pode ser observada à primeira vista como uma possível medida para a redução de impactos desfavoráveis posto pela própria formação em alguns casos, por exemplo ao diminuto acesso à informação ainda existente em algumas regiões do país. Entretanto é de extrema importância que seja monitorado a maneira de como se oferta essas trilhas para que o conhecimento formativo que é proposto não amplie os processos de desigualdade já existentes no Brasil, muitas vezes ligadas aos processos de precarização do trabalho e a possibilidade de continuidade da formação no Ensino Superior, ao invés de diminuí-los.

Fica sob responsabilidade da rede de ensino indicar quais itinerários formativos serão ofertados, que por conseguinte dependerá das condições materiais disponíveis da própria rede, por tanto originando um enrijecimento curricular a ser optado pelo aluno e que poderá ou não escolher um ou mais percursos, dependendo da vacância e da carga horária. De posse dos certificados, os alunos se encontrarão habilitados a ingressar no Ensino superior, no entanto, dependendo da trilha cursada as chances de ingresso em uma área diferente aos cursos já realizados são menores. Neste caso fica a necessidade e a desejo do estudante participar de cursinhos preparatórios, empreendimentos que a nova proposta acaba por incentivar. Esse

movimento se dá em meio aos desafios enfrentados pelos sistemas de ensino em relação ao orçamento até o ano de 2021, quando dá-se a um processo de adaptação localizada, refletida a partir do contexto pandêmico de COVID – 19.

Em uma matéria publicada em 2023 no *site* do jornal O Globo¹⁸ sob o título de “Enem 2023: aluna do novo ensino médio fará a prova sem ter tido Química, Física, Biologia, Sociologia, História e Geografia no 3º ano”, Júlia Matos uma estudante de 17 anos, afirma que “Foi horrível chegar na prova sem ter tido várias matérias. Sinceramente, na última semana cheguei a pensar em nem fazer — [...] — Alguns professores dos itinerários até tentaram ajudar, mas eles tinham que cumprir as aulas previstas também” (grifo nosso).

A partir da matéria podemos observar o resultado da desigualdade curricular proporcionada pelo Novo Ensino Médio, o qual a partir do início do ano de 2023 teve seu cronograma de implementação suspenso através Portaria nº 399 de 08 de março, esta medida se deve em grande parte a pressões exercidas por entidades civis ao novo governo recém empossado de Luiz Inácio Lula da Silva e seu Ministro da Educação Camilo Santana. Todavia, mesmo com as medidas suspensas o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM não foi alterado de maneira a adaptar-se as novas propostas curriculares presentes até o momento.

A partir dos relatos observamos que de forma geral, ocorre o entrelaçamento dos discursos com o que teorizamos aqui, constituindo um todo complexo. Contudo, a Entrevista 04 também pode ser compreendida a partir de um ponto de vista diferente. Esse relato se sobressalta aos demais, pois a medida que o relato foi se constituindo, complementando pontos que já haviam aparecido em outras entrevista, novos pontos surgiram e que nos desafiam a adentrar a por outros aspectos e questões analíticas que não são propriamente o fio condutor dessa pesquisa. Propriamente sobre isso, na Entrevista 04 o/a narrador foi indagado sobre o NEM a partir da questão: “Fale como foi sua prática no Novo Ensino Médio”, obtivemos:

Sim, infelizmente. Péssimo. Foi caótico. Eu queria uma palavra mais forte, mas não tão ofensiva. Foi muito ruim, muito ruim. Meu Deus, a trilha. Eu vou usar a trilha como exemplo, que foi o que mais me traumatizou, porque me deram uma trilha, trilha 4, que é humanas com natureza. E por uma falha de divisão dos horários, essa trilha tem cinco componentes. Tinha quatro professores da natureza e eu das humanas. Em vez de eu pegar esse componente das humanas, me deram o componente da natureza. E a professora da biologia, que deveria ter pegado a natureza, pegou a humanas. E aí a gente tentou trocar, falou com a gestão e aí não permitiram, porque o horário já havia sido estipulado...E eu fiquei muito mal. Emocionalmente falando, porque eu não sabia nada. O tema do conteúdo era energia renovável, meio ambiente, o primeiro módulo era fontes de energia, e eles deram umas folhinhas com 10 planos de aula para você seguir. Totalmente surreal. De novo, para a questão do público da escola, ensino

¹⁸ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/noticia/2023/11/12/enem-2023-aluna-do-novo-ensino-medio-fara-a-prova-sem-ter-tido-quimica-fisica-biologia-sociologia-historia-e-geografia-no-3o-ano.ghml>> Acesso em 17 de nov. de 2023.

público aqui. Estão todos prontinhos assim, use o projetor, recorra tal material, com filme tal... Não é assim não. Use computadores,, isso e isso. Também não é assim. E aí, no laboratório, esse ano, que foi reformado e bonitinho, entregue novos, então a galera do ano passado não pegou o laboratório. E a biblioteca agora que está sendo arrumada. Então, assim, eram uns planos muito enfeitados, de novo, documentos externos que não foram usados para a escola x, y ou z. E aí, eu sei que eu tive que dar aulas, e eu falei, gente, a gente teve aqui uma falha na divisão, eu vou dar esses conteúdos. Aqui, mas eu vou tentar ser mais humanizada com essas coisas, mas qualquer dúvida vocês perguntam para o outro professor de física. É horrível, é falho demais eu dar uma aula sobre energia solar, energia eólica. Tia, como funciona essa coisa aí que roda? Gente, tem uma turbina, tem uma máquina inteira... Sim, mas como funciona? Ah, e a fonte de energia... Muitas perguntas que eu não soube responder. Eles queriam saber como é que funcionava o desligamento, o ligamento... Ah, e a fonte de energia, como é? Eu acho que nem os próprios alunos... Faltavam muito, não levavam a sério, porque não ia para o boletim semestral. Então foi uma coisa totalmente já fadada mesmo ao fracasso (Entrevista 04).

A fala apresenta diversos pontos: precarização, falta de apoio institucional, desvio de disciplina a partir de uma distribuição arbitrária e falta de infraestrutura física da escola. Mas a questão que compreendemos relevante a partir do relato é: Como a distinção entre o processo formativo e a iniciação docente no mundo do trabalho neoliberal afeta a identidade e a saúde mental docente? A professora, ao se deparar com uma situação tão distante da formação recebida, experimenta um choque que pode minar sua autoeficácia e gerar sentimentos de frustração e desânimo, o que poderá impactar diretamente sua saúde mental e sua relação com a profissão.

Dessa forma, as análises, questões relacionadas a imposição do modelo toyotista na educação, a captura da subjetividade dos/as trabalhadores/as é evidente. Podemos observar de forma clara como ocorre a disparidade entre o profissional docente que de forma institucional é constituído e imbuído em sua profissão e a demanda que lhe é imposta pelas normativas que se encontram a favor do grande capital.

A precarização do trabalho, por conseguinte mina as chances da autoeficácia do profissional em seu labor e em seu processo cotidiano de *fazer-se* proporcionando desamo e desconsiderando a ideia de humanidade ligada à sua formação.

O processo de regionalização da BNCC foi considerada por vários estados da federação e por meio de acordos firmados entre Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UDIME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE estabeleceu-se em 2019 um processo coparticipativo para a criação de um documento normatizador, fundamentado na BNCC, o qual direciona o ensino Infantil e Fundamental, a normativa do Ensino Médio foi criada em 2021.

Particularmente, no Estado do Ceará, o resultado desse processo gerou o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC que possui uma versão própria apenas para a etapa do Ensino Médio. Tendo como ponto de partida as Escolas Estaduais Profissionalizantes – EEEP e posteriormente as regulares insere no currículo estadual a disciplina *Projeto de Vida*, esta perspectiva é fruto de uma parceria da SEDUC – CE e do Instituto Aliança¹⁹. A proposta disciplinar gira em torno da reflexão estudantil de seus próprios futuros no mundo do trabalho “visando o desenvolvimento de potencialidades e da capacidade de intervir na vida social e profissional” (Ceará, 2021, p. 29). Para além, a educação cearense “aprofundou-se, ainda mais, na ideia do currículo diversificado e introduziu uma parte flexível. A partir dessa parte flexível, os itinerários formativos começaram a ser trabalhados no estado (Carvalho e Barbosa, 2022, p. 248).

Particularmente, a região do Maciço do Baturité possui a Educação como um todo administrada pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, especificamente a sessão nº 08. Este centro administrativo realiza a supervisão de 05 Escolas de Ensino Médio Regular – EEM; 05 Escolas de Ensino Profissionalizantes – EEEPs; 14 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – EEMTI; 01 Escola Indígena – EI; 01 Centro de Ensino de Jovens e Adultos – CEJA e 01 Centro Cearense de Idiomas – CCI, totalizando 34 Instituições. A Tabela 1, demonstra como estão divididas e nomeadas essas instituições.

Tabela 1 - Mapeamento da administração CREDE 8

EEM	EEEP	EEMTI	EI	CEJA	CCI
• José Joacy Pereira	• Doutor Salomão Alves de Moura	• Padre Saraiva Leão	• Manoel Francisco dos Santos	• Donaninha Arruda	• Centro Cearense de Idiomas
• Danísio Dalton da Rocha Correa	• Clemente Olintho Távora Arruda	• Doutor Brunilo Jacó			
• LICEU de Baturité Domingos Sávio	• Maria Môsa da Silva	• Maria Amélia Perdigão Sampaio			
• Francisca Pinto dos Santos	• Maria Giselda Coelho	• Menezes Pimentel			
• Camilo Brasieliense	• Adolfo Ferreira de Sousa	• Josefa Clementino Ferreira de Oliveira			
		• Almir Pinto – Ocara/CE			
		• Professor Milton			

¹⁹ Este instituto se propõe a contribuir para um futuro mais sustentável e teve sua criação em 2002. Essa organização da sociedade civil é resultado de uma parceria entre instituições de renome, atua na formação de pessoas, organizações e comunidades, buscando promover o desenvolvimento local e regional. A iniciativa teve origem em um programa conjunto entre Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna e Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social. – BNDES.

-
- Façonha
 - Abreu
 - Edimar
 - Martins da
 - Cunha
 - Franklin
 - Távora
 - Zélia de
 - Matos Brito
 - Deputado
 - Ubiratan
 - Diniz de
 - Aguiar
 - Senador
 - Almir Pinto
 - João Alves
 - Moreira
 - Maria do
 - Carmo
 - Bezerra
-

Fonte: Dados disponíveis no site da CREDE 8. Acesso: jan. de 2025.

Em sentido de retomada do Decreto nº 2.208/97 o ensino profissionalizante passa a ser ordenado em sistema de terminalidade específica e de créditos; essa característica flexibiliza e cria oportunidades, reincorporadas pela Lei, de conveniar instituições de ensino que ofereçam esta modalidade de cursos, tanto presencialmente quanto a distância, de forma que consigam validar as através de processos avaliativos.

Ao tratarmos o caso específico das competências o processo avaliativo dar-se-á por avaliação prática, caso o estudante aprovado em trabalho supervisionado, o certificado é emitido. Desta forma podemos observar que a educação profissionalizante, atendem de forma ampla o aspecto flexível do currículo proposto através das novas medidas.

Para Ricardo Antunes (2009) a precarização do trabalho está inteiramente ligada ao processo de flexibilização. O autor argumenta que a flexibilização dos horários, salários, jornadas de trabalho, funções e organizações de indivíduos durante as diversas etapas do processo produtivo precarizam o trabalhador.

Outra perspectiva a ser salientada é o fato que não é somente os discentes que são afetados pela Lei curricular, os docentes, especialmente os da educação profissionalizante, terão a possibilidade de ministrar aulas de disciplinas afins mesmo não tendo formação específica, tornando-se apenas necessário demonstrar “notório saber²⁰” por titulação específica ou já ter tido experiência prática em instituição educacional pública, privada e corporações.

²⁰ De acordo com a Lei nº 13.415 de 2017, profissionais com notório saber são: reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados

Novamente refletindo sobre o Ensino Médio, o processo de flexibilização curricular de acordo com Kuenzer (2017) encontra-se em um cenário conceitual mais amplo:

o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (Kuenzer, 2017, p.337)

De forma a compreendermos melhor esse conceito, devemos de antemão entender que esse tipo de processo educativo, origina-se em redes de interesses ou em grupos de pesquisa que através da troca de experiência intercomunicam-se para sanar problemas do ensino/aprendizagem.

A modalidade de Ensino a Distância (EAD) é uma versão já consolidada de aprendizagem flexível, no entanto essa forma de ensino tem sido vista por várias perspectivas distintas. A mais conhecida é a que está relacionada com o Ensino Superior, centros educacionais oferecem cursos à distância como uma alternativa sob as justificativas da distância dos polos das instituições quando em cidades do interior do estado e com dificuldade de acesso ou não possuir tempo de estudar nos horários propostos pelos cursos presenciais, flexibilizando o acesso e o tempo e contrapondo a rigidez do currículo.

Pode-se por tanto indicar que a flexibilização da aprendizagem produz argumentos que embasam o currículo flexível, no qual podemos apontar: a igualdade curricular em contradição com as possíveis trajetórias que podem ser escolhidas pelo discente de acordo com seus interesses, o contraponto entre o conteudismo e a interdisciplinaridade, a centralidade do professor e o discurso do protagonismo do aluno.

Em oposição a flexibilidade curricular, uma gestão organizativa fundamentada em diálogos, que buscasse formar o aluno com uma capacidade crítica da realidade social, propondo uma formação politécnica ou omnilateral (Frigotto, 2009) com o intuito de emancipar-se (Freire, 2018) colaborativamente com a realidade e a sociedade em que vive e não sendo visto pelo professor como um receptáculo de conhecimento.

Para Gaudêncio Frigotto (p. 267, 2012) o termo omnilateral “vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. O autor ainda argumenta que essa proposta educativa aponta para uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (idem). Dessa

por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender a formação Técnica e Profissional.

forma a Educação omnilateral corrobora com a perspectiva educacional freiriana de emancipação íntegra do ser humano.

Este entendimento se opõe a idealização humana proveniente da burguesia e que o concebe como ser a-histórico, competitivo e individual. Corroborando com Karl Marx, Gaudêncio Frigotto (p. 266, 2012) ainda indica que “Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte”. Dessa forma, como Marx indica, a superação da sociedade capitalista ocorrerá originada na dimensão do valor de uso, como fundamento da educação.

Ainda para além de uma educação omnilateral, uma outra possibilidade de menor radicalidade ao comparada com a anterior, é a perspectiva desenvolvida por Demerval Saviani (2013) de uma Pedagogia histórico-crítica, que se propõe contraditória a pedagogia tradicionalista. Nesse sentido, o professor não possui uma função metodológica verticalizada de repetição de informações e não se atenta de forma exclusiva a realidade discente (visão escolanovista). Propriamente, Saviani indica que o docente deve se pôr em uma condição de pesquisador e criador, o qual centra-se em uma área específica em consonância com a realidade que lhe cerca, de forma que colabora com o desenvolvimento do que está ao seu redor.

A Pedagogia histórico-crítica toma como ponto de partida a ciência História se baseando nos escritos de Marx e Engels. De maneira que corrobora com Hobsbawm (2013) onde argumenta a favor de uma leitura marxiana da história, para tal torna-se necessário o estabelecimento de estruturas que favoreçam uma análise crítica. O propósito de desenvolver essas estruturas é compreender o desenvolvimento humano e sua capacidade de transformação da natureza por meio do trabalho físico ou intelectual. Assim, de acordo com Hobsbawm (p.53, 2013) “sua realidade é demonstrada pelo crescimento da população humana do globo ao longo da história, sem retrocessos significativos, e o crescimento particularmente nos últimos séculos – da produção e da capacidade produtiva”.

Dessa forma compreendemos que a proposta da Lei nº 13.415/2017 corrobora com o viés da aprendizagem flexível a qual implica no desrespeito das vivências individuais dos discentes, nem na construção conjunta do conhecimento crítico emancipatório.

É evidente diante disso compreendermos como a educação em nosso país encontra-se dentre diversas disputas, destacando-se a elas a particular concepção de conhecimento que é ofertado a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009). As proposições impostas pela legislação do Novo Ensino Médio impactam a formação dos jovens brasileiros propondo redução dos saberes formativos/constitutivos da cidadania. Contudo, salienta-se uma peculiaridade, escola pública será a maior impactada a proposta, sendo que a Lei não afetará,

as escolas particulares. De acordo com Sandra Regina Oliveira Garcia (*et al.* 2017) por dois motivos:

Primeiro, porque estas, assim como fizeram no período vigente da Lei nº 5692/71, não efetivarão as mudanças propostas pela legislação, até porque, nestas instituições, há cobrança para que todos os conhecimentos sejam disponibilizados a fim de que os alunos possam continuar estudando na educação superior e até prosseguir os estudos em outros países, condições impossibilitadas, em nosso entendimento, no caso da minimização de conhecimentos resultante da concretização da nova Lei. Segundo, porque os jovens que frequentam escolas particulares têm acesso a outras formas de constituírem o que compreendemos por formação humana integral. (*et. al.* p. 580, 2017)

A partir do que a autora aponta, podemos compreender ainda que a Lei desenvolve fronteiras, limitando a formação dos discentes da classe-que-vive-do-trabalho, já que será obrigada a seguir os itinerários propostos pelas instituições governamentais, o coletivo de docentes de cada escola não conseguirá oferecer todas as possibilidades de disciplinas eletivas de forma a proporcionar uma formação integral, caso esse diretamente ligado a quantidade de profissionais e de turmas de dessa modalidade de ensino em cada escola. A possibilidade de escolha, caso assegurada ainda garantiria uma formação desigual, pois a reforma intensifica o processo de fragmentação do conhecimento dificultado o desenvolver de um ser autônomo e que busque o saber.

Contudo, é a partir de 2019 durante o governo Jair Messias Bolsonaro que o trabalho docente e sobretudo a própria formação de professores sofrerá um impulso das políticas neoliberais, tornando-se foco de preocupação. No dia 20 de dezembro é instituída a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-formação²¹.

Mas qual seria o objetivo dessa resolução? Em uma *live*²² no canal da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, na plataforma YouTube, a Professora Dra. Ângela Massumi Katuta, vinculada a Universidade Federal do Paraná – UFPA indica que o intuito da BNC-formação é “formar professores que irão implementar a BNCC” (Katuta, 2023). Nesse sentido observa-se que tanto quanto a BNCC esta nova medida possui um caráter autoritário, pois foi

²¹ É fundamental ressaltar que as diretrizes anteriormente mencionadas foram substituídas pela Diretriz nº 04/2024, a qual, embora em vigor, também apresenta diversos pontos controversos. A constante reformulação das diretrizes para a formação de professores evidencia as disputas ideológicas presentes no campo educacional e reflete as tensões históricas entre diferentes projetos de sociedade.

²² Seminário BNC-formação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UDOMBl6AfnC&t=5245s>> Acesso em 18 de nov. de 2023.

instituída sem debate prévio das organizações e sujeitos civis que mantêm um estudo e se debruçam sobre o assunto.

Em um dos problemas que podemos indicar sobre o documento, vale citar que a criação de um currículo único, pois, passar a limitar o próprio fazer científico das disciplinas, ou seja, não leva em consideração as especificidades de cada local em que o curso de licenciatura é implementado. Tomando por exemplo a disciplina História, em um país com proporções territoriais como o Brasil, a base única não leva em consideração as diferenças, e as transformações históricas de cada região brasileira e suas particularidades. De forma que, a BNC-formação nega os avanços dos currículos locais que, de forma propositiva, foram construídos através de pesquisas e estudos.

Podemos citar também o fato de que a resolução foi imposta sob ausência de debates aprofundados, visto que ocorrera em momento pandêmico, enquanto o foco das entidades acadêmico-científicas educacionais voltava-se para tentar mitigar os efeitos desastrosos do contexto na formação da população.

Também é importante ressaltar que instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFPE e a Associação Brasileira de Currículo – ABdC que se posicionaram veemente contrárias a proposta, contraditoriamente ao que ocorrera na elaboração da Resolução nº 02/2015.

Em um Grupo de Trabalho a ANPED manifestou-se através de nota defendendo que:

Ao defender as competências e habilidades profissionais, a BNC-FC demonstra sem rasura uma concepção de formação centrada na formatação e padronização, sem consideração da diversidade e pluralidade de concepções de formação e atuação docentes que se encontram presentes nos cotidianos das escolas, redes e sistemas de ensino e instituições de formação em todas as regiões do Brasil. (ANPED, 2020)

A defesa da instituição deixa explícito como a medida ameaça o processo de formação de professores cerceando, dentre outras medidas, a pluralidade da formação, característica importante para a manutenção e o avançar do conhecimento e do pensamento crítico.

Ademais, os diálogos que ocorrem entre os DNCs para a formação continuada e a BNC-formação não corroboram em nenhum aspecto com as pesquisas em Educação fomentadas em nosso país na última década, especialmente as que tratam da formação de professores e de educação continuada.

Para além, não é evidenciado qualquer rigor teórico-científico nas definições ou nas disputas por tais quanto a formação docente, para sustentar as perspectivas a autoria dos documentos apropriou-se de um ideário pseudo-progressista afim de reformar o processo

formativo docente. Todavia as práticas propostas envolvem parcerias escolas-universidade e outras para que se possa definir uma padronização educacional comprometida com a agenda neoliberal, de forma que gera programas escolares que baseados em um custo-benefício e na lógica capitalista, característica criticada pelo próprio progressismo.

Assim sendo, e após as discussões feitas observamos que cotidianamente a movimentação neoliberal avança em direção da educação. Dentro desta perspectiva atentamos para o fato, de que a BNCC vincula currículos escolares, materiais didáticos e sistemas de avaliação em larga escala, a BNC-Formação visa submeter a formação inicial de professores à lógica da BNCC por meio do esgotamento teórico do conteúdo curricular nos cursos de licenciatura, essa concepção é pragmática e acrítica, reduz os professores a técnicos que consomem conhecimento produzido por especialistas, perdendo assim, gradativamente, sua autonomia intelectual profissional. Tal perspectiva vem intensificando dentre outras questões com o desmonte das políticas públicas e educação tornando-se uma mercadoria valiosa para formar trabalhadores obedientes para as linhas de produção, flexíveis para sair de problemas do dia-a-dia.

A mera substituição da normativa por outra (CNE nº 04 de 2024), apenas mantém a condição das Licenciaturas sobre o espectro da agenda neoliberal. Igualmente problemática a formação docente a nova resolução apresenta-se como um novo obstáculo a ser ultrapassado. A normativa, de 29 de maio de 2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Essa normativa apresenta vários pontos negativos indicados pelas entidades ligadas aos Docentes de Ensino Superior como:

- Mantém a falta de diálogo entre governo e comunidade;
- Matriz curricular ligada a BNCC inserindo nas licenciaturas didáticas que levem ao ensino de competências e habilidades;
- A Base Nacional Comum Curricular torna-se o principal fundamento para a formação docente;
- A disciplina de Estágio Supervisionado passa a ser concebido por uma visão prática e vazia pois, passa a ser exigida desde os primeiros momentos do curso, etapa essa em que o estudante não se encontra teoricamente preparado para refletir no seu fazer docente;

- Desarticula o trabalho docente a valorização profissional por meio da formação continuada²³.

Em tempo indagamos, partindo do ponto de vista do *fazer-se* docente em conjunto a uma filosofia da *práxis* o ponto número 4 apontado pelas entidades de Docentes do Ensino Superior o quanto de fato ocorre o esvaziamento da disciplina de Estágio Supervisionado desde o início do curso? Observando experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID²⁴ a presença do graduando desde a primeira metade do curso no “chão da escola” que por vezes são publicadas em ebooks tem resultado em êxito, mesmo que limitadas pelas questões teóricas levantadas.

A constante reformulação das diretrizes para a formação de professores evidencia a natureza dinâmica e conflituosa desse campo. As sucessivas substituições refletem a disputa por diferentes projetos de sociedade, revelando as tensões e contradições que permeiam a educação brasileira.

2.1 Ciências humanas e sociais aplicadas: Interdisciplinaridade para que?

Um dos pontos que a implementação do Novo Ensino Médio – NEM incide diretamente é a unificação das chamadas Ciências Humanas, História, Sociologia, Geografia e Filosofia tornar-se-iam apenas uma disciplina, sob um viés interdisciplinar. Esta classificação em áreas, já era adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs desde 1998 apesar de já possuírem diretrizes individuais para cada disciplina, todavia com o surgimento da BNCC esse entendimento passou tornou-se mais incisivo e levado a prática como organização disciplinar nas instituições de ensino básico.

Esta classificação está intrinsecamente ligada para a ideia interdisciplinaridade e com ela suas variáveis: Transdisciplinaridade, Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e outras. Para que possamos compreender esses termos acreditamos ser importante definirmos a ideia de “disciplina”, para tal, corroboramos como José D’Assunção Barros (2019) que explica que:

“Disciplina” deriva de *discere*, palavra latina que remete ao sentido de “aprender”. O discípulo (*discipulus*) expressão igualmente derivada deste verbo, é “aquele que aprende”. É importante lembrar ainda que a palavra disciplina também comporta o sentido de normas de comportamento e de conduta que também devem ser aprendidas

²³ Informações disponível em nota do ANDES: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em de dez. de 2024.

²⁴ Programa instituído através da Capes através da Portaria nº 38 / 2007, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (Capes, 2007)

e observadas. Daí que a palavra reaparece quando usamos o termo no sentido de imposição de um padrão, mas também de adestramento, punição ou controle (é de acordo com essa última acepção que falamos na “sociedade disciplinares”). (Barros, p. 21, 2019)

De maneira de complementar a ideia precisamos ainda destacar que há uma diferenciação entre os termos disciplina e ciência, visto que “toda ciência é uma disciplina, embora nem toda disciplina seja uma ciência” (Barros, p. 21, 2019). Mais, é no ambiente da disciplinar apoiado ao currículo oficial que as instituições de ensino ofertam conteúdos formativos para seus discentes.

É comum associarmos o conceito “disciplina” à “caixas”, que de forma isolada se debruçam sobre algum interesse. Essa interpretação é evidenciada principalmente pela formação histórica que cada disciplina possui ou método ligado ou não a ela, contudo esse entendimento é vago, pois as “disciplinas transformam-se internamente, redefinem-se, expandem-se, ou se contraem, tendem a se tornar mais complexas na medida em que vivem a sua própria história ou se deparam com novos desafios” (Barros, p. 23, 2019).

A procura do conhecer, do saber e dominar a natureza é próprio dos primórdios da humanidade afim de garantir sua própria sobrevivência. Devido a questões relacionadas a posições geográficas, diferenças temporais, culturas e a facilidade de fabricação de determinados produtos em detrimento de outros que necessitamos ou não a especialização se projeta. O saber compartimentado, ou seja, a especialização em determinadas áreas, é uma das resultantes do desenvolvimento humano. Para Maria Ciavatta (2022, p. 03) “estas questões são pertinentes, de modo particular, quando tratamos das ciências humanas e sociais, de sua aplicação à educação, seus valores, comportamentos e ações desejados pela sociedade, entre os quais, a preparação para o trabalho, a educação profissional”.

Essa perspectiva é bastante antiga, ao exercitarmos regredir às antigas sociedades, podemos imaginar que à época as pessoas já se especializavam em seus saberes de caçar, colher ou cuidar das crianças. De acordo com Marx e Engels (2009) é a partir da divisão e das condições do trabalho que ocorre a fragmentação entre capital e trabalho. Nesse caso, especificamente é uma resultante proveniente de uma separação sexual do trabalho. Ao longo do processo de desenvolvimento da própria humanidade, o trabalho veio se aperfeiçoando a medida em que pessoas que eram especialistas, ou seja, detinham o conhecimento daquele ofício trocavam técnicas.

Se avançarmos até o processo da Revolução Industrial Inglesa no Século XIX, e nos depararmos com o fordismo e a sua linha de produção de ante da esteira é esse processo de fragmentação do saber que vemos. De acordo com Ivo Tonet (2013, p.726) “essa fragmentação

é atribuída à crescente complexificação da realidade social e à consequente ampliação do território do conhecimento”.

Corroborando com essa ideia, José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006) ao tratarem da Revolução Industrial indicam que:

[...] o capital subordina por inteiro (formal e realmente) o trabalho pelo controle do processo de trabalho: o trabalhador passa a ser um apêndice das máquinas, a sua desqualificação se acentua e igualmente se aprofunda a divisão do trabalho – mas surge, para além da divisão das tarefas diretamente operativas, uma divisão mais profunda: a divisão entre a concepção (e/ou administração) dos processos produtivos e a sua execução. (Netto e Braz, p.67, 2006)

Por tanto, entendemos que o processo de especialização do trabalho contribuiu para compartimentalização do saber, visto que o trabalhador passa de forma gradual a realizar determinadas tarefas em detrimento de outras perdendo o conhecimento de como o produto final é construído na totalidade.

Esse modo compartimentado do pensamento influenciado pela categoria *trabalho* repercute de imediato na *educação* visto que são conceitos intrinsecamente interligadas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, consolidados em 1998, são sistematizados na perspectiva em que a questão interdisciplinar já estava posta como orientação, contudo, cada disciplina escolar possuía características e “fronteiras” bem definidas. O direcionamento aqui girava em torno de um diálogo disciplinar que não apagava as particularidades individuais de cada disciplina. Para Joe Garcia por exemplo, a interdisciplinaridade nos PCNs estava mais voltada para “um modo de elaborar conhecimento e como um conhecimento que apresenta determinadas características” (p.369, 2008).

A proposta dos PCNs apresenta, por tanto uma vertente que diverge da BNCC visto que no segundo documento, os temas presentes nas habilidades disciplinares possuem função de orientação e mantém a cargo do sistema escolar o papel metodológico. Muitas vezes ocorrendo das disciplinas perderem suas especificidades e com isso provocar a um processo de fragmentação ainda maior do conhecimento e com isso o apagamento do potencial da formação crítica dos discentes.

A exemplo, na Entrevista 04 a questão interdisciplinar desenrola-se ainda mais a partir da questão do processo formativo da docente: Por que você considera que não foi preparada pra isso?:

Ela não preparou para ensinar geografia eu não sei se ficou claro isso, ela não me preparou, ela não me disse que eu poderia chegar numa escola pra dar aula de outra matéria, isso pra mim foi um choque no começo, mas ela me preparou para dar aula de história. Nas eletivas eu conseguia fazer uma coisa assim, hoje vai ser só história,

mas eu nunca dei aula de história, por exemplo, só pra você ter noção. Eu terminei um ano letivo sem dar uma disciplina de história da base comum. Então, eu não pensava se a Unilab me preparou para dar aula de história, se foi essa história interdisciplinar, sim, me preparou. Mas, como eu estou dizendo, a prática de fato da base comum não tive a experiência, infelizmente, mas a experiência do chão de sala como um todo me preparou. É aquela coisa, eu sempre puxo a sardinha ali pra mim, né? Então pode ser uma eletiva, pode ser a tal geografia, sei lá, assunto globalização, geopolítica, eu consigo. A gente faz assim ó, vinte minutinhos, e a galera... eles sentem, tanto que eu falo, gente, eu sou formada em história. Se vocês sentirem uma outra vertente aqui, vocês sabem qual é a minha formação. Mas é essa a coisa, como eu não tive a experiência da base comum, nem do primeiro ao terceiro ano, no ensino médio (Entrevista 04).

O trecho do relato, revela uma tensão entre a formação acadêmica recebida pela egressa do Ensino Superior e as demandas da prática docente real. Apesar de reconhecer o valor da formação interdisciplinar e sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o entrevistado aponta uma lacuna significativa entre a teoria aprendida na universidade e a prática de ensinar disciplinas específicas, como a Geografia.

Peculiarmente, a narradora da Entrevista 04 indica que o fato de ter passado pelo curso de Bacharelado em Humanidades contribuiu para sua prática nas disciplinas eletivas quando perguntada: E você considera que a universidade pública te preparou para tudo isso?:

Não. Mas ela me preparou para as eletivas, por exemplo. Eu não tive tanta dificuldade assim que entrei. Porque o ensino interdisciplinar que eu tive aqui na Unilab, de pegar professor com Milton Santos e outro com Freud, outro com Marx, filosofia, sociologia, fez para mim a disciplina eletiva ser uma coisa muito divertida. E era o que a escola pedia. Transformar a eletiva numa coisa menos enrijecida, uma coisa que faça eles ficarem mais interessados. Então, filme, uma coisa lúdica, que a Unilab me preparou, com um ensino interdisciplinar. Eu acho que ela me fez ser uma profissional melhor. Menos tradicional, menos conservadora. Pensando nessa coisa de sempre fazer essa mistura (Entrevista 04).

Especificamente, percebe-se uma valoração da teoria interdisciplinar a qual o/a entrevistado/a teve contato durante o Bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab – CE. De forma que isso, de acordo com o trecho, lhe fez “menos tradicional”. Por mais que no caso específico, a experiência interdisciplinar tratada tenha um valor positivo para o/a docente, fica evidente o processo de flexibilização demandado pelo trabalho ao/a docente, de forma que a especificidade para qual estudou teve seus limites transpassados, tornando-se ao final pormenorizada em detrimento a outras questões e conteúdos.

Peculiarmente, a mudança do modelo organizativo industrial, alargamento das pautas neoliberais reconhecem como negativa essa perspectiva. O ponto em questão seria desenvolver métodos pedagógico que restituísse o caráter de totalidade do conhecimento. A proposta seria inserida na formação profissional, pesquisas teóricas e na resolução de problemas de forma que

geraria a visão isolada das disciplinas possibilitando “Daí o surgimento das propostas de inter, trans, multi, pluri disciplinaridade” (Tonet, 2013, p.727).

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual implementa a reforma do Ensino Médio insere a disciplina História como um ponto dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possuindo 31 habilidades e 06 competências. Essa organização possui como referencial a matriz utilizada na fomentação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a qual é organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Em outras palavras, um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, às necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala. (Zank, 2020, p. 107-108).

De acordo ainda com Katia Maria Abud (2017, p.21) o processo de regulamentação das disciplinas não é recente, trata-se de uma longa série de debates e programas que remetem a 1931, buscando introduzir temas, objetivos e métodos, os quais dependerão da organização governamental em vigor.

Peculiarmente, as disciplinas dessa área, tal como a História, Sociologia, Filosofia e Sociologia encontram-se sob bastante vigilância. Indicando importância para aqueles que se encontram no poder. No caso particular da História, a formação da identidade nacional e uma consciência política crítica a sociedade em que se está inserido podem ser consideradas seus contributos.

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. (Abud, 2017, p. 15).

O Novo Ensino Médio, sua forma de organização e mais precisamente a BNCC projetam uma Pedagogia das Competências, transformando a escola, que deveria para uma educação voltada para a prática da liberdade (Freire, 2015) para se tornar uma escola voltada no desempenho de avaliações externas e voltadas pra sanar as necessidades do capital.

2.2 Competências e o neoliberalismo

A chamada Pedagogia das Competências emerge no cenário educacional de acordo com Ronaldo Marcos de Lima Araújo (p. 498, 2004) ofertando o “fim do trabalho degradante, de surgimento de políticas de gestão valorizadoras das qualidades pessoais dos trabalhadores e de práticas educativas capazes de integrar a formação para o pensar e para o fazer”. A proposta dessa “referência pedagógica” por tanto, gira em torno de buscar plenamente o desenvolvimento e as potencialidades da humanidade.

São diversas as noções que dão origem ao projeto de requisitar do/a trabalhador/a competências, podemos citar: a crise estrutural de acumulação capitalista e sua relação de produção-consumo massificado e fundamentado no modelo toyotista/fordista; a degradação da resistência dos/as trabalhador/as acrescido a destruição gradativa do sindicalismo; a globalização econômica em consonância do desenvolvimento das tecnologias informacionais e a própria agenda neoliberal, a qual é fomentada desde a década de 1970. No cenário teórico, o crescimento da negação da ciência é potencializado, ideias tais como o fim da história e do trabalho (abstrato e concreto), a individualização do ser e a oposição ao coletivo. No que se refere aos discursos empresariais, repetidos incessantemente por *influencers* e *coachs* nas redes-sociais e em conferências industriais, encontram-se imbuídos de práticas de gestão e formação voltadas para competências de empreendedorismo e reestruturação produtiva. Ao analisarmos todos esses pontos, podemos verificar que os indícios que dão origem a Pedagogia das Competências também corroboram com a economia internacional e os processos de flexibilização.

Devemos, todavia nos atentar a percepção de que a Pedagogia das Competências não como produto da realidade econômica internacional, mas como um entre vários outros elementos dessa conjuntura. Seu surgimento associa-se a uma:

[...] necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores. Práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência, apesar de aparecerem como contraponto a outras balizadas na noção de qualificação, convivem de forma integrada e conflitante na mesma medida da coexistência de diferentes formas de organização do trabalho. (Araújo, p.499, 2004)

É desta forma que a noção de competência se integra a noção educativa com o intuito de favorecer as demandas do mercado capitalista.

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (p.7, 1999), um dos autores referência na defesa de uma pedagogia focada nas competências, na introdução de um de seus livros faz a seguinte

indagação: “Afinal: vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?”. A indagação do autor nos coloca a frente um dilema que sempre esteve presente nos debates educacionais e que atualmente encontra-se mediado pela presença das novas tecnologias, característica essa que apresenta o trabalho como algo “abstrato” dentro da conjuntura capitalista, ou seja, não possuindo uma forma específica. O autor, ainda evita tratar de categorias atenta-se principalmente as relações ocorridas no mundo escolar e evita desenvolver processos ligados as categorias trabalho e educação.

Na contramão dessa ideia, Kuenzer (2001) ao falar da indagação feita pelo sociólogo indica que:

Para o autor, há um mal entendido ao acreditar que, ao centrar-se os processos educativos no desenvolvimento de competências, desiste-se de transmitir conhecimentos, pois quase todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento, “as vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias...mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas (as ações) exigem” 9. A partir desta compreensão, o autor afirma que a construção de competências exige tempo, sendo este o dilema da escola. (p. 5,6).

Por tanto, observa-se que ao explicitar o conceito de conhecimento e sua relação a ideia de competência o autor não faz uma distinção do conhecimento, oriundo do processo de articulação de saberes diversificados ou mesmo provenientes da experiência de vida e/ou senso comum, do conhecimento sistematizado ou científico. O dilema proposto por ele, nesse sendo, permanece, pois, “é preciso tempo para que esta articulação se dê; ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola, permite esta articulação”. (Kuenzer, p. 6, 2001).

A noção de uma Pedagogia das Competências está atrelada ao mundo mercado-centrado em que vivemos, proveniente da dialética histórica, este ambiente produz e reproduz uma agenda neoliberal a qual no âmbito educacional busca oferecer uma elevação das capacidades humanas. Todavia, essa proposta, encontra-se na contramão do que propõe István Mészáros (p.15, 2005) quando afirma que “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”.

O relato na Entrevista 02 nos chama atenção para pormenorização dada as questões dadas as habilidades da BNCC durante o planejamento de aula da docente. O chamado “momento de estudo” ou planejamento de aula possui grande importância no trabalho do professor, a medida que é nesse instante que são escolhidas os questionamentos, pontos, temas curriculares e atividades, as quais o professor em conjunto com seus alunos trabalharão durante

a aula prática. A BNCC indica, de acordo com o conteúdo tema curricular uma série de habilidades referenciadas em códigos (ex: EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, etc...) os quais o/a docente deve se guiar para desenvolver em suas aulas. Os códigos são estruturados a designar primeiramente a etapa de ensino em que será aplicada a habilidade, no caso EM refere-se a Ensino Médio; o número em seguida refere-se ao ano cursado, nesse sentido 13 é o segundo ano da etapa do Ensino Médio; as siglas CHS encontra-se conforme a área do conhecimento, no caso Ciências Humanas e Sociais; por fim temos, em uma sequência de três algarismos a Competência Específica do conteúdo e as Habilidades dentro da competência específica respectivamente.

No relato em questão, o/a docente foi questionada da seguinte forma: E atualmente, na escola em que você trabalha, também prepara suas aulas a partir das competências da BNCC? e obtivemos:

Eu penso na BNCC quando eu estou fazendo o plano anual. Aí eu vou lá, boto as habilidades. No dia a dia eu não lembro não. Eu sei que ela existe, mas eu não me dou o trabalho de voltar lá. Se tiver no livro, assim, porque tem alguns que já vêm, né? O numerozinho ali, talvez eu olhe, mas assim, no dia a dia eu não olho não. Eu nem lembro. No dia a dia eu faço do jeito que eu acho que é para fazer. No livro tem uma coisa assim, eu não concordo, eu já vou logo mostrando outras possibilidades. Não tem esse negócio de bem... Na correria do dia a dia é do jeito que dá. E a beleza é a última coisa que a gente lembra (Entrevista 02).

Consideramos que a fala da professora revela uma resistência à BNCC, ela se manifesta na priorização da autonomia docente em detrimento das diretrizes curriculares. Todavia seja reconhecido a importância do planejamento com base na BNCC, ela admite que, no dia a dia, as habilidades prescritas tornam-se secundárias, em suas palavras um “numerozinho”. A professora valoriza sua experiência e julgamento pedagógico, adaptando as aulas às necessidades dos alunos e do contexto, mesmo que isso signifique desviar-se das habilidades da BNCC. De forma que, essa postura demonstra uma resistência à padronização do alunado e uma busca por uma prática pedagógica mais autêntica e significativa, própria do cotidiano escolar onde estão inseridos.

Ademais, o projeto educacional em questão modela a classe-que-vive-do-trabalho em simples instrumentos do capital, ou seja, se torna “uma peça do processo de acumulação de capital e de um estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. (Idem)

No Brasil, essa proposta pedagógica encontra-se explícita em documentos orientadores da educação atual. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC por exemplo, define competências como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, p.07, 2017.)

Para além, propõe competências gerais e específicas por área de conhecimento que precisam ser desenvolvidas nos estudantes ao longo da educação básica. Por mais que esses direcionamentos não estejam colocados como algo rígido e que devem ser seguidos pelas escolas, o fato de haver um documento oficial direcionando os processos educacionais nesse sentido pode-se observar a orientação neoliberal a partir do Estado. Peculiarmente Marx e Engels (p.42, 2005) no Manifesto do Partido Comunista, originalmente lançado em 1848, já realizavam uma afirmação que analogamente pode confirmar essa questão: "O governo do Estado moderno não é mais que um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa". Neste sentido podemos observar como a política neoliberal afinal comanda as ações do Estado em favor da classe dominante, para que esse modo de produção se reproduza torne-se necessário a manutenção de uma educação acrítica, mas que possua competências para satisfazer o mercado.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA UNILAB-CE

Faça professor de História, de Física, de Biologia, de Química, de Pedagogia, diabo a quatro. Não se prepara 100% nenhuma. O que vai te ensinar é a sala de aula. É a sala de aula. Porque é assim, a formação não termina na graduação. A gente continua se formando professor (Entrevista 03).

Esta seção se concentra em uma análise minuciosa do processo de formação de docentes de História. Este processo, no Maciço de Baturité – CE, encontra-se presente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, pois é o polo universitário público da região. O objetivo desta investigação é entender as particularidades e características desse processo, levando em consideração o contexto único da instituição e suas metas relacionadas à integração e as ações afirmativas de modo geral.

A análise tem a intenção de aprofundar a percepção de como o processo formativo institucional ocorre no curso de Licenciatura em História da Unilab, verificando de forma comparativa o perfil dos egressos, de acordo com o Projeto Político do Curso – PPC e as experiências vividas por esses futuros educadores na prática profissional.

3.1 Aspectos gerais e históricos da formação de professores no Brasil

Para que possamos compreender o que é a formação de professores hoje considerando o materialismo histórico-dialético torna-se necessário que façamos um breve processo de digressão histórica sobre o tema. Não faremos aqui, todavia, um retorno no âmbito global desde o surgimento da profissão, visto que os fatos, os quais nos importam analisar, são questões emergem de tempos mais recentes. Neste sentido, procuraremos observar especialmente nesse tópico como algumas legislações e instituições modificaram e significaram o processo de fazer-se professor no Brasil a partir do século XIX.

Entendemos também que a profissão não está necessariamente ligada ao saber institucionalizado, mas ao ato de ensinar e que havia professores no Brasil anteriormente ao que buscaremos mostrar em nossa narrativa, no entanto como seguiremos fontes “oficiais”, ou seja, ligadas ao Estado nossa narrativa se encontra relacionada diretamente a uma formação proporcionada e reconhecida por ele.

Iniciaremos por tanto, com a criação da Escola de Primeiras Letras no Brasil datada de 1827, proveniente da Lei de Escola, essa instituição ensinava metodologias, programas de

ensino, estipulava salários docentes. Mas é com a criação das Escolas Normais, criada pelo Decreto nº 8.025 de março de 1881, fim do século XIX que a formação de professores passava a ter um curso específico. Proveniente de um ideário francês e iluminista, buscava garantir um progresso social. As Escolas Normais, procuraram formar professores para o serviço público e que refletissem os ideais progressistas almejados na época.

Ainda sob influência da França, que organizava e universalizava seus sistemas nacionais de ensino, o Brasil, conforme afirma Saviani (2009), inicia o processo de diferenciar os professores por etapas de ensino entre a Escola Normal Superior, que possuíam foco no Ensino Primário e ofereciam uma formação técnica de curta duração e a Escola Normal Primária que com criação dos cursos de licenciatura, estabeleceram um padrão superior de formação com maior profundidade teórica e prática. Ambas formavam docentes para os ensinos Primário e Secundário.

Foi a partir de 1932 que se inicia uma nova fase, já que as Escolas Normais tenham se tornado o padrão, não mostrou avanços significativos. Nesse período as reformas educacionais dão origem aos Institutos de Educação do Distrito Federal e em São Paulo. No Distrito Federal foi e criado e idealizado por Anísio Teixeira e administrado por Lourenço Filho. Esses institutos foram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (Saviani, 2009).

A reforma em questão foi proposta por Anísio Texeira e institucionalizada pelo Decreto nº 3.810 de março de 1932. De acordo com Diana Gonçalves Vidal (p.79-80, 2001), Anísio Texeira procurava cessar o que julgava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”.

Com a reforma, o professor de formação de passou a oferecer um currículo, o qual já no primeiro ano incluía:

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (Saviani, 2009, p.154-146)

Podemos observar que o currículo apresentado estava centrado em disciplinas e encontrava-se características bem definidas em relação ao espectro das áreas de conhecimento dando conta das linguagens, das ciências humanas e naturais.

O Instituto de Educação de São Paulo percorreu caminho similar e teve como administrador Fernando de Azevedo. Ambos os Institutos possuíam características que envolviam desenvolver as atividades pedagógicas incorporadas ao saber científico. Dessa forma firmava-se um modelo didático-pedagógico consolidado para a formação docente e que prometia retificar antigas carências.

O processo de consolidação das Escolas Normais ocorre durante o período de 1939 à 1971. Nesse período curso normalista ganha um caráter universitário, em São Paulo por exemplo a Escola Normal é incorporada à Universidade de São Paulo – USP, fundada em 1934. O Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, orienta e generaliza a organização dos cursos de formação de professores em todo o país. O currículo definitivo se deu somente com na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual se tornou referência a partir do “esquema 3+1”²⁵ (Saviani, 2009) que foram adotados em licenciaturas e no curso de Pedagogia. A divisão organizativa seguia a ideia que os licenciados/as estavam prontos para atuar no ensino secundário em várias disciplinas, já o que faziam o curso de Pedagogia poderiam torna-se docentes nas Escolas Normais.

Com o Decreto de Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1846 e também conhecido com o Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946) a generalização curricular também ocorreram nos cursos de pedagogia promovidos por essas instituições. Estruturada em dois ciclos esse modelo ocorria em paralelo ao ensino ginásial, atual Ensino Fundamental. Sendo que o primeiro ciclo ginásial e secundário tinha a duração de quatro anos. Esses cursos tinham objetivo de promover a formação de professores do Ensino Primário e ficavam instalados nas estruturas das Escolas Normais; já o segundo ciclo durava três anos e também pretendia a formação de professores do Ensino Primário e especializados em gestão escolar, orientadores, Educação Especial, Artes aplicadas, Música, Canto, Desenho e Ensino Supletivo.

Uma mudança no Ensino Primário e em sua nomenclatura ocorreu pela instituição do Decreto Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), com ele o contexto Brasileiro do pós-golpe de 1964 criou os chamados Graus Primários e Secundários tendo como consequência o fim gradual das Escolas Normais que deram lugar a Habilitação Específica de 2º grau para o

²⁵ Essa perspectiva de curso possui três anos de formação de conteúdos específicos das disciplinas mais um ano de conteúdos pedagógico-didáticos.

magistério – HEM. É evidente aqui um grande retrocesso e um processo de precarização da profissão, na qual um curso específico foi rebaixado a uma habilitação.

Como consequência e o agravamento do processo, o governo militar com finalidade de mitigar o problema cunhou em 1982 um projeto que criava os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM a qual caracterizava-se por ter uma perspectiva de “revitalização da Escola Normal”. (Margarida Cavalcante, p. 59, 76 e 123, 1994)

De forma paralela a esse processo, durante a década de 1980, observou-se uma relevante movimentação para a reestruturação e reformulação dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Esses movimentos inspiravam-se na ideia da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Carmen Silva, 2003, p. 68 e 79). Baseados nessa perspectiva, as Instituições de Ensino Superior e as quais possuíam cursos de formação de professores, procuraram estabelecer os Cursos de Pedagogia direcionado para a Educação Básica, tanto para o Ensino Infantil quanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na época chamado de 1º grau.

Os processos de mobilização docente concomitantemente ao advento da “nova república”, posterior ao governo militar, gerou um *horizonte de expectativas*²⁶ (Koselleck, 2006), que remediaria em parte os dilemas da formação de professores no Brasil. Todavia, a Lei nº 9.394 de 1996 também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB não corroborou com as expectativas inserindo:

como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (Saviani, 2009, p. 148,)

Em 2006, entretanto, essas propostas não permaneceram inalteradas, foram sancionados novos direcionamentos para os cursos de Pedagogia. Instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio, a qual estabelece que o curso deve oferecer uma formação articulada com a docência, gestão escolar, processos educativos e produção e difusão do conhecimento científico.

A partir da promulgação da LDB surgiram várias possibilidades para a formação de professores, entretanto demorou para que as influências passadas entrasse em mudança (Borges

²⁶ De acordo com Reinhart Koselleck (2006) esse conceito histórico tem a ver com o processo de transformações do futuro, ou seja, gira em torno do que virá a ser e o que sentimos sobre isso. O horizonte de expectativas, são os medos, ansiedades, desejos, inquietações, angústias, vontades e relações futuras que estão por vir.

et al, 2011). Somente em 2002 e a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN é que as primeiras mudanças e adaptações curriculares foram realizadas, logo em seguida as Diretrizes para cada curso de licenciatura pelo CNE.

Tomando como exemplo o processo de formação docente nos Estados Unidos descrito por Kenneth M. Zeichner (2013) que nos explica a crescente influência da comunidade empresarial na educação, com o objetivo de desregular o monitoramento dos programas de formação docente, tem gerado profundas preocupações. A mercantilização da formação docente pelo setor privado, com a criação de uma lógica de mercado que divide os professores em vencedores e perdedores, agrava as desigualdades educacionais, especialmente em regiões desfavorecidas. O foco em resultados de testes padronizados, em detrimento de uma formação rica e crítica, tem levado à proliferação de rotas alternativas de formação, muitas vezes com pouco rigor acadêmico e com foco em preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A responsabilização dos professores, baseada em resultados de testes, tem minado a autonomia profissional e a capacidade de adaptação às diversas realidades das escolas. É fundamental destacar que a crítica à formação universitária, muitas vezes baseada em argumentos simplistas e tendenciosos, ignora a importância de um sistema universitário forte para a formação de professores de qualidade. Ao contrário do que se propaga, os países com os melhores sistemas educacionais, como a Finlândia e Cingapura, investem fortemente na formação inicial e continuada de seus professores nas universidades. A aproximação entre escola e universidade, a formação de qualidade comprometida com a realidade e a promoção de uma interação autêntica dos alunos com o conhecimento são elementos essenciais para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

A partir do exemplo acima podemos compreender que as recentes reformas na educação brasileira, marcadas por um teor autoritário, antidemocrático e desprofissionalizante, têm gerado grande debate na comunidade acadêmica. A substituição da Resolução nº 02/2019 pela Resolução nº 04/2024, alvo de críticas por diversos pesquisadores da área, evidencia a continuidade de uma agenda que restringe a autonomia docente e fragiliza a formação inicial e continuada. A disputa ideológica permanece, e a influência de forças privatistas e neoliberais sobre as políticas educacionais se mantém evidente, mesmo com a mudança de governo. Nesse contexto, é fundamental problematizar o avanço da racionalidade técnica na educação, que reduz o professor a um mero executor de scripts e consumidores de informações prontas, desconsiderando a complexidade do processo educativo e a importância do trabalho docente crítico e criativo.

Durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva em 2003 ocorre a criação do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI através do decreto de 20 de outubro de 2003. Esse grupo tinha como objetivo analisar conjuntamente o Ensino Superior no Brasil e da democratização dos Institutos Federais. Cresciam as reivindicações por universidades mais acessíveis à população (Michelotto, 1999, p. 21).

O Relatório final do GTI indica que “a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas. Como em todo o setor público, o quadro geral das universidades brasileiras é de crise.” (Brasil, 2003).

De um lado, as universidades governamentais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que incidem sobre seus recursos humanos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do ensino superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas. Essas duas faces de uma mesma realidade demandam soluções estruturais, possíveis somente se houver: (i) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais e (ii) uma reforma universitária mais profunda. (Brasil, 2003).

O GTI indicou soluções para resolver os problemas descritos: o envio de mais recursos; favorecer a autonomia das Universidades; o Governo Federal ficaria comprometido em repor o quadro docente; desenvolver a Educação a Distância – EAD como pilar dos Institutos Federais de Educação Superior – IFES; a ampliação do número de vagas e realizar formas de avaliação das IES, assim como a performance estudantil.

É importante destacar que em 2003 o Ministério da Educação e Cultura – MEC conjuntamente com os IFES estaduais e municipais uma Rede Formação Continuada de Professores que tinha como objetivo o processo de institucionalização assistencial para formação continuada. O enfoque dessa Rede era a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Gatti; Barreto; André, 2011)

Cabe destacar que a Educação a Distância - EAD no Brasil passou por um processo de regulamentação e expansão, impulsionado por políticas públicas do governo federal a partir do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O Ministério da Educação – MEC, por meio de diversas iniciativas, consolidou a EAD no país. Em 2006, a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB significou um marco importante, visando, sobretudo, qualificar professores da educação básica e ampliar o acesso da população à educação superior.

Outro destaque é o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR, o qual representa uma política pública de Estado fundamental para o Brasil, ao

assegurar que os docentes da rede pública de educação básica tenham acesso à formação continuada exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Essa iniciativa beneficia não apenas os professores, mas também as secretarias de educação estaduais e municipais, além das instituições de ensino superior – IES envolvidas (Pinto *et. al.*, 2020).

Em suma a formação de professores, durante os dois primeiros mandatos de Luís Inácio Lula da Silva observamos uma considerável quantidade de políticas públicas em prol a formação continuada foram realizadas. A exemplo podemos citar: o Programa Escola de Gestores da Educação Básica em 2009 que oferecia pós-graduações lato senso para diretores e coordenadores pedagógicos; em 2010 foi criado o curso de especialização em Educação Infantil com carga horária de 360h que era destinado a docentes de creches e pré-escolas e em 2005 o Programa Educação para Diversidade e Cidadania que tinha como objetivo a qualificação de profissionais para orientação sexual e diversidade de gênero.

Em 2011, durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff observamos que esse governo continuou políticas que “deram certo” no governo anterior e contribuindo principalmente com a formação continuada. Atentamos com destaque para o programa Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, sua missão era garantir que os estudantes da rede pública de ensino estivessem alfabetizados até o 3º ano do Ensino Fundamental, para que isso fosse garantido, o programa contava com a possibilidade de formação continuada de docentes alfabetizadores.

Em 2016, passa por uma guinada neoliberal, com o golpe/impeachment parlamentar e Michel Temer assume a presidência da república. Temer tinha propostas radicais, de modo que antes de prosseguirmos é necessário que lembremos do aviso de Lombardi e Saviani (2008) quando explicam que:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. (Lombardi; Saviani, 2008, p. 271).

Em suma, os governos dão importância maior a agenda política se comparada com a agenda estatal. A medida em que os governos são descontinuados as políticas públicas e sociais também são afetadas. A exemplo disso tivemos em 2016 a Proposta de Emenda à Constituição nº55/2016, também conhecida como PEC da morte essa proposta congelava os gastos de educação e saúde por 10 anos. Segundo Nelson Cardoso Amaral (2016):

O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário,

do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Amaral p. 654, 2016).

A partir da implementação dessa política de austeridade os projetos educacionais passaram sujeitas a cortes orçamentários incluindo programas de formação inicial e continuadas de professores (Oliveira *et. al*, 2018). Já no que diz respeito ao Governo de Jair Messias Bolsonaro 2019-2022 voltamos a levantar a problemática da BNC-*formação*, a qual visa padronizar o processo de formação de professores desconsiderando vários aspectos regionais e epistemológicos.

Tendo em vista a síntese do processo de formação de professores no Brasil, é imprescindível tratarmos de mais um ponto: a ligação entre teoria e prática. Esse é um ponto essencial para essa pesquisa e gira em torno de pensarmos para que serve de fato a própria instituição escolar. Se a resposta for: para formar “novos cidadãos” para que engajem no mercado de trabalho e consumam, observamos que a primeira parte atualmente possivelmente não ocorra, temos esse posicionamento pois a agenda neoliberal facilmente é percebida dentro do cenário escolar em disciplinas eletivas voltadas para o empreendedorismo e no cotidiano em si. Compreendemos assim que:

O capitalismo, no atual estágio, tem as principais características de domínio do capital financeiro; estado a serviço do mercado; desregulamentação do mercado de trabalho; reorganização do trabalho em função do desenvolvimento de novas tecnologias comunicacionais e informacionais; flexibilização do trabalho; e incentivo ao individualismo e à competição entre trabalhadores impulsionada pela diminuição, cada vez mais explícita, dos postos de trabalho. (Silva, p. 311, 2024)

Gradualmente, em busca de uma rentabilidade e eficácia maior o objetivo da escola tem se modificado²⁷ e com isso o próprio fazer-se professor que gradativamente passa por demandas e resultados. O dado cenário faz emergir várias problemáticas já que torna a ideia de que os docentes são os responsáveis pelo ensino e por sua prática (Tardiff, 2005). No entanto, o sistema capitalista vigente implementa maneiras de se autorreproduzir, desta forma a educação torna-se “alinhada aos interesses econômicos e políticos predominantes” (Silva, p. 312, 2024).

Por fim, esperamos que o necessário realizado nesse tópico consiga demonstrar como foram travados os embates entorno do processo de formação de professores no Brasil e como

²⁷ Há uma bibliografia consolidada que trata da relação escola-empresa e que gostaríamos de destacar *A escola não é uma empresa* de Christian Laval (2019) e *A reforma empresarial da educação* de Luiz Carlos de Freitas (2018).

há elementos e legislações que ao longo do tempo se modificaram ou não no âmbito das práticas da educação quer nos cursos de formação docente.

3.2 A formação de professores e o Curso de Licenciatura em História da UNILAB

Consideramos salutar tecer alguns pontos sobre a formação do professor de História no Brasil. Dessa forma consideramos que em "Espaços de formação do professor de História", Ernesta Zamboni e Selma Fonseca (2008) defendem que as discussões contemporâneas sobre a formação de professores de História são influenciadas por tendências globais na academia e por políticas educacionais nacionais. A formação inicial do professor de História, como demonstram Zamboni e Fonseca, é um campo em constante transformação, marcado por debates sobre a relação entre teoria e prática, que remontam às primeiras décadas do século XX e foram intensificados pelas reformas educacionais das últimas décadas.

Quando tratamos sobre a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores de História é um debate que acompanha a trajetória dos cursos de História no Brasil desde sua institucionalização na década de 1930. As reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 refletem um movimento mais amplo de revisão da formação inicial de professores, iniciado no final da década de 1970. Esse movimento, que visava superar a fragmentação disciplinar presente nas licenciaturas em Estudos Sociais, impulsionou discussões sobre a integração entre teoria e prática na formação do professor de História ao longo das décadas seguintes.

A partir das décadas de 1970 e 1980, com a ampliação de sua base social para incluir professores da educação básica, a Associação Nacional de História – ANPUH, que teve sua origem durante os anos de 1970, passou a dedicar maior atenção à formação de professores de História e ao ensino da disciplina. Diante das constantes ameaças às especificidades da formação histórica impostas pelas reformas educacionais do Conselho Federal de Educação – CFE, a ANPUH incorporou esses temas à sua agenda, debatendo-os em seus simpósios, publicações e na Revista Brasileira de História – RBH. Podemos salientar que Selva Fonseca (2012) nos indica que a temática da formação de professores de História é um campo de pesquisa que está iniciando sua história.

Para as historiadora Thais Nívia Lima e Fonseca (2011):

Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as

práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos. No entanto, não é usual esperar que eles conheçam, também, a história da disciplina que pesquisam ou que ensinam. Seria, porém, desejável que isso ocorresse. (Fonseca, 2011, p.7)

A despeito do crescente interesse pelas pesquisas em Ensino de História, observa-se uma lacuna significativa no conhecimento sobre a própria história da formação de professores dessa área. Essa lacuna se manifesta tanto entre professores de História quanto entre historiadores, que muitas vezes demonstram resistência em abordar esse tema. No entanto, a história da formação de professores de História é um campo de estudo consolidado, com uma produção acadêmica rica e diversificada. Paradoxalmente, muitos estudantes de graduação em História desconhecem a trajetória histórica de seus cursos e da disciplina que um dia irão ensinar. Diante dessa constatação, e considerando a escassez de trabalhos acadêmicos que investiguem a fundo a história da formação inicial de professores de História e a legislação que a regulamenta, propomos neste estudo uma periodização em grandes marcos, buscando estimular o debate e a reflexão sobre essa temática (Nascimento, 2013).

A formação docente do professor de História na Unilab-CE, destacamos que se torna necessário considerarmos que o “ser” professor parte do princípio de construção social, intelectual, institucional e experienciada pelo indivíduo em um dado momento e lugar, submerso em um sistema de grandes desigualdades.

Nesse sentido, indicamos que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, possui apenas 15 anos de existência, foi criada pela Lei nº 12.289 de 2010 e possui multicampi²⁸, localizados nas cidades de Redenção, Acarape e Baturité no Ceará, na região do Maciço do Baturité e em São Francisco do Conde – Bahia. O fato da Instituição ser de Integração Internacional não deve ser levado em questão primordial apenas a cooperação entre nações, mas sim como diferencial, esta Instituição é marcadamente envolta por políticas afirmativas de cunho social e étnico-racial, as quais contribuem para a diversificação e pluralização dos discentes que passam a ter contato com as especificidades, problemáticas e métodos dos países lusófonos envolvidos em suas atividades, dessa forma, procuram superar generalizações sobre o continente africano.

Foi durante a Conferência Mundial de Educação Superior de 2009, realizada em Paris, que se reafirmou a importância da educação superior como um direito humano e um bem público. O Brasil, presente no evento, assumiu o compromisso de ampliar o acesso e a qualidade do ensino superior, especialmente para grupos historicamente marginalizados (povos indígenas,

²⁸ Há pouco tempo, foi anunciado a construção de um polo na cidade de Baturité – CE onde sediará o curso de medicina.

populações afro-descendente, LGBTQIAP+ e outros). No entanto, a expansão desenfreada do ensino superior privado no país, evidenciada pelo Censo da Educação Superior de 2011, coloca em xeque a capacidade do Estado em garantir a oferta de educação pública de qualidade. A desigualdade de oportunidades, a precarização do trabalho docente e a insuficiência de recursos financeiros são desafios persistentes que impedem o Brasil de cumprir plenamente os compromissos assumidos nas conferências internacionais (Rosa, 2014).

O Curso de Licenciatura em História está vinculado ao Instituto de Humanidades da Unilab e é proveniente “da primeira onda de expansão da Universidade” (Barboza e Mariz, 2020) e inicialmente, o curso foi projetado para ser uma segunda circularidade do curso de Bacharelado em Humanidades – BHU. Assim como a Licenciatura na disciplina História outras opções são oferecidas com o objetivo de formar professores: Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras Inglês e Português, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química.

A aprovação do curso de Licenciatura em História no Conselho Universitário deu no mês de agosto de 2014, mas foi previamente organizado e constituído em junho de 2013 e “obedeceu a todos os princípios pedagógicos e institucionais definidos para a própria universidade, ou seja, deveria ser um curso que atendesse aos objetivos de interiorização, mas também os de internacionalização” (Barboza e Mariz, 2020).

Para Marieta de Moraes Ferreira e Norma Lucia da Silva (2016) o processo de criação e formação de Licenciatura em História no Brasil já possui um “padrão”, o qual se encontra basicamente dividido em fundamentos disciplinares básicos: Teoria da História, História do Brasil (Colônia, Reinado e República), História Geral e Métodos de Ensino e Pesquisa da História. Entretanto, “nas primeiras reuniões da comissão, ficou claro que esse modelo se mostrava inadequado para um curso internacional, alocado em uma universidade concebida sob a égide da integração Brasil-África” (Souza, 2020). Com o passar do tempo, novas diretrizes e premissas, que atualmente orientam as propostas curriculares foram sendo inseridas e implementadas.

A primeira turma do curso teve ingresso em 2015, no segundo semestre, a formação do Projeto Político Curricular – PPC do curso ficou a cargo da Pró-reitora de Graduação em conjunto com o Instituto de Humanidades e Letras, e a quantidade mínima de docentes para que o curso desse início foi providenciada, de forma que com esses pontos definidos, deu-se início as atividades letivas.

A consolidação do PPC do curso ocorreu em 2016, nesse período estava ocorrendo um processo de reestruturação de licenciaturas na UNILAB, o documento teve como fundamento basilar o a resolução do CNE que estipula diretrizes para o processo de formação docente CP nº 2/2015, o fato do curso ser característico de uma segunda circularidade algumas regras tiveram que ser adaptadas que de acordo com Barboza e Mariz estavam relacionadas:

Quanto ao tempo mínimo de integralização curricular, o artigo 13, § 1º, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, aponta a obrigatoriedade às licenciaturas de, no mínimo, 3.200 horas distribuídas em 8 semestres (4 anos) (BRASIL, 2015). Já o artigo 12 do mesmo regramento descreve os três Núcleos que constituem o curso de formação inicial de professores, a saber: I – “Formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional”; II – “Estudos das áreas de atuação profissional”; e III – “Estudos integradores”, que devem respeitar “a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2015, p. 9). (Barbosa e Mariz, 2020, p. 93-94).

Assim, o curso contemplava o processo de flexibilização curricular orientado pela resolução CNE/CES nº 266/2011. Os estudantes podem assim aproveitar os estudos já realizados na 1ª circularidade enquanto no curso de Bacharelado em Humanidades – BHU, de forma que em um período de 3 anos, ou seja 6 semestres, o estudante pode realizar o aproveitamento de 2 anos ou 4 semestres que são realizados no BHU. Essa possibilidade favorece que somados os 2 anos do BHU aos 2 anos específicos do curso de Licenciatura em História o aluno consiga em um total de 4 anos, tempo exigido pela CNE/CP nº2/2015, a formação em 2 graduações totalizando 3.345 horas caracterizadas pelo PPC do curso de Licenciatura em História (Unilab, 2018).

Cabe salientar que para além de uma somatória de horas, o processo de constituição e articulação do PPC é um documento de suma importância para o curso em si, pois integra uma vasta gama de informações técnicas, contribui no processo de construção de uma memória institucional coletiva, tanto por aqueles que contribuíram para o seu desenvolvimento, como para própria instituição. Sendo assim, esse documento torna-se uma fonte importante para quem busca compreender o processo de ensino/aprendizagem oferecido, a legislação que fundamentou o existir de um Projeto Curricular que imbui natureza humana e institucional.

Para que uma pessoa se torne apto a dar aulas, no caso da disciplina História, é necessário passar por um curso de graduação a nível superior na modalidade Licenciatura. O que diferencia o Licenciado do Bacharel na realidade é toda uma gama de disciplinas voltadas especificamente para o ensino/aprendizagem que a licenciatura possui.

O Projeto Pedagógico Curricular – PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB – Ce. Esse documento encontra-se de fácil acesso no site da IE. Com uma busca mais aprofundada, foi possível localizar a versões de 2016, 2017 e 2018 (atual), no entanto,

buscaremos realizar análises voltadas apenas na versão atual. Salientamos que os pontos que levamos em consideração nesta análise, são apenas aqueles relacionados ao tópico que indica o Perfil do Profissional ou Egresso e o relacionado a prática que o discente tem contato durante o curso, ou seja, encontra-se presente no “chão da escola” (Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular – PCC) e encontram-se indicados no sumário do PCC. Assim sendo, tentaremos refletir sobre a questão já indicada de: Analisar como o perfil profissional de docentes em História formados pela Unilab se relaciona com a perspectiva da educação flexível.

De maneira a compreender como o Curso de Licenciatura de História preanuncia seus egressos buscamos essa informação no documento que indica que, em suas três versões, encontramos que o Perfil do Profissional egresso do curso de Licenciatura em História da UNILAB é um profissional ético, de alto nível, que busca formação continuada e intervém no cotidiano escolar. É indicado que o diploma de graduação dá ao portador a competência dialógica de interlocução entre escola e sociedade (Unilab, 2018 p.38).

O documento enumera 08 Competências Gerais, as quais os egressos devem desenvolver durante o decorrer do curso:

- 1) domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- 2) problematização, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, da constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- 3) conhecimento das informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- 4) trânsito pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- 5) desenvolvimento da pesquisa, da produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- 6) criatividade e eficiência na utilização das novas mídias e tecnologias tanto como fontes de pesquisa quanto como instrumentos pedagógicos;
- 7) orientação de sua prática profissional em construção para um projeto pedagógico centrado em relações de respeito entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, mesmo porque uma relação de ensino-aprendizagem profícua é aquela em que os papéis se invertem, em que os professores possam também aprender com os alunos;
- 8) comprometimento com a realidade pública de sua futura prática como professor, cujos valores ultrapassam a sala de aula, e que repudia ideologias e práticas transgressoras da dignidade humana. (Unilab, 2018 p.39-40)

Observamos que das 8 competências apresentadas apenas as competências 6, 7, e 8 são diretamente interligadas ao processo de formação de professores; a competência número 4 está relacionada a visão interdisciplinar, porém não deixa claro se essa interdisciplinaridade é aprofundada no conhecimento do professor ou do pesquisador ou em ambos; propriamente os demais pontos apresentados estão ligados direta ou indiretamente a pesquisa acadêmica em História e o mundo universitário. Dessa forma, o documento corrobora com a perspectiva de

Paulo Freire (2002) quando indica que “ensinar exige pesquisa” assim, compreende-se que há uma preocupação quanto a formação de um professor-pesquisador por parte do documento, ou seja, o professor é em essência um pesquisador que transmite o conhecimento numa perspectiva pedagógica/educacional.

O ponto seguinte do documento nos aponta competências e habilidades específicas que o indivíduo deverá desenvolver durante o curso como indivíduo/professor/a de graduado/a na UNILAB – CE. São elas:

- 1) domínio de conteúdos histórico-historiográficos básicos que são objeto de ensino no nível básico;
- 2) domínio das concepções teóricas e metodológicas que orientam o trabalho de investigação, a análise das relações sócio-históricas;
- 3) reconhecimento e problematização das múltiplas experiências dos sujeitos históricos e sua relação espaço-tempo;
- 4) exercício do trabalho de docência em todas as suas dimensões, o que inclui o domínio da natureza do conhecimento histórico e de práticas essenciais à sua produção e difusão;
- 5) capacidade de transformar o saber acadêmico em saber escolar, de modo a produzir, criticar e transmitir conhecimentos, utilizando técnicas e métodos pedagógicos adequados aos diversos conteúdos ministrados e níveis de ensino;
- 6) crítica a suportes didáticos e paradidáticos, como também produção desses, que permitam ampliar as formas de ler e interpretar a História;
- 7) domínio dos conteúdos que integram o currículo do Ensino Básico, na área, bem como das dimensões legal, social, cultural, política e econômica da educação;
- 8) utilização dos métodos e técnicas de pesquisa no ensino de História e na produção de conhecimento a respeito da prática docente;
- 10) conhecimento da historicidade das manifestações sociais, políticas, econômicas e culturais da história do tempo presente, com vista a estabelecer a relação presente-passado no ensino de História;
- 11) domínio e aplicação das novas tecnologias ao ensino de História;
- 12) capacidade de trabalhar, no cotidiano escolar, de forma interdisciplinar;
- 13) conhecimento das relações que se estabelecem entre os países membros da CPLP no contexto mundial;
- 14) reconhecimento da importância do Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. (Unilab, 2018 p.40-41)

Nesse ponto observamos que as habilidades e competências voltadas para o mundo escolar é superior em quantidade, para além é evidenciando que, o objetivo do curso é formar docentes na disciplina História, para o mundo do trabalho na Educação Básica. Há de se perguntar, para que tipo de projeto educacional esse professor está sendo formado? O próprio documento nos indica que:

o egresso deve estar capacitado para trabalhar em uma série de instituições além da escola formal (como se verá mais abaixo), mas, principalmente, porque a capacidade de produzir o conhecimento histórico, o domínio dos instrumentos metodológicos, bem como a compreensão dos fundamentos teórico-epistemológicos que regem os métodos e as implicações político-sociais do discurso sobre o passado assim produzido, são aptidões imprescindíveis para o exercício crítico do ensino de História. Dessa maneira, a prática de pesquisa tem um lugar privilegiado no currículo, assim como a prática de ensino que lhe é articulada. (Unilab, 2018, p.28)

Destaca-se que a formação docente retratada remete ao desenvolvimento do conhecimento crítico dos futuros estudantes e que a versão do documento analisado se fundamenta no parecer CNE/CP nº 9/2001, o qual direciona a formação para uma perspectiva engajada e de alto nível e o currículo do curso e no parecer CES/CNE nº 492/2001 que estipula competências e diretrizes para cursos de graduação em várias áreas. Quanto a integração do curso as medidas neoliberais adotadas pelos governos pós golpe parlamentar em 2016, podemos observar que o PPC do curso não aderiu as políticas implementadas, a exemplo a BNCC, o que podemos indicar como ato de resistência a agenda. Outro ponto que confirma essa perspectiva é a ausência de menções a BNCC que o PPC possui, mesmo que a partir do dia 22 de dezembro de 2017 através da Resolução do Conselho Nacional de Educação CP nº 2, a tenha tornado obrigatória e o documento curricular ser de 2018. Por tanto, observamos que mesmo com uma maior intromissão estatal na formação curricular das Licenciaturas não houve aproximação com o projeto educacional vigente na perspectiva curricular institucional, exceto as possíveis iniciativas individuais e/ou coletivas de professores do curso.

Salientamos ainda que a existência do PPC do curso é justificada pelo diálogo que ocorre entre o saber teórico com a realidade. Por tanto corroboramos com a ideia de Souza (2020) de que “todo currículo é uma construção política que deve pôr em diálogo as normas reguladoras da educação e os sujeitos que experienciam a educação no dia a dia”. Ademais, para o que adverte Antonia Terra Calazans Fernandes (2017, p. 1,) em um artigo, quando indica que “formar professores de História é um desafio que envolve muita responsabilidade. Os temas escolhidos para o estudo, a bibliografia, os enfoques fazem diferença na formação do futuro educador”. Por tanto, o conhecimento de como as políticas públicas afetam o campo educacional, e como esse as repassa para a população, assume grande importância para compreendamos e para que possíveis ressignificações ocorram.

A Entrevista 3, ao lado dos demais relatos, evidencia a importância de complementar a formação inicial com experiências práticas, demonstrando que a profissão docente exige um aprendizado constante e adaptativo. Ao questionar a entrevistada sobre a suficiência da graduação em História para a sua atuação como professora, evidenciamos essa busca por uma compreensão mais ampla da formação docente, que vai além dos muros da instituição de ensino, nos apontou que:

Não. Eu não vou falar a verdade. Não, não e não. E eu sustento o não abrindo uma aspa, letras e garrafais, maiúsculas. Não e ponto. E continuo, faça um ressalvo. Nenhuma licenciatura que é formação de professor, ele te prepara 100%. Nenhuma. Faça professor de História, de Física, de Biologia, de Química, de Pedagogia, diabo a

quatro. Não se prepara 100% nenhuma. O que vai te ensinar é a sala de aula. É a sala de aula. Porque é assim, a formação não termina na graduação. A gente continua se formando professor. E a gente precisa ter humildade para entender isso. Por que a gente precisa ter humildade? Porque nas primeiras práticas, a gente vai vivenciando situações que nos chocam. A gente precisa pesquisar. Continuar produzindo, aprender com aquelas experiências e nunca deixar de produzir, e criar novas metodologias, partindo do que a gente aprendeu, dos conceitos, e dialogando com os conceitos que a gente aprendeu em sala de aula (Entrevista 03).

A narrativa, ao relatar: “O que vai te ensinar é a sala de aula”, converge diretamente para o que nos aponta Vázquez (1968) que explica que a construção do conhecimento é um processo ativo que envolve o trabalho intelectual. Ao se debruçar sobre a realidade, o pensamento relaciona percepções iniciais com a dimensão empírica, dando origem a significados. Essa atividade mental, quando direcionada a um propósito, se transforma em uma prática que busca não apenas compreender, mas também transformar o mundo. A reflexão, por sua vez, é um exercício mental que, por si só, não garante a construção de conhecimento prático.

Nesse sentido, a resposta à indagação: “Mas você não acha que um curso de licenciatura, no caso a licenciatura História, ele não deveria te dar uma base para tal?” presente na Entrevista 04 corrobora no sentido de não é só uma base teórica sólida que constrói o/a docente, mas a sua conjugação com a prática cotidiana.

A ferramenta a gente adquire no estágio, certo? Até ali é só teoria. Você está aprendendo a teoria da nananam, a teoria do Paulo Freire e tal, pronto. Não é uma educação bancária, beleza? Na prática, a ferramenta que você está dizendo é no estágio que foi meu RP, que foi no remoto. Então para mim, o silêncio era muito fácil porque era só desligar o microfone. Então, quando eu vou para um estágio, quer dizer, quando eu vou para a prática trabalhando remunerado e tudo, é outra coisa. Para mim eu culpo a pandemia em si. Porque se eu tivesse tido uma experiência ali na escola X, indo, me deslocando, tendo aquelas turmas cheias... Nossa, eu chegaria ali no meu trabalho! Ave Maria! Eu economizaria todas as semanas ali que eu passei me adaptando, porque foi mais árduo (Entrevista 04).

A fala do/a entrevistado/a evidencia a importância da prática para a construção do conhecimento profissional. A experiência de lidar com turmas presenciais, com todas as suas complexidades e dinâmicas, é fundamental para o desenvolvimento necessário do fazer-se docente. A adaptação ao trabalho remoto, embora tenha sido um desafio para todos, foi ainda mais árdua para aqueles que não tiveram a oportunidade de vivenciar a prática docente em um ambiente escolar presencial.

Precisamos destacar que, não são novidades as mais diversas e volumosas contradições existentes no sistema educacional brasileiro. Contudo, a narrativa nos aponta para o que Alves (2002) chamou “captura de subjetividade” do trabalhador. A pandemia, ao exigir a adaptação rápida e quase que instantânea dos futuros professores ao ensino remoto, contribuiu para a intensificação desse processo. A subjetividade do estudante, moldada pelas experiências da

graduação e do estágio remoto, foi capturada por um modelo de formação que, embora intencionasse ser crítico, não conseguiu preparar os docentes para as particularidades e complexidades da sala de aula presencial.

Os relatos coletados indicam que o processo formativo pelos quais os/as narradores/as passaram foram marcados fortemente pela COVID-19. A chegada da pandemia em 2020 marcou um ponto de inflexão na história mundial, interrompendo bruscamente a rotina global. A rápida disseminação do vírus, desconhecido até então, resultou em um cenário de incerteza, luto e adaptações radicais, como o isolamento social e o uso de máscaras. Diante desse cenário disruptivo, não podemos ignorar influencia dessas questões em nossa análise que visa discutir as relações estabelecidas entre as experiências vividas pelos professores de história, egressos da Unilab – CE, e a constituição de seu processo de fazer-se docente.

Tendo em mente essas questões, iniciamos nossas reflexões considerando que em algumas entrevistas os/as narradores/as tiveram a oportunidade de ingressar em um Programa de Iniciação à Docência (Pibid ou Residência Pedagógica). Assim, em uma das indagações realizadas na Entrevista 01 temos: “Durante a sua atuação no programa Residência Pedagógica ocorreu durante o processo pandêmico, durante o momento que você foi residente, foi justamente nesse momento que teve a pandemia. Com a formação que você tinha pela Unilab, como foi aprender as coisas dentro de sala de aula, a sua didática, como foi sua experiência?”. A partir dessa questão, obtivemos como resposta o seguinte:

Exato. Assim, partindo do pressuposto de que eu nunca havia atuado em sala de aula efetivamente como professora. A minha primeira experiência como pessoa formada em uma licenciatura foi pelo Residência Pedagógica e foi já no remoto, devido à pandemia que a gente vivenciou. Então não tem como eu dizer que foi mais difícil. Aquela era a experiência que eu tinha. Eu não tinha nenhum outro parâmetro. Eu tinha aquele parâmetro apenas. Eu comecei a dar aulas no remoto e apenas no remoto. Quando eu comecei a utilizar aquele método para dar aula, eu não tinha tido experiência com presencial, por exemplo. Então para mim foi tranquilo. Eu aprendi pela primeira vez num formato remoto. O desafio, na verdade, foi após o período de pandemia, e eu formada, ir para uma sala de aula, sendo uma professora formada. E aí não tinha residência pedagógica, eu não era uma aluna em aprendizado, eu era a professora. O desafio foi pós residência pedagógica, pós conclusão de curso, e sendo lançada na vida adulta, né? A única professora da sala de aula (Entrevista 01).

O trecho, que nos traz várias possibilidades de interpretações e análises, nos chama a atenção para um ponto crucial: o desafio da transição da docente do modo remoto para o presencial, no qual trata primeiramente do fechamento das escolas e a adoção emergencial do ensino remoto, conforme a Portaria nº 343 de 2020 e o posterior regresso presencial em 2021. À medida que o modo remoto também é representado pela expressão: “não tem como eu dizer que foi mais difícil”, evidencia os desafios que o contexto histórico impunha para os docentes,

bem quanto para os discentes. No trecho apresentado, o modelo remoto é normalizado, como ponto de partida para a sua prática docente. Essa experiência, embora atípica, tornou-se o novo parâmetro para a professora, moldando sua compreensão inicial sobre o papel docente.

Destaca-se ainda que a rápida transição para o ensino remoto emergencial, sem um planejamento adequado e com o uso indiscriminado de recursos tecnológicos, desconsiderou as vozes críticas dos professores e a vasta experiência acumulada no campo da educação. A pandemia foi aproveitada por setores interessados em lucrar com a educação como uma oportunidade para impulsionar um processo de "modernização" que prioriza a tecnologia e a participação de empresas privadas (Silvestre, *et. al.* 2023).

De início, corroboramos com Ilma P.A. Veiga (2008) que nos chama atenção para pontos importantes relacionados a profissão, a exemplo da complexidade e especificidade da prática docente a qual qualifica-se em uma prática intelectual. Posteriormente, nos indica ainda que o processo formativo do profissional do magistério possui fundamentos, regras e bases, as quais são orientadas por saberes especializados, autônomos, éticos e coesos que em essência constituem uma identidade a categoria em sua totalidade.

As consequências deste cenário transpassaram a formação docente e seu processo de experientiação do com o mundo do trabalho fomentando dificuldades e obstáculos no fazer-se professor. Na Entrevista 02, a indagação: “Pode fazer uma breve apresentação sua e relatar como foi a sua formação na Unilab?”, originou o seguinte relato:

Por conta da pandemia, a gente ficou um tempo parado. E também eu comecei a pegar menos cadeira quando voltou no modo do remoto, porque eu achei muito cansativo e não rendia tanto quanto em sala. Sobre o período de formação, eu gostei, eu acho que a formação é bem bacana, a gente tem ótimos professores, a gente vê coisas bastante diferentes, muito de metodologia, apesar de que quando a gente vai para a sala de aula, metodologia falta muito, porque quando a gente vai para a sala de aula, a gente nunca sabe o que a gente vai encontrar. Quando eu comecei na escola X, eu entrei lá para ser professora auxiliar, para ajudar com os alunos que estavam com déficit de leitura. Então eu ficava com eles, só aqueles que não tinham aprendido a ler ainda. E eram mais alunos do segundo e do terceiro ano. Trabalho em uma escola privada em Baturité. E por conta do modo remoto e por conta de algumas deficiências de alguns alunos, eles tiveram uma certa dificuldade em desenvolver a leitura. Então, a minha primeira experiência na escola foi essa. Eu acho que já era fevereiro, já tinha tido todas as seleções, aí eu não, eu vou ficar parada, porque é mais difícil ter uma seleção assim no meio, já que depois do semestre o ano letivo tem iniciado, né? E eu não, eu vou ficar. E aí eu fiquei, né? (Entrevista 02).

Do ponto de vista analítico desta pesquisa, apontamos a valorização por parte do/a narrador/a do curso de licenciatura, no entanto, o trecho: “apesar de que quando a gente vai para a sala de aula, metodologia falta muito, porque quando a gente vai para a sala de aula, a gente nunca sabe o que a gente vai encontrar” (Entrevista 02), sinaliza uma lacuna na formação. Questão a qual encontra-se de forma intrínseca a BNCC e o neoliberalismo como projeto de

educação, já que em seu processo de ensino de competências a Base requer que os futuros trabalhadores (discentes) além de desenvolverem proatividade e devem ser “protagonistas”, já a agenda econômica prega ideias empreendedoras que seguem no mesmo sentido. Nesse sentido, o professor em sala de aula deve trabalhar com as chamadas metodologias ativas²⁹. Em nossa análise do Projeto Pedagógico do curso da Unilab, constatamos que o documento do Licenciatura em História da Unilab – CE utilizado não estava acordado com as diretrizes da Base podemos observar como a formação e os processos no mundo do trabalho demandavam visões dispares.

Dito isso, precisamos considerar que a inserção profissional do professor é um processo de imersão no mundo do trabalho, caracterizado por desafios e tensões inerentes à adaptação a uma cultura institucional específica, com a necessidade de dominar códigos e práticas profissionais. Esta visão leva em consideração que “[...] o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (Cruz, *et. al.*, 2020, p. 4).

A partir das análises já apresentadas, passamos a compreender que em todos os exemplos relatados nas narrativas observamos momentos de resistência. Na Entrevista 03 compreende-se um processo de compreensão e humanização entre professora-aluno/a no momento em que a docente se contrapõe a um texto de Paulo Freire:

Vou lhe dar um exemplo de conceito que eu tive um choque muito forte quando eu fui para o chão de sala de aula. O professor Sim, Tia, não de Paulo Freire. Paulo Freire, né? Conhece, Tia. O professor Sim, Tia, não. E... numa conversa passada com alguns estudantes, até da Unilab, uns dois anos atrás, a convite do professor W, eu entrei até discussão com um aluno, não foi encontrando uma discussão com um aluno que ah, não pode ser, porque não pode chamar de tia não sei o quê, a o professor X falou e tal. É assim, a gente vai com conceito, a gente sabe que a gente precisa desconstruir essa coisa de associar o professor ao familiar, o professor ele não é família. Só que precisamos respeitar a realidade e os vínculos que já estão estabelecidos culturalmente e emocionalmente, que já fazem parte da história da educação desse país. São vínculos que, por mais que a gente queira desconstruir, a gente tem que ir muito devagar. Porque a Tia hoje, o que é o Tia na sala de aula? Tia... é uma relação de confiança. É eu saber que eu posso me aproximar de você, que você não é distante de mim, que eu tenho um apoio, que você não é um mero transmissor de conteúdo. O Tia hoje, eu entendi, na sala de aula, dessa forma. Então, eu vou um pouco de contraponto a Paulo Freire nessa questão de que existem tempos e tempos. E hoje a nossa realidade, os

²⁹ As metodologias ativas, pioneiramente propostas por R. W. Revans na década de 1930, transforma o professor em um “facilitador”, guiando o aluno em uma jornada de descoberta, ao mesmo tempo que o docente é perde a centralidade no processo de ensino. Essa abordagem, idealiza um aluno que não é um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção do conhecimento, experimentando, questionando e devendo refletir sobre os conteúdos. Nessa perspectiva, por vezes são desconsideradas a falta de estrutura escolar, a sobrecarga de trabalho no docente para o planejamento das ações, a desigualdade cognitiva de cada discente e outros. Sugestão de leitura em Metodologias Ativas: a quem servem? nos servem? De autoria do Prof. Dr. José Carlos Libâneo em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em 05 de jan. de 2025.

nossos estudantes, você quer, professor também, você sabe, os nossos estudantes, eles vêm com uma bagagem emocional, cultural e de realidade diferente do que era, vamos colocar, 10 anos atrás, 15, 20, ou na época, na época de Paulo Freire. E a gente precisa respeitar isso. A gente pode burlar o sistema assim, pode, mas por dentro, muito devagar, respeitando, a gente não pode jogar conceito (Entrevista 03).

É a partir do reconhecimento da chamada “bagagem” única de cada estudante que a professora busca “burlar o sistema” de maneira a dar prioridade a vínculos afetivos e a construção de um ambiente acolhedor, mesmo que signifique contrapor-se a teorias e a realidade do cotidiano.

No relato número 05 além de se evidenciar o processo humanizador também presente na docente em relação aos alunos, a resistência à agenda neoliberal, a qual tende a reproduzir desigualdades e o processo de alienação da classe trabalhadora também pode ser observado. Ao ser indagada sobre o tipo de aluno que deseja formar, a professora responde:

Olha, eu me lembro de todas as minhas aulas, de cada uma delas. Da primeira, do surto e da última. Eu sempre tentei fazer com que eles saíssem dessa bolha, de achar que Acarape já definiu meu destino final, que eu vou ficar aqui, que eu não tenho nada, que vou trabalhar no mercantil, que eu não tenho futuro nenhum. Eu sempre fiz com que eles tivessem consciência de classe, de onde estão vindo. Pronto galera, a gente aqui não é classe alta, ninguém aqui é elite. Não, todo mundo aqui é pobre, pronto. E aí, o que vocês querem fazer? Para onde vocês querem ir? Eu sentia que nem todo mundo queria vir para a Unilab. Nem todo mundo a meu ver, quer essa coisa do ensino superior. E tudo bem. Você quer trabalhar, tudo bem, mas que você seja um trabalhador que saiba dos seus direitos, que você não seja alienado, que você não aceite qualquer coisa, que você não seja um trabalhador informal. Então, o máximo que eu fazia era o quê? Promover a consciência de classe básica e não ser alienado com nada (Entrevista 04).

A professora, ao relatar suas práticas em sala de aula, demonstra um compromisso com a desconstrução dessa lógica, buscando despertar nos alunos a consciência de classe e o senso crítico. Sua atuação se concentra em desafiar a ideia de que o local de origem define o futuro dos alunos, expondo a realidade da condição social e incentivando-os a questionar o sistema. Ao invés de apenas transmitir conteúdos, a professora busca empoderar e emancipar os alunos, incentivando-os a pensar criticamente sobre seu futuro e a lutar por seus direitos. Ela critica a ideia de um futuro restrito ao trabalho alienado e informal, incentivando os alunos a buscar alternativas e a lutar por condições de trabalho justas. A professora também reconhece que nem todos os alunos desejam seguir para o ensino superior, mas busca garantir que todos tenham acesso a uma educação que os capacite a ser trabalhadores conscientes e críticos.

Para além, dessa perspectiva a professora usa um exemplo próprio com intuito de garantir a compreensão por parte dos alunos do que é a realidade capitalista:

Eu usava até mesmo a minha própria condição como professora temporária. Eu falava que eu estava aqui, mas ao chegar uma concursada, a gente sai na mesma hora. Então

isso aqui é precarização, a gente se forma para ter medo todo mês de não saber se até o fim do mês terá emprego. Eu me usava como exemplo, para eles entenderem como o trabalho pode ser precarizado. Eu usava essa questão da uberização, do *Ifood*. Então, assim, eu sempre quis, do primeiro ao terceiro ano. Estavam no ensino médio, precisavam entender. Então eu falava muito de política, falava da questão do município, se é questão da compra de voto, deles exercerem essa coisa, de fazerem a crítica ao Acarape, mas sabendo que eles têm que cobrar, como eles têm que ser como cidadãos. Então, eu acho que qualquer aula que fosse assim, sei lá, de hidrografia, a geopolítica, a globalização. Eu sempre tentava fazer com que eles ali se atualizassem, soubessem ler jornal, se interessassem por notícias políticas, soubessem ter oratória, soubessem chegar num laboratório preparados. Eu tentei muito e eu falava muito da minha formação também aqui (Entrevista 04).

Contrariamente as competências e habilidades presentes na documentação oficial (BNCC), a docente busca estimular o corpo discente de maneira que procurem se posicionar politicamente, defender pontos de vista e desenvolver habilidades, como a oratória.

A adoção da BNCC, ao tornar o processo de ensino mais mecânico, concentra-se em habilidades que se adequam ao modelo produtivo predominante, deixando de lado a formação crítica e completa dos estudantes. Essa visão ajuda a intensificar as desigualdades sociais, pois prepara pessoas para cumprir as exigências do mercado de trabalho, às custas do aprimoramento de competências que as capacitem a questionar e mudar a sua realidade. No caso aqui estudado, o curso de História da Unilab é uma âncora no processo contrário a essa mecanização na perspectiva que os professores/as egressos ainda procuram proporcionar a/ao estudante a criticidade, e o questionamento. Torna-se evidente como na Entrevista nº 05 a/o docente procede a partir da questão: que tipo de aluno você tenta formar?, e obtivemos a resposta:

Alunos questionadores, principalmente, alunos que não fazem as coisas por fazer e seguem uma rotina que foi implantada sem, no mínimo, procurar entender o porquê está fazendo aquilo, daquele modo e também alunos que saibam analisar o próprio meio social em que vivem, o lugar de onde vieram, a história que eles constroem, como ela se liga com o macro do todo na sociedade (Entrevista 05).

Saber compreender com criticidade a realidade, para o relato, é minimamente a melhor forma de não ser controlado por uma classe dominante ou mesmo não se pôr de forma passiva diante do sistema de produtivo em que estamos inseridos. Ao observar e compreender a visão do/a docente orientado/a por esse viés, transparece como processo formativo institucionalizado não acordava com a demanda toyotista de mercado. É, portanto, na ação do/a docente que observamos um processo de resistência a agenda neoliberal, sua prática evidência a contradição da demanda.

Particularmente a Unilab – CE se diferencia no cenário acadêmico brasileiro por seu compromisso anticolonial do saber e a promoção da interculturalidade. Fundamentada nessa perspectiva, a instituição busca superar as heranças coloniais e eurocêntricas presentes nas

estruturas do conhecimento, valorizando saberes ancestrais e periféricos. Ao fomentar o diálogo entre diferentes culturas, a Unilab contribui para a construção de um conhecimento mais justo e equitativo, que reconheça a diversidade e a pluralidade de experiências. Essa perspectiva é fundamental para a formação de professores, que devem ser capazes de promover um ensino que valorize a diversidade cultural e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Através de suas políticas afirmativas, programas de intercâmbio e projetos de pesquisa, a universidade promove a interculturalidade como um eixo central de sua atuação, buscando formar cidadãos críticos e conscientes da importância da diversidade cultural para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.3 A inserção do futuro professor no chão da escola: Estágio Supervisionado, PRP e Pibid.

As aproximações dos estudantes de licenciatura com o chamado “chão da escola” tem sido um importante elemento para a construção de saberes pedagógicos. Esse encontro ocorre de várias formas, as quais podemos citar a disciplina de Estágio Supervisionado ou os Programas de Iniciação à Docência, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e o Programa Residência Pedagógica – PRP.

No Brasil particularmente, as últimas décadas tem atestado a relevância dessa temática nos projetos curriculares dos cursos de licenciatura (Pimenta; Lima, 2017). Com o desenrolar de nossa pesquisa, atentamos para a necessidade de uma investigação sobre como são articuladas essas práticas de interação universidade-escolas e como se dão as experiências dos graduandos.

A relevância desse ponto está por corroborar com a ideia de que os seres humanos só obtêm conhecimento daquilo que é seu objeto prático, ou seja, de sua atividade, e o conhecem pois atuam sobre ele. De forma que, o confronto dialético entre produção e a reprodução no campo intelectual, por si só, não é suficiente para a compreensão da realidade. Esse embate entre o entendimento e a ação resulta nas inúmeras possibilidades de mudança da realidade ao nosso redor (Marx e Engels, 2009).

Com a compreensão acerca disso, observamos o surgimento da ideia de *práxis*, ou seja, uma atividade resultante da teoria e da prática com potencial transformador. A ação humana, orientada pela teoria e, ao mesmo tempo, alimenta a teoria com novas descobertas (Vázquez, 1968).

No cenário nacional, tanto o Pibid quanto o PRP encontram-se inseridos no Plano Nacional que configura procedimentos para o fortalecimento da formação docente. Atentamos que esses programas alimentam:

[...] as bases teóricas e metodológicas que vêm emergindo das experiências desenvolvidas na conjuntura dos estágios supervisionados, estes programas buscam fortalecer os laços de colaboração e aprendizagem compartilhada entre universidades e escolas, na legitimação da tese de que os professores são sujeitos capazes de construir, a partir da reflexão crítica sobre as práticas, conhecimentos significativos sobre sua formação e seu exercício profissional docente. (Silva *et al.*, 2023, p. 590)

Peculiarmente, os contributos do Pibid e Residência Pedagógica ligados a Unilab – CE renderam diversas experiências e subsídios para o ensino de várias disciplinas, especificamente a partir de um olhar anticolonial próprio da instituição. Essas experiências foram publicadas em *ebooks* e estão disponíveis gratuitamente para apreciação do público³⁰. Assim como em edições anteriores dos programas, a edição ocorrida durante o período de 2022-2024, resultaram nas obras *Experiências formativas, investigativas e colaborativas do Programa Residência Pedagógica – Unilab* (Costa; Noronha; Oliveira, 2024) propriamente do Programa Residência Pedagógica e teve como organizadores os professores Elisangela André da Silva Costa; Aurélio Wildson Teixeira de Noronha e Carlos Héric Silva Oliveira; e a obra *Entre o ensinar e o aprender: o Pibid Unilab como agente de transformação da educação* (Martins; Araújo; Nunes, 2024) próprio do Programa de Iniciação à docência e possui organização dos professores Elcimar Simão Martins, Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo e Reginaldo de Oliveira Nunes.

Destacamos a importância desses programas para os docentes em formação, pois contribuem favoravelmente em diversos aspectos como a valorização dos saberes individuais dos estudantes. Em processo direto com a escola-campo, os graduandos realizam o planejamento de regências de sala de forma coletiva e em parceria o professor preceptor, por vezes ocorre favorecimento de bolsas que objetivam garantir a remuneração dos mesmos e professores envolvidos.

No que se refere a disciplina de Estágio Supervisionado, indicamos que esse componente curricular difere das perspectivas dos Programas já citados. Observa-se que é um componente obrigatórios para todos os estudantes de licenciatura e realizam ações específicas, possuindo temporalidade inferior, com desenvolvimento paralelo ao curso. Comprometido com

³⁰ Em momento oportuno de nossa pesquisa, realizamos um estudo voltado para as experiências do subprojeto História do Programa Residência Pedagógica vinculado a Unilab - CE ocorridas no período de pandemia da Covid-19 e encontra-se publicada em artigo sob o título: *O Programa Residência Pedagógica/História/Unilab/CE em tempos da pandemia de Covid/19: a formação docente em perspectiva histórico-educativa* (Lima; Franco, 2024). Estando disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5366>. Acesso: 26 de mar. de 2025.

a práxis docente, o estágio promove a imersão em contextos escolares reais, possibilitando a identificação e problematização de desafios e contradições. Essa análise crítica, por sua vez, alimenta a construção de saberes que podem transformar a prática educativa (Pimenta; Lima, 2019.)

Dialeticamente percebemos que há contradições entre os Programas de Iniciação à Docência – PID e os Estágios Supervisionados, tal como; 1 - tempo no “chão da escola” o qual é distinto nos dois casos; 2 - os PID possuem um objetivo próprio ligado ao ensino e a pesquisa docente enquanto o Estágio possui uma perspectiva mais sedimentada ao dia-a-dia escolar; 3 – a existência de um ambiente competitivo entre aqueles que participam dos PIDs e os que não, já que existe a possibilidade de bolsas e oportunidades diferenciadas, as quais não ocorrem com os participantes de estágio supervisionado; mesmo sendo semelhantes, os PIDs e o Estágio Supervisionado levanta questões sobre que práticas docentes serão ou não valorizadas pelos futuros professores. Mesmo que havendo iniciativas com o intuito de superar as tensões opostas consideramos que

Esse processo tem se constituído como um exercício de chamada à ação que tem promovido iniciativas de aproximação dialógica entre essas experiências formativas, potencializando a perspectiva colaborativa pautada na valorização da educação pública, da formação e prática docente da educação básica aos cursos de licenciaturas (Silva *et al.*, 2023, p. 590).

A partir disso, podemos perceber que a aproximação relatada contribui para a valorização da educação pública e fortalece a prática docente tanto quanto sua formação.

Cabe citar ainda que são várias as pesquisas que discutem o cenário do século XXI colocando em foco elementos teórico-pedagógicos, de método, políticos no entorno da formação inicial de docentes. Destacaremos aqui um estudo realizado por Elizangela André da Silva Costa, Maria do Socorro Lucena Lima e Elcimar Simão Martins (Costa; Lima; Martins, 2019) que indicam a existência de abordagens distintas e contraditórias no processo de formação de professores. A primeira, encontra-se ancorada em práticas tradicionais e tecnicistas, de forma que o *status quo* do professor consumidor de informações prontas e acrítico tende ser perpetuada. A segunda é fundamentada em princípios progressistas, os quais procura promover a valorização por mudanças sociais, reconhecendo o educador como um intelectual comprometido com o processo de emancipação humana, tendo a educação como um caminho possível pois, atua cotidianamente para alcançar conquistas nesse sentido (Costa; Lima; Martins, 2019).

Salienta-se que essa dualidade no processo formativo põe em risco a função do Estágio Supervisionado, o qual deveria ser entendido como um espaço privilegiado onde a práxis

pedagógica estaria presente, contribuindo, dessa forma para a formação identitária do professor. (Pimenta, 2012).

Diante do exposto, observamos a evidencia da não neutralidade do processo educativo, de forma contrária ele é transpassado por disputas de poder. A escolha de um “lado” é posta e os licenciandos são requeridos a se posicionarem. O professor Antonio Nóvoa (2017) explica que essa postura de posicionamento objetiva o fortalecimento do caráter emancipatório do docente e oferece aos licenciandos uma formação mais sólida, possibilitando futuras escolhas com mais autonomia sobre suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, os futuros professores terão as ferramentas necessárias para decidir entre uma formação que mantém o *status quo* e reproduz as desigualdades sociais ou uma educação que, por meio da emancipação, busca transformar a sociedade e promover a justiça social (Guimarães; Costa, 2022). Corroboramos, com Nóvoa (2017) quando explica que embora os estágios e programas sejam ferramentas valiosas, eles não são a solução completa para os desafios da educação.

Dessa forma, compreendemos que a disciplina de estágio é uma atividade teórica instrumentalizada da *práxis* (Pimenta, 2012), ademais, ressalta-se o impacto dessa experiência na vida dos licenciandos, pois para além de ser um ponto de integração entre o Ensino Superior e a Educação básica, trata-se do contato do docente em formação com seu futuro local de trabalho. A prática docente, quando submetida a uma análise crítica e reflexiva, constitui um dos eixos centrais da pesquisa em didática. O estágio, ao proporcionar uma imersão na realidade escolar e uma experiência prática de ensino, torna-se um espaço privilegiado para a construção desse conhecimento. Ao articular teoria e prática, o estágio possibilita que o futuro professor investigue os processos de ensino e aprendizagem, aprofundando seus conhecimentos em pedagogia e didática. Essa relação dialética entre ensino e pesquisa é fundamental para a formação de professores reflexivos e capazes de transformar a sua prática.

No que toca a relevância da teoria das práticas realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado, Miguel Zabalza (2014, p. 29) afirma que:

[...] o estágio constitui um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados pelo Ensino Superior [...] de qualidade de ensino. Os desafios são [...] grandes e para fundamentá-los [...] é preciso dotar o estágio de um discurso teórico que acabe aglutinando seu papel nas exigências formativas que a sociedade moderna propõe a seus jovens por meio da universidade.

A asserção de Zabalza nos ajuda a compreender a necessidade robusto para a fundamentação teórica do estágio, indicando ainda a importância de articular os saberes

adquiridos em sala de aula com as experiências práticas do mundo do trabalho. Ademais sobre essa discursão, indicamos que para Pimenta e Lima (2019):

o estágio curricular supervisionado contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos (p. 11).

Neste sentido, a disciplina de estágio contribui para a construção de um espaço de desenvolvimento crítico, para além da mera prática. Os estudantes tomam contato com o contexto escolar local e passam, com o decorrer do curso a refletir sobre essas especificidades, questionando, refletindo e ressignificando as condições pré-estabelecidas sobre o processo educativo.

Concordamos com Kílvia Soares De Oliveira Eugênio (2015) quando ela aponta que a falta de um planejamento eficaz para o estágio, envolvendo a instituição formadora e a escola, gerando diversos desafios. Essa problemática é passível de ocorrer, aos programas de iniciação à docência (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica), onde a ausência de ações interativas e a limitação de espaços de atuação para os iniciantes sobrecarregam os professores e dificultam a integração destes à rotina da sala de aula, não sendo a realidade dos sujeitos estudados aqui. A rotatividade constante das equipes, tanto em estágios quanto em programas, interrompe o fluxo das atividades e compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nos casos dos Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e do Programa Residência Pedagógica, ambos oferecem bolsas para diferentes categorias de participantes: coordenadores universitários, professores supervisores das escolas parceiras e licenciandos. A concessão de bolsas, porém, é limitada, o que exclui uma parcela significativa dos estudantes de licenciatura.

Dentro do que podemos chamar de limites e possibilidades do Estágio Supervisionado, observamos que esse componente curricular obrigatório é a estrutura que articula os cursos de licenciatura ao “chão da escola”, em outra perspectiva é uma relevante referência para os estudantes de graduação a iniciação à docência. A visão inicial deste século, que valorizava uma formação de professores mais crítica e reflexiva, tem sido desafiada pela crescente influência de valores neoliberais na educação, com o processo de aprendizagem flexível e normativas que convergem para uma pedagogia das competências. Essa nova perspectiva, instrumental e pragmática, reduz o estágio à mera aplicação prática do conhecimento técnico apreendido durante o curso (Pimenta; Lima, 2019).

Concomitantemente, os programas de iniciação à docência também possuem desafios e questões a serem estudados como “o caráter de descontinuidade que ameaça e precariza constantemente esses programas; a presença, cada vez mais evidente, de intencionalidades políticas que buscam submeter a formação de professores aos ditames do mercado” (Silva *et. al* 2023, p. 602). Destacamos ainda a relevância dos coletivos que compõem esses espaços e que vêm se dedicando a analisar criticamente e de forma contextualizada as contradições presentes na educação básica e superior. Tais contradições são exacerbadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da BNC-Formação e Resolução nº 04/2024, as quais fragilizam tanto os programas quanto os cursos de licenciatura e seus respectivos estágios supervisionados.

Podemos apontar como característica a ser destacada nos relatos de experiência coletados indícios de que a BNCC não foi totalmente abandonada na formação institucional. A exemplo podemos observar na Entrevista 03 a partir da indagação: “Você chegou a ver a BNCC na graduação?”, obtemos:

Sim, no estágio sim. Então as etapas do estágio sim, mas como é que eu te falei? Quando a gente só vai vivenciar mesmo na prática, sabe? A gente teve na história, a gente teve... (Entrevista 03).

A fala apresentada no trecho converge com a resposta para pergunta: “Você teve disciplinas que trabalharam com a BNCC na UNILAB? Se trabalharam, elas te deram realmente uma base para aplicar o que você aprendeu na universidade dentro de sala de aula?”, na Entrevista 04, no entanto nos traz mais pontos importantes:

Deu. Deu, deu sim. A gente fazia muita... nas disciplinas 90 horas, que eram para fazer essa prática, às vezes a gente tinha que pegar os livros didáticos e fazer as análises, então a gente pegava um tópico da BNCC, uma habilidade, e aí a gente ia ver se aquele livro estava correspondendo, ou se não estava, o que estava faltando, o que estava com o conteúdo africano, com o conteúdo asiático, eu lembro de uma das atividades que a gente fez isso também. Nas escolas que também era voltada pra habilidade. Não foi um documento que se tornou estranho, para a gente na escola, começaram a falar sobre isso, então a gente já tinha uma certa familiaridade (Entrevista 04).

Nesse sentido, cabe a reflexão, a experiência que os egressos tiveram com a BNCC no curso e a prévia familiaridade com o documento contribuiu para a facilitação da implementação das demandas propostas por ele em sala de aula posteriormente? A inserção precoce no mercado de trabalho, como ocorre no Ceará, onde muitos estudantes ingressam na carreira docente ainda durante a graduação, pode impactar a forma como os professores recém-formados vivenciam a implementação de novas políticas educacionais, como a BNCC.

Durante a Entrevista 05 o/a docente, afirma que a Unilab-CE:

Ela me preparou de certo modo diferente, quando você tem uma pessoa de autoridade na sala de aula, vocês são estagiários, mas o professor está lá para controlar a sala de aula, e quando você tem que impor essa autoridade. Acho que foi o único ponto que me pegou despreparada. Mas, a questão de saber conduzir aulas de montar a minha aula e saber dirigi-la do modo onde a universidade me preparou para isso sim (Entrevista 05).

Observamos que mesmo que haja percalços quanto a imposição de uma autoridade docente, o preparo “diferenciado” apontado no relato indica que o/a profissional tinha noção das contradições entre o que aprendeu e o mundo do trabalho, provavelmente por estar ou ter estado presente no chão da escola durante ou após graduação.

Observamos urgência na necessidade de criação de novas políticas públicas que desenvolvam ainda mais o processo de formação docente no Brasil. Tanto o Estágio Supervisionado quanto os programas Pibid e PRP contribuem fortemente para o desenvolvimento crítico, reflexivo, teórico, prático dos estudantes de licenciatura. Dentre tantas possibilidades essas aproximações possibilitam uma “fuga” de aulas onde se concentram habilidades e competências, valorizando, de fato o trabalho docente no âmbito do processo de ensino/aprendizagem.

Quais são os elementos que constituem um/a professor/a? O processo experimental da prática docente, no ambiente escolar, é um terreno fértil para novas práticas. Seja na sala de aula, na universidade, ou em qualquer outro lugar, os encontros e as relações estabelecidas moldam seus gestos, suas atitudes e sua forma de ver o mundo. A docência, portanto, é uma jornada de descobertas e aprendizados contínuos, onde cada professor constrói sua própria trajetória.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa é compreender, a partir da legislação educacional e da experiência no “chão da escola” de egressos/as do Curso de Licenciatura em História da universidade pública, como se apresentam as contradições do fazer-se docente da disciplina de História na região do Maciço de Baturité – CE/BR em tempos de aprendizagem flexível no período de 2017 a 2024. De forma que através da legislação educacional vigente procuramos compreender como a aprendizagem flexível incide na prática docente e como o processo formativo de docentes da disciplina História articula-se com essa conjuntura neoliberal imposta.

Para realizar essa análise contamos com a teoria materialista histórica desenvolvida por Marx e Engels, a qual nos ajuda a compreender a concretude das fontes estudadas. Deste modo, entendemos que mesmo que a temática estudada trate de questões da atualidade, percebemos as articulações entre os pontos estudados e como os processos históricos estão envolvidos.

Com o auxílio do pensamento materialista, entendemos as organizações empresariais desenvolvidas, deste o século XIX, para efetivar e acelerar a demanda de produção das fábricas durante a Revolução Industrial. Essa organização, por conseguinte, mantinha os/as trabalhadores/as alienados/as a totalidade do processo produtivo e ao tempo necessário para uma fabricação rápida para que ao fim a lucratividade do patrão fosse efetiva.

No decorrer do progresso industrial o Taylorismo e sua vigilância sistemática sob o trabalhador com intuito de mantê-lo em movimento de produção e o Fordismo com sua linha de produção repetitiva, a qual alienava o trabalhador do processo produtivo, foram os modelos organizativos que capitanearam as estruturas fabris.

Com o termino da Guerra Fria e o declínio do bloco soviético no horizonte um novo modelo organizativo desenvolvido por Taiichi Ohno, o Toyotismo, se origina. Impulsionado pela fase neoliberal do Capitalismo da década de 1980, fundamenta-se na flexibilidade, tanto na questão de escalas de trabalho quanto da produção.

Em nossa análise aqui desenvolvida nos debruçamos sob os processos educativos do Ensino Superior, no que se refere a formação docente de professores de História no Maciço de Baturité – CE/BR. Partimos então do entendimento de que: com o surgimento de novos modelos industriais, novos “tipos” de trabalhadores são exigidos pelo sistema produtivo.

Objetivamos a priori identificar as normativas que direcionam os modelos de atuação docente no Brasil nos dias atuais e como eles se articulam com a fase neoliberal do Capitalismo. Esse processo de pesquisa nos indicou que instituições globais como o Banco Mundial – BM, através de acordos, incentiva países a direcionarem suas normas educativas no sentido de

promover competências sociais na classe-que-vive-do-trabalho baseadas em um “modo de vida neoliberal”.

Particularmente, em nosso país a agenda do neoliberalismo desenvolve-se desde a década de 1980, contudo no ano de 2016 e o golpe/impeachment parlamentar esse processo teve seu bojo intensificado. Com a análise da documentação identificamos, por tanto que de 2017 em diante uma série de diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, BNC – formação e mais recentemente a Resolução nº 02/2024 convergiram diretamente tanto o processo de formação docente quanto o currículo escolar para a orientações do BM e a nova fase do capital. Tais direcionamentos impactam a educação como um todo tanto na formação de professores quanto no trabalho do/a docente em sua atuação profissional.

Dessa forma, o estudo da documentação também revelou que em âmbito formativo para o/a docente a BNC-formação e a Resolução nº 02/2024 modificam o currículo dos cursos de formação de professores no sentido de força-los ao efetivo ensino da BNCC, pois são fundamentados no ensino aprendizagem de competências e habilidades.

Por sua vez, a BNCC articula-se em vários aspectos dos processos educativos flexibilizado o currículo escolar criando novas disciplinas baseadas em discursos voltados ao neoliberalismo, requer que os docentes se adaptem a ensinar conteúdos que não forma formados para tal, diminui a carga horária de disciplinas voltadas ao pensamento crítico reflexivo em detrimento as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De maneira que tanto docentes quanto discentes são amplamente envolvidos nessas questões.

Em nosso objetivo posterior analisamos o processo formativo institucional do professor egresso de História da ocorrido na Unilab – CE/BR, para isso analisamos primeiramente o Projeto Político Curricular do Curso – PPC e dessa forma compreender como ocorrem as articulações entre a docentes da disciplina, as normativas neoliberais e os relatos de experiências vividas no “chão da escola”.

Durante o decorrer desse ponto da pesquisa, nos esforçamos para deixar em evidência contradições entre o que as normativas impõem ao processo institucional de formação docente e o perfil exigido pela universidade pública da região. O que se tornou evidente foi um processo de resistência nos egressos a acatar pontos das legislações.

Essa perspectiva, além de ir de contra as normativas neoliberais compreende a formação docente imposta pelo Estado entende o/a professor/a como um formador/a de crítico e reflexivo, que aprofunda discursões em sala de aula e mantêm-se em constante desenvolvimento profissional contínuo cotidianamente sob cada experiencição de seu labor. Ademais, com uma

formação mais aprofundada a classe-que-vive-do-trabalho pode questionar sobre a vida em sociedade e lutar contra as desigualdades que os afligem.

Com o intuito de compreender a abrangência dos processos de resistência ocorridos no âmbito da formação dos professores de História utilizamos a metodologia proveniente da História Oral e através de questionários semiestruturados realizamos 05 entrevistas com egressos do Curso de Licenciatura em História da Unilab – CE.

Como o fazer-se docente não está somente no processo de graduação, mas continuamente em seu próprio labor, a medida em que ele é experienciado. A coleta de experiências foi de grande relevância para a pesquisa, a medida que pode aprofundar ainda mais as análises e confirmar os dados já obtidos. As experiências colhidas por essa metodologia confirmaram as evidências já estudadas e que a formação dos/as docentes egressos foi permeada por contradições. O entendimento gira em torno da ideia que esses indivíduos fizeram o movimento de sair do cenário institucional, passando pelo processo de graduação e posteriormente adentrado no mercado de trabalho.

A Educação e os processos educacionais são um campo de disputa, contudo durante o período das experiências narrados pelos/as docentes podemos acompanhar um processo de agravamento devido a pandemia do COVID – 19, momento o qual podemos ver através das análises dos relatos as dificuldades ocorridas durante o período de Ensino Remoto. Para além, os precarização do trabalho e a saúde mental dos/as trabalhadores/as foram afetados dificultando ainda mais os processos de ensino.

As análises ainda demonstraram que a postura profissional dos/as docentes entrevistados condiz com profissionais preocupados com os processos educacionais e na formação de seus alunos. Foi possível perceber também as estratégias desenvolvidas para burlar os direcionamentos da BNCC de forma que ela esteja presente no planejamento da aula, mas não na sala de aula, também demonstrando resistência as questões superficiais orientadas pelo documento.

Em nossa análise buscamos compreender as experiências de forma individual e em conjunto dos/as docentes e acreditamos ter posto a evidência de que maneira a agenda neoliberal incide diretamente sobre os processos de formação de professores de História e posteriormente na vida laboral e individual de cada trabalhador/a. De forma que, esperamos que as discursões feitas aqui, possam gerar novas políticas públicas que de fato construam um processo formativo totalizante e emancipador.

Em nosso estudo, que é uma visão do problema, desejamos ter contribuído de alguma forma com o debate e que os/as futuros/as docentes desenvolvam o pensamento crítico, que não

só a História, mas que as ciências humanas precisam para gerar uma sociedade mais igualitária, reflexiva e que questione o modo produtivo vigente para extirparmos as desigualdades.

A complexidade do fazer-se docente e suas contradições no mundo capitalista/neoliberal, demanda uma vasta gama de possibilidades de pesquisas futuras, que podem se desdobrar em estudos de doutorado. A riqueza e a amplitude do tema permitem a exploração de diversas vertentes, como a análise das políticas públicas na formação docente, a avaliação do impacto das legislações neoliberais na prática pedagógica em outras instâncias do Ensino e Integração universidade-escola e a formação de professores de História.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13- 26.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

ALVES, Giovanni. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **ORG & DEMO**, v.7, n.1/2, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p. 89-108, 2006.

ALVES, Francisco D. L.; NASCIMENTO, Deusemar C. do; ALVES, Rosana S.; ARAÚJO, Elton A. de. Neoliberalismo e Políticas educacionais no Brasil: influências sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Anais do Congresso Nacional de Educação – VII CONEDU**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5291_01102020143629.pdf> Acesso em: 17 de mar. De 2024.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP AE** - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de (Org). **Manifesto: crítica às reformas liberais na educação**: prologo do ensino de geografia. Lutas anticapital, 2021.

ANPED. **Manifesto GT 08 e ANPEd - parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://anped.org.br/885-news/>. Acesso em 27 de jul. de 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed.: Boitempo, São Paulo, SP, 2009a.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Rui. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. Boitempo, São Paulo, 2009b.

AMARAL, N. C.. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262>>. Acesso em: 03 set. 2024.

ARAÚJO, Regiane Rodrigues; PEREIRA, Carlos Alexandre Holanda; SERRA, Rosane de Fátima Ferreira. A formação de professores nos cursos de licenciatura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira-UNILAB. **Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52578?locale=pt_BR> Acesso em 12 de set. de 2024.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n02/v22n02a11.pdf>> Acesso em: 25 de ago. de 2024.

BARROS, José D'Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos de saber**. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes, 2019.

BARBOZA, Edson Holanda Lima; MARÍZ, Silvana Fernandes. Direitos humanos e currículo transnacional: os desafios da licenciatura em história da Unilab. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 17, p. 80-109 – 2020. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/643>>. Acesso em 13 de set. de 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro, RJ. 2002.

BOITO JR, Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In. GALVAO, Andréia; BOITO JR, Armando (org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR online**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de dez. de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm Acesso em: 08 de dez. de 2024

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 de dez de 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS Brasília. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 24 fev. 2021. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf> Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências (PEC da morte). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 11 de fev. de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6840/13**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao#:~:text=PL%206840%2F2013%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,conhecimento%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023> Acesso em 13 de jul. de 2024.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.>> Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA> Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União Publicado em: 03/06/2024, Edição: 104, Seção: 1, p. 26. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 266, de 6 de julho de 2011**. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 out. 2011. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECESN2662011.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 12 de dez de 2024.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e da outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF,

10 jan. 2001. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm >. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 03 de janeiro de 2025.

CAMPANA, Priscila. O impacto do neoliberalismo no Direito do Trabalho: desregulamentação e retrocesso histórico. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 37 n. 147 jul./set. 2000. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/614/r147-12.PDF?sequence=4&isAllowed=y>> Acesso em 16 de maio de 2024.

CARVALHO, Jefersson Candido; BARBOSA, Jonh Mateus. Mudando para permanecer: uma análise sobre as estratégias de adoção do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará. *In*. KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Elisa Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; Barbosa, Renata Peres. (Orgs.). **Ensino Médio em Pesquisa**. CRV Editora, Curitiba – BR, 2022.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 15, e13896, abr. 2022. ISSN 2447-1801.

COSTA, Elizangela André da S.; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria do S. Lucena. Entre a regulação e a emancipação: avanços e desafios da escola pública cearense. *In* MARTINS Elcimar Simão, COSTA Elizangela André da S., FUSARI José Cerchi, ALMEIDA Maria Isabel de e PIMENTA Selma Garrido. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**. [S. l.]: EdUECE, 2023. Disponível em: <<https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/03/Retratos-da-Escola-P%C3%BAblica-Brasileira-em-Tempos-Neoliberais.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2024.

COSTA, Elisangela André da Silva; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de.; OLIVEIRA, Carlos Héric Silva. **Experiências formativas, investigativas e colaborativas do Programa Residência Pedagógica – UNILAB**. Editora FI, Cachoeirinha – RS, 2024. Disponível em:

<<https://www.editorafi.org/ebook/b19-experiencias-formativas>>. Acesso em 28 de set. de 2024.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; MARTINS, Elcimar Simão. **Diálogos pedagógicos na formação de professores: articulação entre ensino, pesquisa e extensão**. Fortaleza, Impreco, 2019.

COSTA JUNIOR, Ernane Sales da.; OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Cattoni de. Tempo da Constituição e Ponte para o Futuro: uma análise a partir da teoria crítica da aceleração social. **Revista Direito e Práxis**, v. 12, n. 1, p. 197–236, jan. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/LkhpWJQMtgvnYqnwmcT8RCL/#>> Acesso: 11 de fev. de 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel. M. S. de; HOBOLD, Márcia. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4149/1102/18490>. Acesso em 05 de jan. de 2025.

EUGÊNIO, Kílvia Soares De Oliveira. **Estágio Supervisionado na Formação Inicial**: os laços formativos entre estagiário e escola. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88478>>. Acesso em: 6 de outubro de 2024.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Desafios na Formação de Professores de História. São Paulo. **Revista Graduação USP**, v. 2, n. 2, jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/gradmais/article/view/123613>> Acesso em 14 de set. de 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes; SILVA, Norma Lúcia da. Expansão do ensino superior de História em direção ao interior: a formação do campo de Goiás. **História Revista**. Goiânia, v. 21, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em <<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/5b9fd176-8041-460a-b6dc-f3003114e993/content>> Acesso: 03 de set. de 2024.

FERREIRA, Elza Bartalozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr-jun, 2017. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v42n3/1984-6444-edufsm-42-03-569.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro - RJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, São Paulo – SP, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Reforma Empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas (SP): Papirus, 2008.

FONSECA, Selva. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.285-303, jan.-jun. 2012.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. *In educação*. Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29481>> Acesso em: 20 de jul. 2024.

GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade Segundo Os Pcms. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, set.-dez. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GIROUX, Henry Armand. **Contra o terror do neoliberalismo**. Ramada – Portugal: Edições Pedago, 2011.

GOMES, M. A. de O.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 267–283, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640051. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640051>>. Acesso em: 14 out. 2023.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo: na civilização do automóvel**. Boitempo Editorial, São Paulo - SP 2002.

GUIMARÃES, Maria. Cruz da. Santos. COSTA, Elisângela. André. Silva da. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Revista Educação e Formação**. Volume 7, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4853/6127>. Acesso em 04 de set. de 2024.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Loyola, São Paulo, 1992.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914/1991)**. Companhia das Letras. São Paulo, 2001.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**: ensaios. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição a semântica dos tempos históricos. Contraponto; Ed. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In SAVIANI, Demerval; LOMBARD, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**, vol. 3, Editora Autores Associados, São Paulo, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>> Acessado em 16 de outubro de 2023.

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

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A Política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, Ed. 03, 1999. Disponível em: <<https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e formação de professores*: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html Acesso em: 05 de jan. de 2025.

LIMA, Ériton Luís. V.; FRANCO, Roberto Kennedy. G. O Programa Residência Pedagógica/HISTÓRIA/UNILAB/CE em tempos da pandemia de Covid/19: a formação docente em perspectiva histórico-educativa. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58-2024.

Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5366/4797>. Acesso em 01 de out. de 2024.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social vol. 14**. Coletivo Veredas, Maceió, 2018.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**: elaboração crítica à recente filosofia alemã que tem como principais Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e ao socialismo alemão por seus diferentes profetas. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. Boitempo, São Paulo SP, 2005.

MARTINS, Elcimar Simão; ARAÚJO, Juliana Geórgia Gonçalves de; NUNES, Reginaldo de Oliveira. **Entre o ensinar e o aprender: o Pibid Unilab como agente de transformação da educação**. Editora FI, Cachoeirinha – RS, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16-WILwOvWjowCGjOAPnYEM0lr3z5SsaA/view>. Acesso em 28 de set. de 2024.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed., 4 a reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Palavras aos Jovens Oralistas. Oralidades. **Revista de História Oral**. São Paulo: NEHO, ano 2, n.3, (jan-jun 2009).

MELLO, Hivy Damásio Araújo. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. (Tese de doutorado) UNICAMP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/882367>. Acesso em 20 de nov. de 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo, São Paulo – SP, 2005.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: Saraiva, 1995.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304 – 2013.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. Cortez, São Paulo – SP, 2006.

NÓVOA, Antônio. Firmar a Posição como Professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisas**, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro, [S. l.]**, v. 43, n. esp, p. 47–76, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 3 set. 2024.

PARENTI, Michael. **Os camisas negras e a esquerda radical: o fascismo e a derrubada do comunismo**. Ed. Autonomia Literária, São Paulo – SP, 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkw7yJS9hJwdFfLDf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de out. de 2024

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi; MARQUES, Waldemar.; SILVA, Leo Victorino da. O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 3, p. 769–790, set. 2020.

PMDB. PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf> Acesso em 11 de fev. de 2024.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 59-72.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; EVANGELISTA, M. B. Da fala à escrita: processos e procedimentos em busca da construção narrativa. **História Agora**, v. 9, p. 1-18, 2010.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**. (Ensaio) v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284467728_Marcos_Legais_e_a_Educacao_Superior_no_Seculo_XXI. Acesso em 15 de dez. de 2024.

SADER, Emir. **Posneoliberalismo em América Latina**. Instituto de Estudios y Formación CTA, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100824012031/sader.pdf>> Acesso em 19 de mar. de 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009 Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>> Acesso em 02 de set. de 2024.

SIQUEIRA NETO, José Francisco. **Desregulamentação ou regulamentação?**. Trabalho & Processo. [s.l. : s.n.], n. 7, dezembro de 1995.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, João Pereira da; COSTA, Elizangela André da Silva; LEITE, Maria Cleide da S. R; ANSELMO, Katianna de Brito. Reflexões sobre as (im)possibilidades de diálogo entre estágios supervisionados e programas de iniciação à docência. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 9, n. 30, 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores(as): concepção ontológica e epistemológica da práxis. In LIMA, Átila Menezes; FRANÇA, Cristiane Ferreira de Souza; FILHO, João Cezar Abreu de Oliveira; ALMEIDA, Lorena Ferreira de Souza (orgs). **A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal**. Coletânea Diálogos Críticos Vol. 6. Nova Terra Ed. Senhor do Bonfim – BA, 2024.

SILVESTRE, Bruno Modesto; FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa Gomes; SILVA, Dirceu Santos. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280054, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F8nbHV9P9VzQcD6pTFfH8YQ/>. Acesso em: 05 de jan. 2025.

SOUZA, Roberto Américo do Carmo. Descolonização e resistência: a UNILAB e a formação de professores de História para o Brasil e a África. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/86578/57146>>. Acesso em: 14 de fev. de 2024.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino PósLDB 9394/96. **Revista Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, nº 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa Vol.01: A árvore da liberdade**. Ed. Paz e Terra. São Paulo-SP, 2011.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros**. Zahar Editores, 1981.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc.** Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013 Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 12 de fev. de 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio – Análise do Projeto de lei aprovado no Congresso Nacional**. (Nota de posicionamento) Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/07/novo-ensino-medio-analise-do-todos-pela-educacao.pdf>> Acesso em 13 de jul. 2024.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Acarape: Unilab, 2018. Disponível em: < https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC.-V8.-Hist%c3%b3ria.-Semestral.03.-Abril.-2019-1.pdf?_ga=2.64918127.1150293606.1683045723-709540639.1674844551>. Acesso em: 14 set. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma P. A. **Profissão Docente**. Campinas: Papirus Editora, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

WERLE, F. O. C.. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769–792, out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz>. Acesso em 09 de dez. de 2024.

Zabalza, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Ensino). 2020. 147 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

6. ANEXOS

Entrevista 01

Olá! Gostaria de pedir para você se apresentar primeiro.

Eu tenho duas graduações pela Unilab, que é o Bacharelado de Humanidades e a Licenciatura em História. O bacharelado em Humanidades terminou em, acho que em 2019, e a Licenciatura em História eu formei em 2022, março de 2022. A pandemia me deixou uma coisa assim, né? A gente viveu. E aí eu me formei na pandemia, atualmente eu não estou em sala de aula. Estava até o comecinho de janeiro e aí meu contrato encerrou. Atualmente eu até então, eu exercia a vida profissional de professora só no modo temporário. Então, quando eu me formei em março, eu já estava numa escola, já tinha passado pela residência pedagógica, atuei em uma escola lá, e quando eu me formei em março, eu já atuava presencialmente como professora temporária do Estado do Ceará. E de 2022, março de 2022 até janeiro de 2024, eu exerci o cargo como professora temporária. Aí atualmente eu me encontro sem contrato. Moro em Caucaia, natural daqui, e fiz cinco anos em Redenção-CE, enquanto eu fazia a graduação e depois retornei para a Caucaia, que é onde eu me encontro atualmente.

Sua atuação no programa Residência Pedagógica ocorreu em meio ao processo pandêmico, durante o momento que você foi residente, foi justamente nesse momento que teve a pandemia. Com a formação que você tinha pela Unilab, como foi aprender as coisas dentro de sala de aula, a sua didática, como foi sua experiência?

Exato. Assim, partindo do pressuposto de que eu nunca havia atuado em sala de aula efetivamente como professora. A minha primeira experiência como pessoa formada em uma licenciatura, foi pela Residência Pedagógica e foi já no remoto, devido à pandemia que a gente vivenciou. Então, não tem como eu dizer que foi mais difícil. Aquela era a experiência que eu tinha. Eu não tinha nenhum outro parâmetro. Eu tinha aquele parâmetro apenas. Eu comecei a dar aulas no remoto e apenas no remoto. Quando eu comecei a utilizar aquele método para dar aula, eu não tinha tido experiência com presencial, por exemplo. Então para mim foi tranquilo. Eu aprendi pela primeira vez num formato remoto. O desafio, na verdade, foi após o período de pandemia, e eu formada, ir para uma sala de aula, sendo uma professora formada. E aí não tinha residência pedagógica, eu não era uma aluna em aprendizado eu era, a professora. O desafio foi pós residência pedagógica, pós conclusão de curso, e sendo lançada na vida adulta, né? A única professora da sala de aula.

O que você sentiu de grande diferença entre a RP e a de professora?

No RP foi ok, foi uma experiência ok, apesar de ter sido uma experiência remota, de que a gente não tinha contato com os alunos e a gente não tinha a troca, né? Aquela troca que a sala de aula presencial proporciona. Eu não conheci meus alunos da RP. Eu morava em Redenção. Eu dava aula de Redenção pelo computador e os meus alunos viviam em Baturité, era no Liceu de Baturité, que a gente atuou. Então, assim, eu concluí o RP sem conhecer meus alunos. Eu conheci a professora preceptora depois de, eu acho que mais de um ano de RP. Eu a conheci mais de um ano depois de ter finalizado o RP, porque a gente marcou um café em Baturité, e eu já morando em Caucaia. E aí a gente foi tomar esse café e foi quando eu conheci a preceptora, quando ela não era mais minha preceptora. Então assim, meus alunos no RP eu não conheci, eu não tive uma troca presencial com eles, o remoto limitou muito a nossa relação, claro, né? As pessoas que eu atuei junto no RP eu já conhecia presencialmente, então, com essas pessoas que

também eram residentes foi uma troca fácil, principalmente com as meninas, porque a gente criou esse núcleo feminino e com os alunos foi essa coisa distante, né? Não tinha esse contato. No formato online, quando a gente dava aula pelo RP, o aluno podia se permitir desligar a câmera dele, estar presente lá no online, mas na verdade ele não estava lá. Ele não estava escutando a aula que eu estava dando. Às vezes eu estava dando aula por uma tela só. E estava lá sozinha, abandonada. A diferença é que no presencial ele não tinha essa opção. Ele até tem essa opção de se desligar da aula. Mas enquanto ele faz isso, ele vai atrapalhar a minha aula. Ele vai atrapalhar a compreensão dos outros alunos que estão querendo aprender. E aí eu vou ter que lidar com isso de alguma forma. Não vou poder ignorar e só acreditar na boa fé de que ele está lá, do outro lado da tela, me escutando. Então a grande diferença foi essa. É saber como interagir com esse aluno e fazer ele querer prestar atenção na minha aula, dentro da sala de aula, que eu não podia só ignorar ele lá, não querendo assistir à aula. E isso se mostra um desafio porque não é só isso, né? A gente tem que aprender a linguagem com que a gente vai lidar com eles, até que ponto a gente está disposto a causar uma situação chata dentro de sala de aula para conseguir dar aula. Conciliar as situações dentro das salas de aula, porque quando eles estão no online, eles estão sozinhos em casa com a família. Ali tem vários problemas para a compreensão dessa aula. Dentro das salas de aula também tem problemas para a compreensão desta aula, mas são outros. É a necessidade de interagir com o colega, é porque não gosta daquele professor. É porque aquele conteúdo daquela aula é muito chato. E aí eu tive que lidar com coisas diferentes das quais eu não precisava lá no remoto. E aí quando eu tive que aprender isso, eu já não estava mais no remoto e aí quando eu já aprendi, como eu falei, sendo a única professora na sala de aula e seguindo a intuição.

Você acha que a sua graduação da Unilab, ela contribuiu, ela facilitou, ela lhe ajudou dentro desse processo?

Eu acho que independente de ter sido na Unilab ou não, é diferente. É totalmente diferente de estar lá na disciplina de didática e a professora me falando alguns desafios que eu posso enfrentar dentro da sala de aula, como lidar com eles e estar efetivamente dentro da sala de aula e ter que lidar com eles e mais alguns que a gente não conta, não espera. Então, assim, eu acho que isso depende da instituição. A realidade, ela sempre vai ser diferente do que a gente conversou em sala de aula, para teoricamente se preparar para ela.

Você teve contato durante a sua graduação com a BNCC? Como foi esse contato?

Sim! Tanto na RP como nas disciplinas regulares do curso. Falar sobre a BNCC durante a graduação já é frustrante, porque a gente vê de onde sai a base do nosso ensino, né? No ensino atual. E aí quando a gente vê na prática que além de uma base que não é legal, a gente vê vários profissionais desestimulados também por ela. É bem complicado. Então eu acho que o contato com a BNCC foi mais nesse sentido, mais frustrante. E também, assim, tentar se perceber como alguém que vai tentar, de alguma forma, lidar com aquilo, tentar tirar um proveito daquilo, porque é o que tem! E não já chegar como esse profissional desestimulado, né? Que é o que a gente tem hoje demais.

Você teve contato com o novo ensino médio? Me conte como ocorreu.

Sim! Assim que eu entrei já, a gente estava no primeiro ano, aí ano passado segundo ano avançou, né? E eu dei aula tanto no primeiro como no segundo, nos dois anos. E peguei a reforma já. Novamente, eu vou te dizer que eu não tinha outro parâmetro, né? Quando eu

cheguei, já era o novo ensino médio. Eu até estava conversando sobre isso com a colega, também professora semana passada. Eu tenho contato com alguns professores que já estão lecionando há alguns anos, e viram essa mudança. Que ensinaram no método antigo e hoje enfrentam o ensino, o novo ensino médio e muitos deles estão passando por muitos problemas. Inclusive, em uma das vagas que eu entrei quando temporária, foi de um professor que não soube lidar com o ensino médio, novo, e ele entrou, vamos dizer assim, em colapso. Ele era um professor de história e tinha que dar uma aula de energias renováveis, que foi o que aconteceu comigo. E ele colapsou com isso, ele ficou tipo... sem saber o que fazer e a mente dele bugou, né? Vamos dizer assim. E não foi só um. Esse foi um que eu entrei, e eu já ouvi de colegas que estão atualmente afastados por conta disso. No meu caso, eu não tenho parâmetro anterior. Eu já comecei num novo ensino médio. E assim, para mim já foi um desafio. Eu tive que dar aula de energias sustentáveis. Eu sou professora de História. E aí eu tive que me utilizar da minha disciplinaridade para tentar pensar algo no que trabalhar com esses meninos numa, numa eletiva de energias sustentáveis, porque eu não tenho essa formação. Eu tive que estudar de novo para poder ser uma professora de algo do qual eu não estava preparada. E assim, para mim isso já foi um desafio. Eu comecei agora e para mim isso já foi um desafio. Então eu nem imagino como foi para esses professores, que vivenciaram durante tantos anos o ensino regular e hoje enfrentam o novo ensino médio, né? Que a gente está vendo aí os adoecimentos. E eu estou presenciando, inclusive, esses adoecimentos. Por conta disso. Como se já não bastasse, né? Porque, na verdade, a nossa profissão já tem vários tipos de adoecimento causados por várias coisas. E agora tem mais esse, que eu estou vendo vários colegas me enfrentarem. E aí é isso, eu não tenho como fazer essa comparação do ensino anterior, porque eu já comecei no novo e pra mim já foi extremamente complicado. Consegui lidar com ele, não foi uma coisa assim de sete cabeças, eu posso dizer na minha experiência, mas eu tive que utilizar de algumas ferramentas da qual, por exemplo, eu não fui preparada na minha formação para isso.

O que a sua formação contribuiu para facilitar o planejamento de aulas, utilizando a BNCC no NEM?

É preparar uma aula só com suporte da BNCC hoje, para mim, inviável, né? Apesar de que a escola ainda exige que a gente utilize aquele material. A gente finge que utiliza isso. E aí, a minha formação contribuiu nesse sentido de tentar criar rotas que não me limite só aquele material. Eu sou uma professora, quando eu estou na sala de aula, eu tenho autonomia naquela sala de aula. Por mais que eu seja teoricamente obrigada a utilizar aquele material, eu posso me utilizar de outras ferramentas que possam realmente abordar o assunto que eu quero de outra forma. De uma forma que eu acho que vai contribuir mais para a vida e para a formação daquele aluno. Que é o que a BNCC está indo contra hoje. A BNCC não quer que a gente crie criaturas pensantes, que façam críticas e por aí vai. E aí a gente tenta ir na outra via disso. Então eu acredito que a minha formação contribuiu nesse de eu entender a minha autonomia dentro da sala de aula. De que mesmo com essa obrigatoriedade eu sou totalmente apta a tentar elaborar uma aula que faça com que o meu aluno questione aquilo que a gente está discutindo minimamente.

Você acha que, se não tivesse passado pelo PRP? Se você tivesse feito somente a disciplina de estágio, você acha que haveria alguma diferença no que você é hoje como profissional? Qual a contribuição do PRP para o que você é hoje como profissional?

Eu acho que sim, assim. O estágio também teria me proporcionado com experiência da sala de aula, né, apesar que remota. Mas eu acho que o RP se torna uma via mais completa dessa experiência, porque além da experiência, traz junto a questão da discussão. O que eu estou

fazendo ali naquela sala de aula? O que é aquela ferramenta que eu estou utilizando naquela sala de aula? Na disciplina a gente também conversa sobre isso, mas eu acho bem diferente. Eu estava tendo essa discussão na prática com um professor que está na sala de aula do ensino regular, não só do ensino superior, que são experiências totalmente diferentes, e que uma não desqualifica a outra, na verdade, inclusive, são complementares, e o RP proporciona isso. Ele faz eu ter a prática, mas também tem a teoria, e não é só de uma visão, não é só do meu professor da graduação, da minha disciplina, mas é de um professor que está dentro de uma sala de aula, de onde espera-se que quando informar, vá ocupar o mesmo lugar. Eu acho que é essa a diferença do RP para um estágio, por exemplo, para uma disciplina de estágio. O professor do ensino médio, ele não está lá só como a pessoa que está me acompanhando na sala de aula, ele também está como o meu formador dentro da minha sala de aula da graduação.

Você considera que foi bem preparada pela Unilab como profissional?

Eu acho que preparada, preparada é uma palavra muito forte. Eu acho que na verdade a gente nunca está preparada, a gente sempre está nessa construção. No sentido das ferramentas teóricas, sim, mas quando a gente chega na prática a gente tem que lidar com muitas outras coisas, que a gente não vê na graduação. E aí a questão de vivência é a mesma. Mas eu acho que no sentido prático e teórico, sim. Consegui fazer uma profissional formada, apta a uma sala de aula. Apesar de que quando a gente chega na sala de aula, tem muita coisa que a gente precisa se adaptar. Sim, em cada tapa que a gente leva, às vezes a gente até se questiona se está certo, se é isso. Mas aí são coisas que dependem da nossa graduação.

Entrevista 02

Pode fazer uma breve apresentação sua e relatar como foi a sua formação na Unilab?

Bom, eu entrei em 2017. Eu não sei qual era a entrada, porque tinha tido alguma greve antes de eu entrar, não sei qual era a entrada, mas foi em 2017. Eu entrei pelo edital de transferidos e graduados, eu já tinha uma graduação anterior e eu entrei no BHU, aí fiz o processo todo. Fiz o BHU, depois eu migrei para História e concluí em 2022. Talvez se não tivesse tido a pandemia, talvez, eu tivesse concluído um pouquinho antes, talvez no final de 2020 ou no começo de 2021, mas era para eu ter concluído antes. Por conta da pandemia, a gente ficou um tempo parado. E também eu comecei a pegar menos cadeira quando voltou no modo do remoto, porque eu achei muito cansativo e não rendia tanto quanto em sala. Sobre o período de formação, eu gostei, eu acho que a formação é bem bacana, a gente tem ótimos professores, a gente vê coisas bastante diferentes, muito de metodologia, apesar de que quando a gente vai para a sala de aula, metodologia falta muito, porque quando a gente vai para a sala de aula, a gente nunca sabe o que a gente vai encontrar. Quando eu comecei na escola X, eu entrei lá para ser professora auxiliar, para ajudar com os alunos que estavam com déficit de leitura. Então eu ficava com eles, só aqueles que não tinham aprendido a ler ainda. E era mais alunos do segundo e do terceiro ano. Trabalho em uma escola privada em Baturité. E por conta do modo remoto e por conta de algumas deficiências de alguns alunos, eles tiveram uma certa dificuldade em desenvolver a leitura. Então, a minha primeira experiência na escola foi essa. Eu acho que já era fevereiro, já tinha tido todas as seleções, aí eu não, eu vou ficar parada, porque é mais difícil ter uma seleção assim no meio, já que depois do semestre o ano letivo tem iniciado, né? E eu não, eu vou ficar. E aí eu fiquei, né? Aí tinha um autista, aluno com atraso global, aluno que eu ficava assim sem saber o que fazer, aluno que não tinha desenvolvido nem a fala, o que dirá a leitura direito, que tinha problema. E aí, assim, achar que você vai sair da universidade, pronto, para ir para a sala de aula, você não vai nunca. Todo mundo diz que é difícil, mas quando você

está lá, é mais difícil do que o que você conseguia imaginar. Aí eu fiquei com Deus, eu acho que deu certo, né, que eu fiquei lá o ano de 2022 todo nesse processo. Alguns alunos realmente eram só déficit mesmo, rapidinho eles aprenderam, outros vieram, outros não. Eu tinha um aluno autista que era autista, era imperativo, tinha TDAH, ele tinha tudo, sabe aquele combo? E ele não ficava, o máximo que ele ficava comigo na sala era um aluno ou dois no máximo por hora. O máximo que ele ficava comigo era 5 minutos. Teve uma vez que ele ficou 20 minutos, que foi o recorde da minha vida, e se sentar com ele fazendo atividades, trabalhar alguma coisa. As letras, ele só conhecia as letras e às vezes nem isso. Enfim, aí ano passado eu fiquei polivalente, eu sou polivalente com a turma de 5º ano, uma turma muito desafiadora. Os alunos assim, meu Deus, aí esse ano eu vou para o Fundamental 2 como professora de História e Geografia. E aí eu fico, eu vou pegar a mesma turma do ano passado, do sexto ano, eu não merecia, mas tudo bem. Só um pouquinho, não é mais a semana toda, é só um pouquinho.

Durante a tua formação, você fez estágio ou fez RP, PIBID?

Fiz, fiz, fiz estágio, estágio 1. Eu não cheguei a fazer estágio 2, quando entrou o isolamento, eu estava começando o estágio 2. As outras vezes que fui em sala de aula, foi para a aula de extensão. Extensão e essas aulas assim, no laboratório, não foi como... Nem estagiarem, nem nada mais. Agora, na residência pedagógica, foi tudo online. Então, todos os alunos que a gente trabalhou foi tudo online, né? E aí é outra coisa, é outro universo, é outra vida. Porque os microfones estão lá desligados e a câmera, você não sabe se eles estão lá, se eles não estão. É diferente da sala de aula, mas na sala de aula eles estão lá, querendo ou não, está todo mundo lá.

Naquele momento a Unilab tinha te preparado para aquilo ali? Por exemplo, quando você chega na escola pública, você tem BNCC. Você sabia naquela época planejar a partir da BNCC? Entendia o que eram essas competências e habilidades que essa norma exige que a gente aplique em sala de aula?

Eu tinha uma noção. Não foi uma coisa assim no escuro. Eu tinha uma noção de como deveria ser feito. Quando eu comecei na Residência, eu já tinha visto a BNCC, eu já tinha usado ela em outras atividades da universidade. Então assim, não era uma coisa estranha, não era uma coisa do meu domínio, mas não era uma coisa estranha.

Ao ser professora em sala de aula, mesmo sendo em turmas online, você sentiu que a sua formação em História tinha lhe preparado para aquele momento?

Sim, eu acho que sim, de alguma forma. Eu tinha noção do conteúdo, assim, é a coisa que eu pensei que a gente mais tem em domínio, quando sai da universidade, é do conteúdo de história em si. O que falta é um pouco mais de didática, um pouco mais de metodologia, de jogo de cintura, porque tem coisas que a universidade não prepara a gente. Como essa parte. Como por exemplo: você solicita um aluno para se sentar, fazer uma atividade, fazer silêncio e ele responder com quatro pedras na mão. Ou você fazer uma pergunta, você tentar interagir com o aluno e ninguém lhe responder. A gente não é preparado assim, não, ninguém vai responder a você. Ninguém vai querer assistir a sua aula, vai tratar todo mundo ali com ódio, querendo que você suma, que você morra, vai ficar todo mundo conversando com essa parte assim. Por mais que alguém fale que teve até uma dinâmica nesse sentido, mas esse ponto a gente não está preparado. Agora, questão de conteúdo, de... Até de como usar a bendita bem BNCC, eu não achei tão difícil. Porque eu já tinha visto, sabia que tinha que encaixar as habilidades, não sei o quê. Não era uma coisa assim totalmente no escuro. Tinha uma noção, pouca, mas eu tinha.

Então, assim, eu acho que de certa forma, para mim, a universidade foi, preparou, sim. Não para essas coisas do cotidiano. Da sala de aula. Essas coisinhas, não.

E atualmente, na escola em que você trabalha, também prepara suas aulas a partir das competências da BNCC?

Eu penso na BNCC quando eu estou fazendo o plano anual. Aí eu vou lá, boto as habilidades. No dia a dia eu não lembro não. Eu sei que ela existe, mas eu não me dou o trabalho de voltar lá. Se tiver no livro, assim, porque tem alguns que já vêm, né? O númerozinho ali, talvez eu olhe, mas assim, no dia a dia eu não olho não. Eu nem lembro. No dia a dia eu faço do jeito que eu acho que é para fazer. No livro tem uma coisa assim, eu não concordo, eu já vou logo mostrando outras possibilidades. Não tem esse negócio de bem... Na correria do dia a dia é do jeito que dá. E a beleza é a última coisa que a gente lembra.

Sobre a implementação da lei 11.645. Como é que você trabalha essa implementação?

Como ano passado eu estava polivalente, uma das coisas que a gente discutia muito era com relação às questões religiosas. Então, assim, a gente trabalhou muito com essa questão das religiões de matriz africana, a questão do preconceito. De uma forma geral, eu acho que já é perfil da escola. Os alunos não acham assim o assunto de trabalhar a temática de racismo ou de trabalhar a parte dos africanos, dos indígenas, uma coisa assim, estranha. Não é novidade, eles já são bem ambientados. Agora sim, quando a gente que é... Como a gente é da área, tem uma formação com mais... com mais consistência, a gente sempre traz elementos novos, coisas diferentes que eles não sabiam. E eu lembro de a gente falar de alguma coisa, por exemplo: algumas tecnologias que a gente tinha que ninguém fala, mas é coisa africana, como, por exemplo, mineração. Eu lembro que a gente estava falando de mineração e eu contei que a mineração aqui no Brasil só foi possível a partir da tecnologia africana, né? Aí, assim, essas coisas mais específicas que a gente que tem, que conhecer, para eles é novidade. Agora, assim, falar, assim, sobre racismo, para eles não é problema, não. Eles são bem autônomos com relação a isso.

Você sabe me dizer qual foi o seu maior desafio dentro do tornar-se professora de História, qual é o maior desafio que tem atualmente?

Para mim, o maior desafio é a questão de trazer a atenção deles para a aula, porque eu não, eu fico impressionada como é que eles conseguem? Eles vivem no caos, a ordem deles é o caos. É confete, é briga, é arenga, é picuinha. E no final das contas, principalmente, todos aprenderam alguma coisa, alguns mais e outros menos. Mas eu fico impressionada aqui no meio da loucura como é que eles conseguem, conversando aqui e entender, ouvir o que é que eu estou falando. Para mim, essa parte da sala de aula, aí tinha o dia que eu deixava. Se vocês querem aprender o medo da loucura, se vira aí, a prova vai ser isso aqui, você já sabe, né? Essa parte para mim foi a mais difícil. E segundo, como era uma turma de quinto ano, adequar o vocabulário para eles foi muito difícil. Também, essas duas coisas, foram as que mais me marcou. Porque geralmente a gente trabalha com ensino médio, né? Com ensino médio eles têm uma capacidade de abstração, de raciocínio mais sofisticada, né? No quinto ano não, eles são crianças, né? Embora eles atrevam a tudo assim. É, a gente já consegue perceber. Porque a turma que eu trabalhei no passado, eu vou trabalhar esse ano. Então eles não vão amadurecer de repente. Inclusive, conversando com os outros professores do Fundamental 2, eles relatam que os melhores anos é o oitavo e o nono, porque eles já estão mais, né, conseguem já trabalhar com

eles de uma forma mais, né, mais... O fluir, o diálogo, né? O choque geracional, né, ele é grande, viu? Foi um anjo para mim, foi grande, né?

Você também nunca trabalhou no sentido de preparar crianças para essas avaliações externas não, né?

Eu acompanhei... No estágio 1 eu acompanhei, mas... O estágio 1 é para observar a questão administrativa da escola, né? A direção, essas coisas. Então eu acompanhei a aplicação, mas a partir de fora, né? Não de... preparação. E é uma loucura porque na escola onde eu estava, a rotina da escola muda toda a intenção dessas provas, isso a gente percebia extremamente. Agora sim, estar em sala e preparar para isso não. Por exemplo: na escola, pelo menos lá na escola onde a gente está, ninguém nem lembra.

No ano anterior a escola tinha feito, né? Aí ela queria ver o resultado, ver como é que foi, assim... Mas assim, não é uma coisa que se comentava no dia a dia.

Entrevista 03

Gostaria que você falasse um pouco de você.

Sim, eu sou graduada em História, eu sou Bacharel em Humanidades, que a gente chama Ciências Sociais. Eu já fiz o TCC do Letras, Português e Inglês. Mais uma terceira graduação, e também tem especialização. Sou professora do município X, desde o início de 2020, mas atualmente eu não estou em sala de aula. Eu sou técnica pedagógica, eu sou coordenadora da Secretaria de Educação, eu já coordeno a área de humanas e linguagens.

Me conte como foi a sua graduação na UNILAB. Como é que foram as suas dificuldades ou desafios pelos quais você passou durante a sua graduação?

A minha graduação na Unilab foi algo muito forte, porque quando você menciona dificuldades, você pode pensar em 99% de dificuldades que houve no entorno da minha graduação, do meu processo. Você imagina, porque eu me graduei lá na Unilab com 30 e poucos anos, essa é uma mulher, mãe, trabalhando em Fortaleza, tendo que ir para a Unilab pós o trabalho, pós o fim da tarde, todas as noites. Antigamente era o FretCar, depois, né? Teve outros transportes, alugava kombi, de todos os jeitos dava. Então, todas as noites eu ia e voltava, chegava em casa meia-noite, uma hora da manhã, e seis da manhã já tinha que estar saindo para trabalhar. Então, nesse cenário, eu tive todas as dificuldades, emocionais, logísticas, estruturais, e financeiras, de todas as formas. Se a gente fosse se fazer, se a tua pesquisa fosse só sobre dificuldades, a gente apresentaria aqui. Por que eu estou acentuando as dificuldades? Porque foram justamente essas dificuldades que foram as propulsoras para a minha vontade, para o meu engajamento. É assim, a gente diz, olha, quanto mais dificuldade tiver, mais eu sei que eu posso superar isso aqui, porque eu acho que eu vou aprender por esse caminho. É assim! Vai ser isso!

E a História foi a sua primeira licenciatura?

Licenciatura sim. De fato, sim, porque no período que eu ingressei na UNILAB, hoje não, hoje não é mais assim, mas no período que eu ingressei você tinha que ser bacharel em ciência social, em humanidades, e você tinha que se graduar primeiro no bacharelado para depois seguir no segundo ciclo, que é a licenciatura em História. Hoje não é mais assim, hoje você já pode ingressar de forma separada, não sei se a UNILAB está mantendo, esse mesmo regime, vocês

já podem ingressar logo na história. Mas assim, o Bacharelado, que basicamente é o campo de pesquisa, é o pesquisar, é a imersão, é o viver, é o contar, é o sequenciar, é o registrar, ele foi o elemento base lá para a formação, para a licenciatura em História. Não teria tanta qualidade na minha graduação se eu não tivesse feito o Bacharelado de Humanidades. E se eu não tivesse tido a formação que eu tive no Bacharelado. Eu digo formação enquanto formadores que me apoiaram.

Explica por que que essa graduação de História ela não teria sido assim desse jeito tão boa que se você não tivesse o Bacharelado em humanidades?

É porque o Bacharelado interdisciplinar e essa palavra é muito forte. A gente vai tocar no ponto interdisciplinar. Interdisciplinar é uma palavra, é um contexto atemporal e ele é inerente a qualquer licenciatura, a qualquer graduação, a qualquer disciplina. Ou seja, você precisa...estar intercalando, estar em conciliação, estar dialogando, estar pesquisando com outras áreas, com outros setores. Você precisa vivenciar de forma interdisciplinar para você ter, assim, propriedade sobre o curso de História. Fatos, agentes, sociedades, pessoas. Então, a vivência que a pesquisa, que é o ponto chave do Bacharelado para a disciplina Humanidades, ela é crucial, ela foi fundamental. A gente teve assim, disciplinas, projetos de extensão, principalmente, e o foco maior são os projetos de extensão que subsidiaram a nossa formação. Quando eu falo a gente, é porque assim como eu hoje, a gente está no ano de 2024, muitos profissionais que estão atuando na área da educação que tiveram o seu sucesso, que até hoje eu falo com eles, nunca perdi o contato, mas não esquecem, como a gente chamava popularmente, o BHU de Açúcar, que é o Bacharelado de Humanidades. Então, pesquisa, aí você pesquisa, você vivência, você produz. Produção é outra palavra, você tem tese na produção. Você produz conhecimento a partir de... Eu moro no centro da cidade, eu passo no barulho de moto, por exemplo. Você produz conhecimento a partir do campo, da vivência de campo. Então você escreve, quando você entra na graduação, você vai com um novo olhar, um novo aparato, com uma nova bagagem para poder dialogar com aqueles autores. Você vai dialogar com Edgar Morin, você vai dialogar com Sérgio Buarque de Holanda, você vai dialogar com Marc Bloch, você vai dialogar... Se eu for citar aqui com... Então, quando eu fui... Eu lembro quando eu fui fazer o meu...eu não vou nem dizer estágio. Eu fui oradora de turma do curso de História. Então, quando eu fui fazer o meu discurso, ele foi muito engajado dessa bagagem, dessa vivência e dessa emoção do que é ser historiador. Então, a pesquisa dá um novo significado. Eu acho que hoje, vou dar um exemplo, o aluno hoje está entrando para um curso de graduação em História. Ele tem que ser, antes de tudo, eu não digo um estudioso, mas um pesquisador. Gostar de pesquisar, de pesquisar, gostar de gente, se ter feito e produzido. Ele não estuda a História só por si. A História é algo muito forte então, é isso. Eu sou muito suspeita, porque o Bacharelado de Humanidades foi um divisor de águas na minha vida, assim, no campo de pesquisa. Eu realizei pesquisas na área do sincretismo religioso, fui para o terreiro de Umbanda, de Candomblé, fui para entidades de apoio a pessoas em situação de SIDA/AIDS. Meu TCC, no Bacharelado de Humanidades, foi fazer os educativos em DST/AIDS. Então, aí eu relatei isso no TCC, que a monografia foi no Bacharelado de Humanidades. Eu consegui relacionar com a história de vida das estudantes de Guiné-Bissau. Então, pesquisei muito sobre a história de Guiné-Bissau. Sobre o país, sobre a educação, sobre os grupos de apoio, sobre as práticas preventivas, isso no bacharelado de humanidades. E quando eu fui para o papel, eu digo papel, depois o computador para escrever, ficou muito forte, sabe? Porque eu pude colocar as experiências que eu vi. E outro fato, a gente está falando aqui, A gente está falando que isso começou com como foi sua formação, sua graduação e a gente está na transição do Bacharelado em Humanidades para a Licenciatura e História. Mas a gente está falando... De onde a gente está falando? A gente está aqui na Unilab. A Unilab, Universidade da Integração Internacional

da Lusofonia Afro-Brasileira, são os países que compõem a CPLP, Língua Oficial Portuguesa. A convivência com os africanos, com os guineenses, com os angolanos, com os timorenses. E isso deu uma riqueza cultural e uma partilha muito grande, muito forte. Então, um curso de bacharelado em humanidades, na Unilab, e depois seguido de um curso de licenciatura em História, na universidade, Unilab, Universidade Federal, não se compara a nenhum outro curso neste país. Digo, ah, mas você estudou em todas as universidades do país para saber? Não, eu não estudei, eu estudei na Unilab, mas eu pesquisei. Eu pesquisei, sabe? E eu tenho propriedade para dizer que não se compara. Uma licenciatura em História na Unilab não se compara a nenhuma outra.

Como foi a contribuição da Unilab nesse sentido, de você se tornar professora? Como é que foi o seu estágio?

Eu vou fazer uma parábola aqui, mas uma metáfora. O joio e o trigo. Eu tive o meu malvado favorito e eu tive o bonzinho. Por que eu estou falando isso? Porque a gente tem estágio 1, estágio 2 e estágio 3. E o meu primeiro professor de estágio se chama Y. Então, o professor Y é o malvado favorito, porque ele foi de uma rigidez... Eu não vou dizer perverso, não, porque seria muita maldade com ele. Jesus! Ele foi de uma força, de uma rigidez, de uma organização, de uma cobrança. São detalhes que no começo, se você não tivesse força para compreender o que era que ele estava querendo passar, você desistia. Não é fácil. O professor Y, acho que se você estivesse ouvindo isso hoje, você estivesse vendo, ele ia dar gargalhadas. Porque isso, depois que eu terminei o estágio, foi que eu entendi o quão importante o Y foi para mim, porque pedir como atividade prática uma resenha de Apologia da história. Foi profundo, sabe? E quando você mostrava o protótipo para ele, ele dizia, é o seu melhor? Aí eu, não. Ia e voltava umas dez vezes se fosse possível, mas ele exigia o melhor. Porque ele sabia que tinha ensinado o melhor na forma correta e ele sabia que a gente podia fazer assim. E ele era bem rígido de dizer, não, isso está errado, isso não está legal, não é assim. De uma forma dura mesmo. Que só depois a gente ficou a entender o quanto aquilo é importante. Você fazer o certo, você usar as metodologias certas. Eu me lembro o Y no estágio, na escola de tempo integral em Fortaleza. E ele foi! Teve um dia que ele foi para a sala de aula, ele foi observar, mas antes, e eu fazia estágio em dupla, com outro colega meu, mas antes, quando ele foi conversar com a gente previamente, ele disse, e eu nunca me esqueço disso, nunca. Eu acho que esse foi o link que me levou para a sala de aula. Que quando eu cheguei sozinha em sala de aula, que tive que dar minhas aulas, eu lembrei do que o professor Y falou. Você precisa... professora, ter um elo com seu aluno. Você precisa encontrar um guincho, o que vai te aproximar dele. Se você vai só com o objeto de conhecimento, e apresentar, e você não encontra primeiro essa ligação com o aluno, esse link, você não consegue. Pode ser desde os mais confortáveis até os mais enlouquecidos, até a turma mais difícil. A sua sala pode ter 15, como pode ter 50 alunos, como pode ter 10, como pode ter um aluno. Mas se antes você não for observador, porque é o educador que primeiro observa, sente para ver com quem, qual é o sujeito que você está lidando. Quais seriam as suas primeiras necessidades, e alinhar isso à tua prática, ao que você planejou, você não vai conseguir. Você não consegue! Conteúdo por conteúdo, matéria por matéria, conhecimento por conhecimento, você pode ter sido o melhor aluno na graduação. E eu falo aqui, sem demagogia e sem modéstia, eu fui uma das melhores. Agora eu fui um dos melhores porque eu não me admiti a tirar 6, tirar 7, tirar 8, tirar 9, não porque eu fosse a melhor, mas porque eu sabia, eles me ensinaram o que eu podia fazer melhor. Esse foi o ponto chave. Você primeiro chega num local, numa escola, você observar, conhecer, sentir aquela realidade e saber como é que você vai se aproximar daqueles alunos. Para depois... planejar a tua prática. E eu estou falando disso porque é muito interessante os estágios de licenciatura da Unilab, principalmente de História, porque tem estágio 1, 2 e 3. Primeiro a observação, depois o 2,

depois a que você vai para a regência, a última fase. E é nessa fase de observação que você sente que você se prepara, sabe? Observar, sentir. E estágio foi na escola pública. Foi lá na escola pública. Ficou no foguete mesmo de escola em tempo integral, que quando chegava, houve certos dias que no recreio estava lá, era menino de 8º, 9º, se pegando na perna, coordenador separando, e a guerra era muita. E não podia amolecer, não. Não era romantismo, não. Você não podia se apavorar, não. Aquilo era natural, porque a gente precisava entender o processo, sabe? Então, é isso! E outra, a gente, enquanto pesquisador, e aí eu falo de mim, de você, a gente vem carregado na formação com muitos conceitos. Muitos conceitos, a que.... Vou lhe dar um exemplo de conceito que eu tive um choque muito forte quando eu fui para o chão de sala de aula. O professor Sim, Tia, não de Paulo Freire. Paulo Freire, né? Conhece, Tia. O professor Sim, Tia, não. E... numa conversa passada com alguns estudantes, até da Unilab, uns dois anos atrás, a convite do professor W, eu entrei até discussão com um aluno, não foi encontrando uma discussão com um aluno que ah, não pode ser, porque não pode chamar de tia não sei o quê, a o professor X falou e tal. É assim, a gente vai com conceito, a gente sabe que a gente precisa desconstruir essa coisa de associar o professor ao familiar, o professor ele não é família. Só que precisamos respeitar a realidade e os vínculos que já estão estabelecidos culturalmente e emocionalmente, que já fazem parte da história da educação desse país. São vínculos que, por mais que a gente queira desconstruir, a gente tem que ir muito devagar. Porque a Tia hoje, o que é o Tia na sala de aula? Tia... é uma relação de confiança. É eu saber que eu posso me aproximar de você, que você não é distante de mim, que eu tenho um apoio, que você não é um mero transmissor de conteúdo. O Tia hoje, eu entendi, na sala de aula, dessa forma. Então, eu vou um pouco de contraponto a Paulo Freire nessa questão de que existem tempos e tempos. E hoje a nossa realidade, os nossos estudantes, você que é, professor também, você sabe, os nossos estudantes, eles vêm com uma bagagem emocional, cultural e de realidade diferente do que era. Vamos colocar, 10 anos atrás, 15, 20, ou na época, na época de Paulo Freire. E a gente precisa respeitar isso. A gente pode burlar o sistema assim, pode, mas por dentro, muito devagar, respeitando A gente não pode jogar conceito. Foi assim quando eu comecei as aulas de história, tentando fazer com que os alunos compreendessem que o Brasil não foi descoberto, ele foi invadido, que houve uma invasão de fato, que a... A ditadura, como muito só não foi uma revolução, foi uma ditadura que pessoas sofreram, que a gente não chama índios, chama indígena, que a gente não chama escravos, chama escravizado, porque houve um processo de escravização. E que eu, agora vou falar de mim, só soube o que era navio negreiro quando eu estava na universidade. Na escola a gente não aprende o que é navio negreiro. E aí você leva aquilo para as salas de aula.

A sua graduação em História te deu total preparação para se tornar professora?

Não. Eu não vou falar a verdade. Não, não e não. E eu sustento o não abrindo uma aspa, letras garrafais, maiúsculas. Não e ponto. E continuo, faça um ressalvo. Nenhuma licenciatura que é formação de professor, ele te prepara 100%. Nenhuma. Faça professor de História, de Física, de Biologia, de Química, de Pedagogia, diabo a quatro. Não se prepara 100% nenhuma. O que vai te ensinar é a sala de aula. É a sala de aula. Porque é assim, a formação não termina na graduação. A gente continua se formando professor. E a gente precisa ter humildade para entender isso. Por que a gente precisa ter humildade? Porque nas primeiras práticas, a gente vai vivenciando situações que nos chocam. A gente precisa pesquisar. Continuar produzindo, aprender com aquelas experiências e nunca deixar de produzir, e criar novas metodologias, partindo do que a gente aprendeu, dos conceitos, e dialogando com os conceitos que a gente aprendeu em sala de aula. Eu entendi muito de interdisciplinaridade lendo Morin no Bacharelado. Eu fiz uma imersão assim muito forte, né em Morin. Para entender a

interdisciplinaridade e a necessidade da interdisciplinaridade. Mas eu só fui vivenciar a interdisciplinaridade de fato em chão de sala de aula.

Quais os principais desafios que você encontrou?

Estou só! Para onde é que eu vou, quem é que vai me aceitar? Existe aquele preconceito do estudante recém-formado, daquele que abre asas, não tem experiência, que não era o meu caso assim. Porque eu tinha uma grande bagagem, trabalhei muitos anos na Secretaria de Cultura do Município, então era na coordenação de patrimônio histórico, então isso me deu uma bagagem muito grande, mas enfim, há aquele estereótipo do professor recém-informado. Então você precisa estar preparado para muitos não, porque não há essa coisa... Ah, tem um estágio, eu falei da qualidade dos estágios da UNILAB. Mas não há assim um intercâmbio, uma espécie de convênio de... Como é que eu vou dizer, de interlocução, com as instituições para que possam receber aqueles professores para suas primeiras experiências. E eu não estou falando só da Unilab, não, tantas outras, sabe? Então não existe isso. Então, o que me embasava era assim... Eu terminei a minha graduação muito preparada. Para o que eu ia enfrentar. Eu disse, nesse ano, que foi o ano... Eu nem me lembro mais, porque eu prometo de ter que olhar aqui no meu japonês. Mas eu disse assim, ó, nesse mesmo ano, eu vou estar em sala de aula! Pronto! Foi... A formação de História foi em 2018. Pronto! Em janeiro de 2019, eu vou estar pisando em sala de aula. Já tinha ensinado. E eu fiz o mapeamento de toda a cidade, de Fortaleza, todos os bairros, todas as escolas, onde é que tinha mais escola, onde era a escola particular e tudo. Estabeleci um mapa de contatos, quem eu conheço, quem eu não conheço, onde é que eu vou, e saí de porta em porta e saí de porta em porta. Eram... Eram 90 não e 10 sins. Assim, vou te receber. E... É assim... A partir do momento que houve aqueles profissionais, aqueles gestores que te receberam e deram oportunidade para eu ser ouvida e falar da minha experiência do meu trabalho, das minhas experiências de estágio, da minha vontade, do meu conhecimento, das minhas pesquisas. Porque eu enfatizei muito as minhas pesquisas, eu passei por muitos testes, muitas provas de seleção e tudo, então a partir do momento que foi me dada a primeira oportunidade, eu pus tudo para fora. Essa é quem eu sou. E num belo dia na escola X, como eu vou citar o nome, mas é uma das maiores escolas, é uma das mais renomadas de Fortaleza. Aquelas que só acho que defendem bem comigo que na minha adolescência, quando eu tinha 16, 17 anos, eu sentia muita inveja, que eu morava ali na Praia de Iracema, os meus colegas ali da Aldeota que estudavam nessa escola, porque eles estudavam na escola, mas eu estudava no dia 7, porque eu não tinha tempo para estudar na escola cara. E era um sonho estudar nessa escola. E quando eu fiz essa seleção para essa escola como professora, fui chamada. E no primeiro dia de trabalho, que era a semana pedagógica, fui me apresentar para os professores. Eu me emocionei muito. Eu chorei muito, muito, muito, muito, porque eu disse que há muitos anos atrás, era meu sonho estudar nessa escola. E hoje eu estou sendo, eu vou ser professora. Eu era professora de Fundamental 1, professora de História, Geografia de Fundamental 1 e fundamental 2, de criança e adolescente. Então, eu tinha um sonho de estudar aqui, mas hoje eu estou sendo professora da escola. Então, para mim é muito forte. Mas eu acho que se não fosse a UNILAB, a minha graduação, todo aquele conhecimento e aquela experiência de campo que eu vivi, a minha formação, teria essas palavras, eu não teria essa segurança, essa propriedade de dizer eu sou professora, eu vou fazer isso. E voltando à minha primeira oportunidade, muitos anos atrás, nessa escola renomada, escola boa e de qualidade, agora até hoje considerada as melhores, a diretora disse assim quando me ligou, olha professora, você passou em todas as provas, um teste de seleção, mas a gente só tem essas duas turminhas aqui do quarto ano, essas tantas horinhas aqui, é muito pouco. É muito pouco. Eu disse tia, porque lá todo mundo se chamava de tia. Principalmente na escola particular, você vai encontrar essa cultura do Tia. Então você tem que saber, respeitar e ir burlando esse tempo por dentro. Eu disse tia, fulana de

tal. Me dê só oportunidade. Eu quero só entrar, como se fosse desafiado. Me dê só a oportunidade. Deixe. Aí comecei com essas duas turminhas, depois foi aumentando. Aí só fundamental 1, aí aumentando e aumentando. E no mesmo ano, no final desse ano, a coordenação do fundamental 2 me chamou para os grandes. E eu era a única professora da escola que ensinava fundamental 1 e fundamental 2. E era muito legal, porque eu tinha um aparato de lousa digital, de tablet, era um negócio que era um lazer, assim, que você... tal e tal. E era uma posição, veja bem, as salas de aula. Era tipo um palco, né? Um batente assim que o professor ficava acima e os alunos abaixo com as cadeiras. Eu sei que tinha horas que eu estava em cima do bicho, tinha horas que eu estava em cima da cadeira, lá no final. Eu acho que se tivesse lâmpada, para ficar a suspensão de ficar ou janela. Até porque era cheia de câmbio. Eu sabia que todas as diretoras estavam me vendo. Então tinha horas que eu transitava pela sala todinha! Porque eu aprendi que eu não podia ficar apelada só aqueles mecanismos prontos. Aquela lousa digital, aquele livre de dados, que tinha que ter dinamismo, que tinha que ter movimento, eu tinha que chegar. Mas aquele eu tinha, eu me lembro de uma série de... era o quinto ano, era, quinto, sexto ano, que tinha um aluno autista que ele não verbalizava, ele tinha a fala, mas ele não se comunicava. Aí eu disse, gente, o fulano de tal disse que quando os portugueses chegavam... não foi fulano de tal? ele chegava bem perto dele, aí, tô ouvindo? Não, fulano, fala mais alto. Aí ele acabava falando. E todo mundo ria, mas estava interagindo. O que eu quero dizer com isso? O que eu quero dizer com isso? Que o estudante, o aluno, ele precisa se sentir provocado a aprender provocado a aquele cenário. Ele precisa ter oportunidade, você dá oportunidades, cria meio. É aquele link que eu estava te falando no começo. Eu preciso criar um ambiente de ensino-aprendizagem. Eu preciso derrubar e aí eu volto para o Paulo Freire num ponto positivo, a educação bancária. Sim. Para depositar conhecimento. Eu só vou conseguir assim, não há o fazer de sala de aula sem conexão. Vão lá fazer de sala de aula sem movimento. E quando você se propõe a ir para sala de aula, principalmente quando é das humanas, você é professor de História, você vai para uma escola de ensino particular, vai ter, principalmente, fundamental, você pode estar lecionando História, como pode lecionar Geografia, lá também. Eles lhe chamam para as duas. E eu lembro, numa certa aula... como é que eu fui ensinar movimento de rotação e translação para os meninos do sexto ano. Aí eu peguei lá um cesto do lixo, era o Sol. Um cesto do lixo era o Sol. E o menino chamou o Planeta Terra. E ele tinha que estar rodando atrás do cesto do lixo. Quando completava, rodava um dia, trazendo 24 horas de rotação. Aí 365 dias eu rodando e ele rodando também e todo mundo com translação. Sabe? Às vezes, parece bobagem, besteira, mas é esse fluxo. A gente tem tanta coisa aqui dentro e a gente tem tanta coisa em nossas mãos, que são livros. Mas isso tem que dialogar com o fluxo com o que acontece dentro da sala de aula. E era assim que funcionava através das experiências. E por que eu estou enfatizando essas historinhas? Eu não gosto de me colocar como exemplo, não. Eu detesto essa palavra, exemplo e orgulho. Não gosto, não. Mas as experiências me ensinaram muito, principalmente as primeiras, porque eu fui aprendendo. No quarto ano do ensino fundamental, dessa mesma escola, houve um dia que as coordenadoras, cada série, eram um andar e em quarto ano tinha um andar nessa escola. E a coordenadora passava vistoriando. Ela passou, as cadeiras estavam todas do lado de fora da minha sala. E os meninos estavam todos deitados no chão. Aí a mulher estava perguntando por que as cadeiras estavam fazendo do lado de fora. Era a coisa do tráfico negreiro, do navio negreiro. Então, aí eu... Bora lá, meninada, todo mundo. O menino pequeno, né, 8, 7, 8 anos, tudo no chão, apertado e eu fiz isso perto da hora do lanche, perto do horário do recreio. Bora se deitar e assistir, tá dando a hora do lanche, tô com sede, tô com fome, aperte mais tá apertado e tal. Vocês estão onde? Que era, fiquei com o Navio Nегreiro, ele tinha uma parte que é onde eles ficavam bem abaixo, explicando as condições. E depois disso, eles a história, os descendentes, as tribos, foram trazidos, muitos no caminho, por más condições, alimentação, saúde eram deixados e tal, que chegaram já nessas condições. E eles conseguiram sentir isso pela experiencição. Aí, e eu

voltando a um diálogo que eu tive com uma estudante aí da Unilab, uns dois anos atrás, que eu estava até me convidaram para uma conversa e essa estudante era até do bacharelado humanidades, ela disse que eu estava romantizando. Aí foi que começou o embate. Aí eu disse não, eu tô falando do que eu vi, do que eu senti. Então, de onde eu estou falando e para quem eu estou falando? Eu preciso observar aquela sala de aula e pegar aquele objeto de conhecimento, a história do que era o tráfico negreiro, como é que eu vou iniciar para tocar aquelas crianças? Para ter... uma realidade, algo vivido. E para eles conseguirem internalizar e entenderem aquilo. É o que a gente chama de praxe pedagógica. Praxe pedagógica! É isso mesmo! Eu tinha outro exemplo. Eu tinha um aluno autista no quarto ano, que ele é autista, eu sempre... Ele tinha TDAH também, e ele não conseguia ficar sentado na cadeira. E ele, de conhecimento, muito, muito, muito, ele conseguia aprender tudo, mas ele não conseguia registrar, escrever. Nada, nada, nada, nada, nada, nada. E a gente foi entender e conseguir passar para ele capitânias hereditárias, desenhando. Aí eu fui botar em prática, eu gosto muito de mapa, e eu pratiquei muito. Todo o processo das capitânias, os portugueses, a divisão das terras e tal, e tal. Como é que foi? Isso tudo planejando. E no outro dia a avó dele, que era coordenadora da escola, veio me falar que o menino deu uma aula em casa, na parede de casa, sobre as capitânias hereditárias, que foram dez anos, valeu isso. Deu uma aula. Ele não conseguia registrar no caderno, mas ele conseguia planificar. E na outra aula, se você é com outra aula de história, na outra aula de história, os meninos, os colegas, que antes não se aproximavam tanto dele, pediram para ele ensinar como é que era, o que fazia, sabe? Então criou-se aquele ambiente de interação. E a educação, o processo de ensinar aprendizagem, só acontece ensinar história principalmente. Foi aí que eu fui começando a entender que eu tinha que desenvolver essas conexões. Sozinha. Não teve ninguém para me dizer que você faz desse jeito. Claro que a gente sempre tem que estar pesquisando. A gente não pode esquecer dos nossos autores. Se eu for lá no quarto, está lá o meu Mark Bloch, está lá o Sérgio Buarque de Holanda, está lá a minha Lília Schwarcz, está lá o Brasil, a Biografia, está lá Lima Barreto, está lá o... E eu volto... os meus amiguinhos para ler e entender um pouco, porque eu preciso estar dialogando com os conceitos para retornar à prática. É um fluxo. Não tem, não tem.

Quais suas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular?

É forte, porque a gente tem, vamos abrir um currículo organizado, um currículo preparado, focando no desenvolvimento das habilidades e competências da base nacional com o currículo. A base a gente tem, é o que vem de cima, que a gente tem que ser regido por ela, enquanto educadora, enquanto professor. Para o desenvolvimento das habilidades e competências naquele objeto de conhecimento, naquela disciplina. Mas a práxis é diferente. A escola, a instituição escolar, necessita, principalmente, ter subsídios para contemplar o desenvolvimento daquelas habilidades e competências do aluno, do protagonismo do aluno pesquisador, da construção da identidade. Se você for ler a BNCC, eu abro a BNCC aqui, que eu tenho ela de ponto a ponto, e você lê. É um negócio lindo. Mas a escola não precisa só de conceito lindo, ela precisa de estrutura. Ela precisa de estrutura. Não só a BNCC vai falar de inclusão, mas ela precisa de estrutura para integração. Incluir é colocar o aluno com alguma necessidade específica na sala de aula? Mas como é que eu vou integrar aquele aluno, aquele objeto de conhecimento? Quais são os aparatos? E eu falo de físicos, eu falo de educacionais, interativos, para que o desenvolvimento das habilidades e competências aconteça de fato. Eu preciso criar condições para o desenvolvimento das suas habilidades e competências, principalmente hoje, na contemporaneidade, no cenário atual da educação de 2024, o qual a gente está engrenando, está caminhando para a educação total em tempo integral. Então, o que eu vejo na BNCC é lindo, mas é como se fosse um quadro que na prática, como é que eu vou desenvolver aquilo sem subsídio? E eu estou falando, aí você observa, de onde eu estou falando? Eu estou falando

do cenário da escola pública, sabe? Mas eu já estive em escola particular também, comecei no ensino privado. Há o ensino privado? Tem aquela coisa que tem mais subsídio, né? A parte de sala de multimeios, tem brinquedoteca, aí vai ter a sala de oficina *maker*, o qual você vai desenvolver às vezes, você quer dizer tudo, tem esse aparato, sabe? E parece até uma coisa, um paradoxo, não é? Uma coisa porque a BNCC, que é um documento, que é um regimento, que é de distância pública, e a gente se for desenvolver a base competência da BNCC, você vê que a escola privada, ela tem o maior aparato para subsidiar isso. E o que a gente sente falta na escola pública é isso. É esse aparato. Mas a BNCC é importante, porque, como eu disse, a gente não pode fugir das regras do currículo, do conceito. A gente tem que estar respaldado. Só que a gente precisa lutar quando eu falar a gente a todo mundo. Sou eu, sou você, professor, é dialogar com as instâncias, com os políticos, com as bases educacionais, para a gente ter melhor condição de desenvolver essas habilidades e competências.

Você começou na rede privada, mas você chegou a planejar aulas a partir da BNCC?

E aí eu vou jogar aqui para a nossa conversa, que isso assim, reverbera, que vá para outras pessoas, saibam, internalizem e se toquem disso, vai para metodologias ativas. O conceito de hoje é metodologia ativa. Que é que eu posso criar... e buscar pesquisar e planejar para práxis, para dinamizar. Então, eu me resguardei muito nas metodologias ativas, porque na escola particular você fazia o planejamento anual, ocorria o planejamento anualmente, o objeto de conhecimento, as habilidades do BNCC, era um projeto antigo, você passava um mês todo de imersão preparando aquilo para o BNCC sabe? Aí, como fosse para prática, eu tinha que testar as metodologias. Como é que eu vou fazer isso? Como é que eu vou fazer aquilo e tudo? Então, eu me valia muito as metodologias ativas. Ah, o professor vai ter que inventar muito? Não, não é inventar, não. Não é inventar, não. É de fato pesquisar. A gente precisa pesquisar primeiro, porque não há projeto. E eu considero o planejamento de aula. O planejamento de uma aula, o objeto de conhecimento, a bem de você ser toda aquela organização como um projeto. Um projeto é algo que você pensa que vai sofrer processo de fases e que você vai chegar ao resultado. Eu encaro o planejamento como um projeto. Então, eu me respaldei muito pelas metodologias ativas. Eu usei muito disso. E isso partiu muito de mim, individualmente quanto profissional. Há profissionais que não fazem. A maioria, de fato, a gente não pode ignorar esse professor. É culpa deles não, sabe? E é uma carência da universidade, assim, essa preparação para as metodologias ativas, para a praxe mesmo, para tudo. E não é só da Unilab.

Você chegou a ver a BNCC na graduação?

Sim, no estágio sim. Então as etapas do estágio sim, mas como é que eu te falei? Quando a gente só vai vivenciar mesmo na prática, sabe? A gente teve na história, a gente teve... E a gente tem uma grade particular muito rica de pedagogia que deu muito embasamento, sabe? Desde Libânio, teóricos que fundamentaram. Então foi uma formação muito forte no campo da pedagogia. Mas faz outra ressalva de se ter a necessidade de se ter a história didática para o ensino de história. E não teve. E mais uma vez eu não estou falando só da unidade, de todas as universidades. Não é esse foco, essa disciplina didática para o ensino de história. O didática mesmo, que é justamente a trágica. A didática para o ensino de história. Porque a pedagogia que a gente estudou em si foi a pedagogia da pedagogia. Nós tivemos cadeiras de pedagogia que por si foram muito ricas, mas a didática para o ensino de história não. E não há em nenhuma universidade. Não sei se há. Me conte se futuramente você pesquisar aí e ver que na universidade falta isso. Mas a gente tem essa falta enquanto professor de história. E essa didática a gente vai descobrir na prática. A prática que vai ensinar. Como a gente de fato ser um professor de História. Não ser um professor de história completa, porque a gente nunca vai

ser, é um processo. A gente vai descobrindo, a gente vai aprendendo, criando e tempo. Eu não sou sempre a tape. O professor adianta ser uma professora pronta, formada, hoje não. Sempre eu vou estar em processo. Eu nunca vou estar pronta porque a gente está pesquisando, a gente está trabalhando, a gente está se reformulando. Então eu faço esse reforço dessa carência da disciplina. Na graduação de didática para o ensino de história. Sabe? A Unilab teve um diferencial, e repito, muito pelo campo da pesquisa. A pesquisa que a gente teve muito forte, projeto de extensão, pesquisa, e por termos profissionais, isso eu puxo a bola para unir profissionais, altamente capacitados de uma vivência assim muito grande. Muito grandes profissionais, como o professor Y, como o W, X também, que assim, uma das maiores lições que eu tive, assim, na vida eu citei Y também, foi do professor X, que ele brincava muito, ele dizia assim, estude, estude, estude muito e pesquise, que quando você estuda você fica mais lindo, você fica mais bonito. E todo dia eu me olhava no espelho para ver se eu estava mais bonita. E realmente eu estava. Mas eles não estavam falando da beleza estética, eles estavam falando do se sentir, de se sentir bonito, do empoderamento. E eu passei isso para os meus alunos, eu consegui passar isso. Estudar para se sentir mais bonito, mais vivo, sabe? Então a gente teve uma formação assim muito completa dos nossos professores, dos nossos doutores. E lá eu sou suspeita de falar.

Você chegou a dar aulas no ensino médio?

Não, porque quando veio o novo ensino médio, eu já estava migrando aqui. Já estava mudando de cidade, e eu iniciei na nova cidade, no ensino fundamental 1. Eu sou professora de língua inglesa também, cidadania e linguagem também. E logo depois veio a pandemia, depois a gente passou o período da pandemia e voltou para a sala de aula. O novo ensino médio em si não, que foram a grade com aquelas disciplinas à base diversificada. Então, eu não tive contato com o novo ensino médio não. Mas estou pesquisando muito e dialogando muito, porque enquanto é assim, coordenadora diária na Secretaria de Educação, eu estou numa posição de gestão, aqui na cidade há 19 escolas. Não há escola particular, são todas escolas públicas. 10 são centros de educação infantil e 9 são escolas de ensino fundamental, I e II. E cada técnico, cada coordenador é responsável por uma área, então eu tenho gestão sobre essas 9 escolas. Então a gente se preocupa muito, a gente tem muitas formações da CREDE, que é a CREDE regional aqui. E a gente está discutindo essa questão do novo PAIC Integral, o novo ensino médio, as disciplinas da base diversificada. E eu sempre lá nas reuniões toco muito nessa tecla de metodologias artísticas. Eu gosto de incitar, de provocar. e eu digo, você nesse documento aqui tal, não chega a isso, eu vou fazer um projeto para isso baseado nisso que você chama de me deu. Você vai ver, se não já viu, só para terminar aqui, quando você tocou no contexto de... de educação para o trabalho estudo, a gente discute muito aqui o termo é transição positiva, que é os meninos do 9º ano do ensino fundamental a gente preparar para eles terem uma transição positiva, já saindo do 9º ano com projetos de vida. Com uma base formada para encarar o ensino médio. Aqui tem muita perspectiva de entrar para a escola profissionalizante, já o bom da vez é isso, entrar. Então, o currículo do 9º ano, ele está voltado muito para essa transição positiva, para esse mundo do trabalho. A gente vem falar aí dessa configuração que você falou do novo ensino médio, né? Porque... Você vai ver, se você entrevistar professores do 9º ano, suponho que eles passam pra... como é que é... Começando aqui da cidade, a gente começou sem ser integral no 9º ano. Esse ano já estamos começando com o 9º e 8º e decrescente. Com o 9º e 8º. Porque como eu já disse, depende muito de estrutura. De estrutura, então a gente precisa se organizar. Aqui no município a gente está assim nos índices, está com um dos melhores IDEB do Brasil, que é o Índice Educacional e a gente foca muito nisso. E não tem como... ocorrer atrás de índice, é isso, mas é pensar isso. A gente, hoje, para finalizar, enquanto educador, a gente não pode fugir do currículo da nova base, da nova proposta, do ensino tecnicista, mas a gente pode

reconfigurar isso. Nós somos autores e nós somos comentadores de novas metodologias para que esse ensino ocorra de uma forma positiva, que essa transição do aluno do nono para o ensino médio seja positiva. A gente tem um papel fundamental, mas a gente não pode nunca esquecer que antes de ser professor a gente é pesquisador. A gente não pode assim se valer só do nosso, a formação e pronto. Eu acho que o que falta é isso, sabe? Essa humildade para dizer, eu sou pesquisadora, eu tenho que pesquisar novas formas, novas práticas, porque vai depender de ti, vai depender de mim. A gente esquece, quando eu falar a gente, a toda gente de professor esquece. Então não pode esquecer disso, de pesquisar. O principal agente disso tudo vai ser eu professor, eu vou ser professor. Dessas novas propostas que ocorre com os famosos, dando a ideia da nova BNCC, do novo currículo, do novo Ensino Médio. A gente tem que pesquisar, porque infelizmente a gente ainda é carente de formação continuada. Um sonho que vai ser, né, tá sendo pautado, tá sendo almejado, mas a gente é carente desse estágio aí, meu filho. A gente não descansa não, viu, homem!

Entrevista 04

Professora, me fale um pouco sobre você.

Me formei aqui na UNILAB, vim pra UNILAB em 2017 para fazer humanidades. Formei em Humanidades e fui para Licenciatura em História. E quando eu estava perto de me formar, acho que fazia mais ou menos, acho que faltava um semestre, eu consegui uma vaga, fiz uma seleção de professor temporário e consegui 01 vaga em uma escola de tempo integral de Ensino Médio. Comecei a trabalhar lá, poucas horas no começo acho, se eu não me engano 8 horas, eram bem poucas. Era só eletiva então o conhecimento de eletiva surgiu aí né?! Com esse encontro da prática do ensino e do tempo integral. Porque no regular não tinha essa eletiva. Comecei dando eletiva, no meio do ano, foi quando a concursada saiu da Geografia e me perguntaram se eu não queria lecionar. Foi também aí que eu aprendi que é a carência que faz o professor, porque eu achei que eu só poderia lecionar História. Fizeram um convite, a CREDE permitiu, então eu fui, dar aula de Geografia. Então eu fui. É precarização, mas ao mesmo tempo é necessidade. Então é um misto de confronto do que você acredita estar correto. Eu ainda acredito que a pessoa que se formou em Geografia tem uma capacidade muito maior do que eu. Eu tive dificuldade, tive que fazer planos de aula que eu demorei horas e horas para estudar o conteúdo e dar a aula. Diferente da História, que a gente tem uma leveza maior ali para estudar. Foi então que consegui mais horas em 2023. Então foi uma coisa bem progressiva. E em 2023 consegui fechar 126 horas, mas nunca as 200h. Sempre ali pegando remendos, geografia, eletiva. Essas disciplinas básicas.

E você considera que a Unilab te preparou para tudo isso?

Não. Mas ela me preparou para as eletivas, por exemplo! Eu não tive tanta dificuldade assim que entrei. Porque o ensino interdisciplinar que eu tive aqui na UNILAB, de pegar professor com Milton Santos e outro com Freud, outro com Marx, filosofia, sociologia, fez para mim a disciplina eletiva ser uma coisa muito divertida. E era o que a escola pedia. Transformar a eletiva numa coisa menos enrijecida, uma coisa que faça eles ficarem mais interessados. Então, filme, uma coisa lúdica, que a UNILAB me preparou, com um ensino interdisciplinar. Eu acho que ela me fez ser uma profissional melhor. Menos tradicional, menos conservadora. Pensando nessa coisa de sempre fazer essa mistura.

Por que você considera que não foi preparada para isso?

Ela não preparou para ensinar geografia eu não sei se ficou claro isso, ela não me preparou, ela não me disse que eu poderia chegar numa escola para dar aula de outra matéria, isso para mim foi um choque no começo, mas ela me preparou para dar aula de história. Nas eletivas eu conseguia fazer uma coisa assim, hoje vai ser só história, mas eu nunca dei aula de história, por exemplo, só para você ter noção. Eu terminei um ano letivo sem dar uma disciplina de história da base comum. Então, eu não pensava se a Unilab me preparou para dar aula de história, se foi essa história interdisciplinar, sim, me preparou. Mas, como eu estou dizendo, a prática de fato da base comum não tive a experiência, infelizmente, mas a experiência do chão de sala como um todo me preparou. É aquela coisa, eu sempre puxo a sardinha ali para mim, né? Então pode ser uma eletiva, pode ser a tal geografia, sei lá, assunto globalização, geopolítica, eu consigo. A gente faz assim ó, vinte minutinhos, e a galera...eles sentem, tanto que eu falo, gente, eu sou formada em história. Se vocês sentirem uma outra vertente aqui, vocês sabem qual é a minha formação. Mas é essa a coisa, como eu não tive a experiência da base comum, nem do primeiro ao terceiro ano, no ensino médio.

Você teve disciplinas que trabalharam com a BNCC na UNILAB? Se trabalharam, elas te deram realmente uma base para aplicar o que você aprendeu na universidade dentro de sala de aula?

Deu. Deu, deu sim. A gente fazia muita... nas disciplinas 90 horas, que eram para fazer essa prática, às vezes a gente tinha que pegar os livros didáticos e fazer as análises, então a gente pegava um tópico da BNCC, uma habilidade, e aí a gente ia ver se aquele livro estava correspondendo, ou se não estava, o que estava faltando, o que estava com o conteúdo africano, com o conteúdo asiático, eu lembro de uma das que a gente fez isso também. Nas escolas que também era voltada para habilidade. Não foi um documento que se tornou estranho, para a gente na escola, começaram a falar sobre isso, então a gente já tinha uma certa familiaridade.

Você considera que sua participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu no seu processo de formação como professora de História?

Olha, foi um pouco triste porque a gente pegou a pandemia toda. A pandemia surgiu e a gente a pegou do começo ao final, o final que não tem final ainda, né? Mas assim, foi muito triste porque a gente não pegou a sala de aula. E um dia eu entrei, a minha escola era a escola X e eu só entrei lá uma vez, uma vez, e a escola é linda, maravilhosa, mas a gente só entrou lá uma vez, então assim, a gente não teve o prazer... eu nem conheci a minha preceptora, a gente marcou depois após bolsa para se encontrar, eu e outras meninas do remoto. Isso eu sei muito bem falar, não sei se é o que você quer ouvir. É, porque assim, o remoto, todas as nossas agendas de planejamento eram tudo no remoto. Então, aula para remoto é assim. Então, a gente sabe usar um Prezi, fazer uma apresentação mais dinâmica, usar formas, tudo isso de tecnologia a gente teve que se aprimorar. E eu sei toda frieza que é dar aula para pessoas que às vezes nem estão ali. Essa experiência infelizmente eu tive. Então se eu fosse professora de remoto, eu acho que eu seria uma ótima professora. Mas, no real, eu tive que aprender no trabalho. Já como proletária mesmo. Isso para mim foi difícil. Quando eu cheguei da escola eles me perguntaram, e aí o estágio? Porque a gente reaproveita no RP. E aí eu falei, gente, eu tive. Na escola X, mas... Lidar com uma sala com 40 alunos. Com esses conflitos, confusões, brigas... eu tive que aprender na tora. Então assim, foi muito difícil pra eu fazer essa transição. Mas eu tive coisas boas no RP. O professor X, ele é um ótimo preceptor, não tem como fugir disso. Então tem muitas coisas que ainda ecoam para mim do professor X. Alguns planos de aula, fazer um recorte, às vezes o recorte é melhor que nananam. Tem alguns conselhos das reuniões que são essenciais. E eu lembro de planos que a gente fazia, como eram... das eletivas inclusive, que já tinha lá. Então a gente fez um grupo de estudos da Marielle Franco, a gente fez várias coisas.

Então eu acho que me deu essa pegada para já me familiarizar com a eletiva. E com as meninas que eu trabalhava era muito bom. Então, trabalhei também com os meninos africanos, acho que eram de Guiné-Bissau e o conteúdo que eu tinha. O material que eu tenho hoje, que eu uso muito é o material da RP. Usava nas minhas aulas, então me ajudou muito a ter uma perspectiva de planejamento e da própria regência. Eu acho que tem as meninas ali, era a “J” e a “E”. A gente planejava junto, me trouxe um olhar que as vezes eu não tinha. Eu lembro de uma regência que a gente fez, do Dia do Trabalhador, no 1º de maio. Foi ótimo! As dicas de trabalhar e planejar em coletivo. Então foi bom, mesmo que sendo remoto. Eu sinto que eu tenho coisas ainda que foram dessa formação coletiva, tanto do professor X, quanto da professora Y, que foi minha preceptora e das meninas também, que eram minhas colegas mais próximas do RP.

Que tipo de experiências você teve que aprender?

Eu acho que primeiro manter a sala viva, ali, quieta. Viva, o que eu estou falando é no sentido de não se autodestruírem. Eu acho que é a primeira turma que eu peguei, foi no 1º ano. E eu lembro que eu saí de lá com muita vontade de desistir. Eu lembro que eu saí com o primeiro questionamento: será que eu fiz a faculdade certa? E eu saí com a veia aqui, e com dor no estômago de tanto gritar. Então assim, era uma turma muito caótica. Não era tão cheia, mas era muito caótica. E muito do barulho, da bagunça, da turma do fundão. Então assim, para mim, o difícil foi a primeira coisa básica que é você conseguir manter a turma ali, o silêncio e a atenção em você ali. Pronto!

Mas você não acha que um curso de licenciatura, no caso a licenciatura História, ele não deveria te dar uma base para tal?

A ferramenta a gente adquire no estágio, certo? Até ali é só teoria! Você está aprendendo a teoria da nananam, a teoria do Paulo Freire e tal, pronto! Não é uma educação bancária, beleza? Na prática, a ferramenta que você está dizendo é no estágio que foi meu RP, que foi no remoto. Então para mim, o silêncio era muito fácil porque era só desligar o microfone. Então, quando eu vou para um estágio, quer dizer, quando eu vou para a prática trabalhando remunerado e tudo, é outra coisa. Para mim eu culpo a pandemia em si. Porque se eu tivesse tido uma experiência ali na escola X, indo, me deslocando, tendo aquelas turmas cheias... Nossa, eu chegaria ali no meu trabalho! Ave Maria! Eu economizaria todas as semanas ali que eu passei me adaptando, porque foi mais árduo. Não foi impossível porque eu consegui ficar dois anos lá, mas foi muito árduo. Essa ferramenta, eu tive que infelizmente fazê-la sozinha. O curso, ele está ali para ensinar. Sendo que a licenciatura não tem culpa se a pandemia existiu. Se a gente teve que fazer essa quarentena. Então assim, eu tenho certeza de que eu teria adquirido no curso de licenciatura de História na UNILAB. Não adquiri por questões externas de saúde pública. Mas eu teria sim! Eu acho que essa coisa básica da sala, de lidar com a turma, de conseguir prender atenção, de ser lúdico suficiente, mas também ali, tudo isso eu teria conseguido no estágio, na escola X.

Que tipo de aluno você acha que a BNCC forma?

Não sei se é, pensando aqui, talvez esse aluno saia alienado para o mercado de trabalho. Esse aluno pensado mesmo para ser assim, para baixar a cabeça, para ser submisso. Tem muita coisa ali que o Estado não colocou, que o Estado não quer. Eu penso que seja um aluno muito dentro do sistema, dentro do padrão. E o que a gente faz ali de crítica, de romper a alienação etc., eu acho que não está na BNCC. Eu acho que esse aluno é pensado mesmo para trabalhar, para botar a mão na massa, né? E não sei dizer muito bem, mas eu creio que seja dentro desses moldes que é justamente o que a gente gosta de romper, né? Gosta e pretende.

Que tipo de aluno você tentou formar?

Olha, eu me lembro de todas as minhas aulas, de cada uma delas. Da primeira, do surto e da última. Eu sempre tentei fazer com que eles saíssem dessa bolha, de achar que Acarape já definiu meu destino final, que eu vou ficar aqui, que eu não tenho nada, que vou trabalhar no mercantil, que eu não tenho futuro nenhum. Eu sempre fiz com que eles tivessem consciência de classe, de onde estão vindo. Pronto galera, a gente aqui não é classe alta, ninguém aqui é elite. Não, todo mundo aqui é pobre, pronto. E aí, o que vocês querem fazer? Para onde vocês querem ir? Eu sentia que nem todo mundo queria vir para a Unilab. Nem todo mundo a meu ver, quer essa coisa do ensino superior. E tudo bem. Você quer trabalhar, tudo bem, mas que você seja um trabalhador que saiba dos seus direitos, que você não seja alienado, que você não aceite qualquer coisa, que você não seja um trabalhador informal. Então, o máximo que eu fazia era o quê? Promover a consciência de classe básica e não ser alienado com nada. Então, você quer ir para o ensino superior? Então pronto, eu ficava ali, você vai entrar, eu não levo a Unilab para você, a Unilab é sua, ela está na sua cidade, ela é para você mesmo. E para quem ia trabalhar? Também essa ideia de entender o que é a CLT, até que ponto a gente não precisa se sujeitar a trabalhos informais que não são valorizados. Eu usava até mesmo a minha própria condição como professora temporária. Eu falava que eu estava aqui, mas ao chegar uma concursada, a gente sai na mesma hora. Então isso aqui é precarização, a gente se forma para ter medo todo mês de não saber se até o fim do mês terá emprego. Eu me usava como exemplo, para eles entenderem como o trabalho pode ser precarizado. Eu usava essa questão da uberização, do *Ifood*. Então, assim, eu sempre quis, do primeiro ao terceiro ano. Estavam no ensino médio, precisavam entender. Então eu falava muito de política, falava da questão do município, se é questão da compra de voto, deles exercerem essa coisa, de fazerem a crítica ao Acarape, mas sabendo que eles têm que cobrar, como eles têm que ser como cidadãos. Então, eu acho que qualquer aula que fosse assim, sei lá, de hidrografia, a geopolítica, a globalização. Eu sempre tentava fazer com que eles ali se atualizassem, soubessem ler jornal, se interessassem por notícias políticas, soubessem ter oratória, soubessem chegar num laboratório preparados. Eu tentei muito e eu falava muito da minha formação também aqui. Eu falava, eu sou do BHU, eu sou de Fortaleza, eu fiz humanidades, fiz história, fiz história aqui e eu falava o quanto minha formação foi boa, eu falava dos benefícios, das bolsas aqui, dos auxílios, do RU. Eu me lembro de um aluno que eu levei para jantar aqui. Olha como o RU é incrível, eu falei é R\$1,10? É R\$1,10. E eu fazia questão de mostrar, de graça, tem que pagar para entrar na Unilab? Não, é de graça! Então, eu fui essa professora de tentar fazer com que eles falassem e fossem críticos. Só isso! Então, qualquer aula, geografia, era sempre assim. Era dar opinião. Cadê a crítica disso? Prova, tudo aberto, questão aberta... Não era tudo de múltipla escolha não. Vai ter 5 questões abertas, 5 fechadas. Eu quero... A letra é feia, eu leio, leio. Eu consegui decifrar. Mas eu fazia questão de que eles soubessem ter opinião. Quando chegassem na Unilab aqui, num seminário, no LPT-1, eles fossem lá para frente, falassem bonitinho, tivessem uma postura. Então, eu acho que... E essa, a Unilab também me deu. Essa noção política, de classe, de tudo, da renda, de onde você veio, para onde você vai, a Unilab também teve influência nessa formação.”

Você acha que há alguma disparidade entre o saber que você aprende aqui na Unilab e o saber que é aplicado em sala de aula?

A teoria e a prática têm diferenças. Mas eu não sei se isso é algo específico da Unilab. Eu acredito que isso ocorre em qualquer licenciatura, seja pública ou particular. Enfim, senti falta de muitas coisas, como o estágio por exemplo. Eu fui para uma entrevista de humanas na escola X. E ela me fez uma pergunta: ‘Como você aplicaria essa aula com o descritor tal?’ Eu não sabia o que era essa palavra. Essas provas externas, a escola vive para isso, não é? Há uma

cobrança externa gigante, SAEB, SPAECE e tudo. Senti falta de sabermos o que são essas provas. Para que servem, como afetam a escola, como essa cobrança chega ao professor. Senti falta dessa parte, porque a realidade inteira da escola, de 2 de fevereiro a 12 de dezembro, só fala disso. Mas também há uma certa cobrança de quantas provas vão ser, e senti falta disso. No passado, quando tivemos essas provas externas, senti o quanto a escola ficava nervosa. E vinham pessoas visitar, supervisores e tal, então havia uma certa cobrança, a meta é 4, etc. Então assim... E nós, das humanas, temos que fazer parceria com a linguagem para fazer com que eles interpretem os textos, não é? Então, mesmo que não peguem as humanas, nós também somos cobrados. Então, senti falta disso, da prática, da teoria e tal. Mas... E outra coisa, a teoria, por exemplo, o ensino aqui, que a gente pega muito, a pessoa africana, afro centrada e tal, também não tem na prática. Eu nunca vi. Não vou dizer que eu que levei, não sou a vanguarda da coisa, mas chegava... Eu que trazia propostas, se a gente ia fazer aqui um evento, uma coisinha, né? Mas assim, eu sentia, pelo menos nessa escola, não sei como são as outras, escola X ou Y... Eu senti uma certa falta de uma prática do que a Unilab propõe, e do que a própria lei, as duas leis também exigem das escolas. Nesse sentido, tanto indígena como africana. Então, eu senti falta. Então, essa é uma das teorias de teoria acadêmica e teoria prática, e a prática do saber fazer, que eu não... e outras coisas, de sala, né? Que eu acho que a teoria nunca vai dar conta. A gente tem aula de didática, mas só vai fazer de fato a didática, quando você entrar e realmente enfrentar uma sala com 40 alunos. Com alunos que têm questões individuais, de saúde, psicológicas, que isso a gente não estuda. Eu acho que teve até uma vez que o professor X..., foi o professor X e a professora Y, que chamou, acho que foi eu e outro residente, outro professor amigo meu, que a gente veio falar dessa realidade com os alunos aqui. Então, a gente diz aqui, a gente dá geografia, ele também deu geografia. Existe essa carência, a carência que faz o professor, a gente começa a falar sobre precarização do trabalho. Falar como é que acontece quando é sala de aula. A gente acha que vai chegar muito bonito, vai fazer inúmeras aulas lúdicas e divertidas, e chega lá e nem sempre tem a recepção certa. Os alunos não querem. Querem dormir, não estão bem. E aí você vai fazer o quê? Vai ter que ter um plano B, um plano C, um plano D. Então, eu acho que esse saber fazer da teoria, o saber da teoria aqui, com essa prática real tem algumas disparidades. Poderia ter esse retorno desses egressos ou de quem está no campo para falar como é que funciona. Por exemplo, uma coisa que eu não vi de jeito nenhum, a educação inclusiva. Não vi, de jeito nenhum. Eu sou muito leiga no assunto, eu fiz dois cursos por fora, do autismo e da surdez. A gente tem aula de libras, mas é uma aula, um semestre, uma disciplina. Deveria ser do começo da graduação até o último. Então a gente tem alunos ali em várias salas com laudos, inclusive. Também sem laudo. E a gente tem que reagir como? Avaliação é como? Tem que ser diferente a avaliação? Eu nem sei o que é que eu tenho que fazer na avaliação. Como é que eu devo cobrar? O que eu devo cobrar? O que a escola faz? Dá 6,0. Dá a média, passa da média. Esse aluno vai sair sem nenhuma preparação para o mercado de trabalho, para uma faculdade. Isso é totalmente distante... Não, é uma coisa que a UNILAB está muito longe, que é a gente ter uma formação para pessoas que estão ali com outras condições, psicológicas, físicas também. Não tem! Não sei se na pedagogia pode ter, mas na história eu não peguei essa disciplina.

Você acha que uma universidade poderia preparar um professor de maneira que ele não precisasse necessariamente passar por esse processo de adaptação que você passou?

Eu acho importante essa parte da adaptação. Não essa adaptação pela qual passei ao sair da pandemia, mas uma adaptação para entender como o sistema funciona na prática. Eu acho que, mesmo que haja disciplinas, rodas de conversa, oficinas, encontros para entender como funciona o proletariado, como funciona lá fora, como funciona o SPAECE etc., ainda haverá um choque. Eu acredito que ainda haverá estranhamento. Eu acredito que cada escola trabalha de uma forma diferente. Eu acho que a adaptação vai acontecer de qualquer maneira. Mesmo

que você tenha uma formação tão esclarecida, na UNILAB. Do que acontece lá fora, não é? Saindo dessa bolha da universidade. Mas a adaptação vai acontecer de qualquer maneira.

Fale como foi sua prática no Novo Ensino Médio.

Sim, infelizmente. Péssimo! Foi caótico! Eu queria uma palavra mais forte, mas não tão ofensiva. Foi muito ruim, muito ruim! Meu Deus, a trilha! Eu vou usar a trilha como exemplo, que foi o que mais me traumatizou, porque me deram uma trilha, trilha IV, que é humanas com natureza. E por uma falha de divisão dos horários, essa trilha tem cinco componentes. Tinha quatro professores da natureza e eu das humanas. Em vez de eu pegar esse componente das humanas, me deram o componente da natureza. E a professora da biologia, que deveria ter pegado a natureza, pegou a humanas. E aí a gente tentou trocar, falou com a gestão e aí não permitiram, porque o horário já havia sido estipulado... E eu fiquei muito mal. Emocionalmente falando, porque eu não sabia nada. O tema do conteúdo era energia renovável, meio ambiente, o primeiro módulo era fontes de energia, e eles deram umas folhinhas com 10 planos de aula para você seguir. Totalmente surreal! De novo, para a questão do público da escola, ensino público aqui. Estão todos prontinhos assim, use o projetor, recorra tal material, com filme tal... não é assim não. Use computadores, isso e isso... Também não é assim. E aí, no laboratório, esse ano, que foi reformado e bonitinho, entregue novos, então a galera do ano passado não pegou o laboratório. E a biblioteca agora que está sendo arrumada. Então, assim, eram uns planos muito enfeitados, de novo, documentos externos que não foram usados para a escola x, y ou z. E aí, eu sei que eu tive que dar aulas, e eu falei, gente, a gente teve aqui uma falha na divisão, eu vou dar esses conteúdos. Aqui, mas eu vou tentar ser mais humanizada com essas coisas, mas qualquer dúvida vocês perguntam para o outro professor de física. É horrível, é falho demais eu dar uma aula sobre energia solar, energia eólica. Tia, como funciona essa coisa aí que roda? Gente, tem uma turbina, tem uma máquina inteira... Sim, mas como funciona? Ah, e a fonte de energia... muitas perguntas que eu não soube responder. Eles queriam saber como é que funcionava o desligamento, o ligamento... ah, e a fonte de energia, como é? Eu acho que nem os próprios alunos... faltavam muito, não levavam a sério, porque não ia para o boletim semestral. Então foi uma coisa totalmente já fadada mesmo ao fracasso.

Entrevista 05

Professora, me fale um pouco sobre você.

Me formei aqui na UNILAB, vim pra UNILAB em 2017 para fazer humanidades. Formei em Humanidades e fui para Licenciatura em História. E quando eu estava perto de me formar, acho que fazia mais ou menos, acho que faltava um semestre, eu consegui uma vaga, fiz uma seleção de professor temporário e consegui 01 vaga em uma escola de tempo integral de Ensino Médio. Comecei a trabalhar lá, poucas horas no começo acho, se eu não me engano 8 horas, eram bem poucas. Era só eletiva então o conhecimento de eletiva surgiu aí né?! Com esse encontro da prática do ensino e do tempo integral. Porque no regular não tinha essa eletiva. Comecei dando eletiva, no meio do ano, foi quando a concursada saiu da Geografia e me perguntaram se eu não queria lecionar. Foi também aí que eu aprendi que é a carência que faz o professor, porque eu achei que eu só poderia lecionar História. Fizeram um convite, a CREDE permitiu, então eu fui, dar aula de Geografia. Então eu fui. É precarização, mas ao mesmo tempo é necessidade. Então é um misto de confronto do que você acredita estar correto. Eu ainda acredito que a pessoa que se formou em Geografia tem uma capacidade muito maior do que eu. Eu tive dificuldade, tive que fazer planos de aula que eu demorei horas e horas para estudar o conteúdo

e dar a aula. Diferente da História, que a gente tem uma leveza maior ali para estudar. Foi então que consegui mais horas em 2023. Então foi uma coisa bem progressiva. E em 2023 consegui fechar 126 horas, mas nunca as 200h. Sempre ali pegando remendos, geografia, eletiva. Essas disciplinas básicas.

E você considera que a Unilab te preparou para tudo isso?

Não. Mas ela me preparou para as eletivas, por exemplo! Eu não tive tanta dificuldade assim que entrei. Porque o ensino interdisciplinar que eu tive aqui na UNILAB, de pegar professor com Milton Santos e outro com Freud, outro com Marx, filosofia, sociologia, fez para mim a disciplina eletiva ser uma coisa muito divertida. E era o que a escola pedia. Transformar a eletiva numa coisa menos enrijecida, uma coisa que faça eles ficarem mais interessados. Então, filme, uma coisa lúdica, que a UNILAB me preparou, com um ensino interdisciplinar. Eu acho que ela me fez ser uma profissional melhor. Menos tradicional, menos conservadora. Pensando nessa coisa de sempre fazer essa mistura.

Por que você considera que não foi preparada para isso?

Ela não preparou para ensinar geografia eu não sei se ficou claro isso, ela não me preparou, ela não me disse que eu poderia chegar numa escola para dar aula de outra matéria, isso para mim foi um choque no começo, mas ela me preparou para dar aula de história. Nas eletivas eu conseguia fazer uma coisa assim, hoje vai ser só história, mas eu nunca dei aula de história, por exemplo, só para você ter noção. Eu terminei um ano letivo sem dar uma disciplina de história da base comum. Então, eu não pensava se a Unilab me preparou para dar aula de história, se foi essa história interdisciplinar, sim, me preparou. Mas, como eu estou dizendo, a prática de fato da base comum não tive a experiência, infelizmente, mas a experiência do chão de sala como um todo me preparou. É aquela coisa, eu sempre puxo a sardinha ali para mim, né? Então pode ser uma eletiva, pode ser a tal geografia, sei lá, assunto globalização, geopolítica, eu consigo. A gente faz assim ó, vinte minutinhos, e a galera...eles sentem, tanto que eu falo, gente, eu sou formada em história. Se vocês sentirem uma outra vertente aqui, vocês sabem qual é a minha formação. Mas é essa a coisa, como eu não tive a experiência da base comum, nem do primeiro ao terceiro ano, no ensino médio.

Você teve disciplinas que trabalharam com a BNCC na UNILAB? Se trabalharam, elas te deram realmente uma base para aplicar o que você aprendeu na universidade dentro de sala de aula?

Deu. Deu, deu sim. A gente fazia muita... nas disciplinas 90 horas, que eram para fazer essa prática, às vezes a gente tinha que pegar os livros didáticos e fazer as análises, então a gente pegava um tópico da BNCC, uma habilidade, e aí a gente ia ver se aquele livro estava correspondendo, ou se não estava, o que estava faltando, o que estava com o conteúdo africano, com o conteúdo asiático, eu lembro de uma das que a gente fez isso também. Nas escolas que também era voltada para habilidade. Não foi um documento que se tornou estranho, para a gente na escola, começaram a falar sobre isso, então a gente já tinha uma certa familiaridade.

Você considera que sua participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu no seu processo de formação como professora de História?

Olha, foi um pouco triste porque a gente pegou a pandemia toda. A pandemia surgiu e a gente a pegou do começo ao final, o final que não tem final ainda, né? Mas assim, foi muito triste porque a gente não pegou a sala de aula. E um dia eu entrei, a minha escola era a escola X e eu

só entrei lá uma vez, uma vez, e a escola é linda, maravilhosa, mas a gente só entrou lá uma vez, então assim, a gente não teve o prazer... eu nem conheci a minha preceptora, a gente marcou depois após bolsa para se encontrar, eu e outras meninas do remoto. Isso eu sei muito bem falar, não sei se é o que você quer ouvir. É, porque assim, o remoto, todas as nossas agendas de planejamento eram tudo no remoto. Então, aula para remoto é assim. Então, a gente sabe usar um Prezi, fazer uma apresentação mais dinâmica, usar formas, tudo isso de tecnologia a gente teve que se aprimorar. E eu sei toda frieza que é dar aula para pessoas que às vezes nem estão ali. Essa experiência infelizmente eu tive. Então se eu fosse professora de remoto, eu acho que eu seria uma ótima professora. Mas, no real, eu tive que aprender no trabalho. Já como proletária mesmo. Isso para mim foi difícil. Quando eu cheguei da escola eles me perguntaram, e aí o estágio? Porque a gente reaproveita no RP. E aí eu falei, gente, eu tive. Na escola X, mas... Lidar com uma sala com 40 alunos. Com esses conflitos, confusões, brigas... eu tive que aprender na tora. Então assim, foi muito difícil pra eu fazer essa transição. Mas eu tive coisas boas no RP. O professor X, ele é um ótimo preceptor, não tem como fugir disso. Então tem muitas coisas que ainda ecoam para mim do professor X. Alguns planos de aula, fazer um recorte, às vezes o recorte é melhor que nananam. Tem alguns conselhos das reuniões que são essenciais. E eu lembro de planos que a gente fazia, como eram... das eletivas inclusive, que já tinha lá. Então a gente fez um grupo de estudos da Marielle Franco, a gente fez várias coisas. Então eu acho que me deu essa pegada para já me familiarizar com a eletiva. E com as meninas que eu trabalhava era muito bom. Então, trabalhei também com os meninos africanos, acho que eram de Guiné-Bissau e o conteúdo que eu tinha. O material que eu tenho hoje, que eu uso muito é o material da RP. Usava nas minhas aulas, então me ajudou muito a ter uma perspectiva de planejamento e da própria regência. Eu acho que tem as meninas ali, era a “J” e a “E”. A gente planejava junto, me trouxe um olhar que as vezes eu não tinha. Eu lembro de uma regência que a gente fez, do Dia do Trabalhador, no 1º de maio. Foi ótimo! As dicas de trabalhar e planejar em coletivo. Então foi bom, mesmo que sendo remoto. Eu sinto que eu tenho coisas ainda que foram dessa formação coletiva, tanto do professor X, quanto da professora Y, que foi minha preceptora e das meninas também, que eram minhas colegas mais próximas do RP.

Que tipo de experiências você teve que aprender?

Eu acho que primeiro manter a sala viva, ali, quieta. Viva, o que eu estou falando é no sentido de não se autodestruírem. Eu acho que é a primeira turma que eu peguei, foi no 1º ano. E eu lembro que eu saí de lá com muita vontade de desistir. Eu lembro que eu saí com o primeiro questionamento: será que eu fiz a faculdade certa? E eu saí com a veia aqui, e com dor no estômago de tanto gritar. Então assim, era uma turma muito caótica. Não era tão cheia, mas era muito caótica. E muito do barulho, da bagunça, da turma do fundão. Então assim, para mim, o difícil foi a primeira coisa básica que é você conseguir manter a turma ali, o silêncio e a atenção em você ali. Pronto!

Mas você não acha que um curso de licenciatura, no caso a licenciatura História, ele não deveria te dar uma base para tal?

A ferramenta a gente adquire no estágio, certo? Até ali é só teoria! Você está aprendendo a teoria da nananam, a teoria do Paulo Freire e tal, pronto! Não é uma educação bancária, beleza? Na prática, a ferramenta que você está dizendo é no estágio que foi meu RP, que foi no remoto. Então para mim, o silêncio era muito fácil porque era só desligar o microfone. Então, quando eu vou para um estágio, quer dizer, quando eu vou para a prática trabalhando remunerado e tudo, é outra coisa. Para mim eu culpo a pandemia em si. Porque se eu tivesse tido uma experiência ali na escola X, indo, me deslocando, tendo aquelas turmas cheias... Nossa, eu chegaria ali no meu trabalho! Ave Maria! Eu economizaria todas as semanas ali que eu passei

me adaptando, porque foi mais árduo. Não foi impossível porque eu consegui ficar dois anos lá, mas foi muito árduo. Essa ferramenta, eu tive que infelizmente fazê-la sozinha. O curso, ele está ali para ensinar. Sendo que a licenciatura não tem culpa se a pandemia existiu. Se a gente teve que fazer essa quarentena. Então assim, eu tenho certeza de que eu teria adquirido no curso de licenciatura de História na UNILAB. Não adquiri por questões externas de saúde pública. Mas eu teria sim! Eu acho que essa coisa básica da sala, de lidar com a turma, de conseguir prender atenção, de ser lúdico suficiente, mas também ali, tudo isso eu teria conseguido no estágio, na escola X.

Que tipo de aluno você acha que a BNCC forma?

Não sei se é, pensando aqui, talvez esse aluno saia alienado para o mercado de trabalho. Esse aluno pensado mesmo para ser assim, para baixar a cabeça, para ser submisso. Tem muita coisa ali que o Estado não colocou, que o Estado não quer. Eu penso que seja um aluno muito dentro do sistema, dentro do padrão. E o que a gente faz ali de crítica, de romper a alienação etc., eu acho que não está na BNCC. Eu acho que esse aluno é pensado mesmo para trabalhar, para botar a mão na massa, né? E não sei dizer muito bem, mas eu creio que seja dentro desses moldes que é justamente o que a gente gosta de romper, né? Gosta e pretende.

Que tipo de aluno você tentou formar?

Olha, eu me lembro de todas as minhas aulas, de cada uma delas. Da primeira, do surto e da última. Eu sempre tentei fazer com que eles saíssem dessa bolha, de achar que Acarape já definiu meu destino final, que eu vou ficar aqui, que eu não tenho nada, que vou trabalhar no mercantil, que eu não tenho futuro nenhum. Eu sempre fiz com que eles tivessem consciência de classe, de onde estão vindo. Pronto galera, a gente aqui não é classe alta, ninguém aqui é elite. Não, todo mundo aqui é pobre, pronto. E aí, o que vocês querem fazer? Para onde vocês querem ir? Eu sentia que nem todo mundo queria vir para a Unilab. Nem todo mundo a meu ver, quer essa coisa do ensino superior. E tudo bem. Você quer trabalhar, tudo bem, mas que você seja um trabalhador que saiba dos seus direitos, que você não seja alienado, que você não aceite qualquer coisa, que você não seja um trabalhador informal. Então, o máximo que eu fazia era o quê? Promover a consciência de classe básica e não ser alienado com nada. Então, você quer ir para o ensino superior? Então pronto, eu ficava ali, você vai entrar, eu não levo a Unilab para você, a Unilab é sua, ela está na sua cidade, ela é para você mesmo. E para quem ia trabalhar? Também essa ideia de entender o que é a CLT, até que ponto a gente não precisa se sujeitar a trabalhos informais que não são valorizados. Eu usava até mesmo a minha própria condição como professora temporária. Eu falava que eu estava aqui, mas ao chegar uma concursada, a gente sai na mesma hora. Então isso aqui é precarização, a gente se forma para ter medo todo mês de não saber se até o fim do mês terá emprego. Eu me usava como exemplo, para eles entenderem como o trabalho pode ser precarizado. Eu usava essa questão da uberização, do *Ifood*. Então, assim, eu sempre quis, do primeiro ao terceiro ano. Estavam no ensino médio, precisavam entender. Então eu falava muito de política, falava da questão do município, se é questão da compra de voto, deles exercerem essa coisa, de fazerem a crítica ao Acarape, mas sabendo que eles têm que cobrar, como eles têm que ser como cidadãos. Então, eu acho que qualquer aula que fosse assim, sei lá, de hidrografia, a geopolítica, a globalização. Eu sempre tentava fazer com que eles ali se atualizassem, soubessem ler jornal, se interessassem por notícias políticas, soubessem ter oratória, soubessem chegar num laboratório preparados. Eu tentei muito e eu falava muito da minha formação também aqui. Eu falava, eu sou do BHU, eu sou de Fortaleza, eu fiz humanidades, fiz história, fiz história aqui e eu falava o quanto minha formação foi boa, eu falava dos benefícios, das bolsas aqui, dos auxílios, do RU. Eu me lembro de um aluno que eu levei para jantar aqui. Olha como o RU é incrível, eu falei é R\$1,10? É

R\$1,10. E eu fazia questão de mostrar, de graça, tem que pagar para entrar na Unilab? Não, é de graça! Então, eu fui essa professora de tentar fazer com que eles falassem e fossem críticos. Só isso! Então, qualquer aula, geografia, era sempre assim. Era dar opinião. Cadê a crítica disso? Prova, tudo aberto, questão aberta... Não era tudo de múltipla escolha não. Vai ter 5 questões abertas, 5 fechadas. Eu quero... A letra é feia, eu leio, leio. Eu consegui decifrar. Mas eu fazia questão de que eles soubessem ter opinião. Quando chegassem na Unilab aqui, num seminário, no LPT-1, eles fossem lá para frente, falassem bonitinho, tivessem uma postura. Então, eu acho que... E essa, a Unilab também me deu. Essa noção política, de classe, de tudo, da renda, de onde você veio, para onde você vai, a Unilab também teve influência nessa formação.”

Você acha que há alguma disparidade entre o saber que você aprende aqui na Unilab e o saber que é aplicado em sala de aula?

A teoria e a prática têm diferenças. Mas eu não sei se isso é algo específico da Unilab. Eu acredito que isso ocorre em qualquer licenciatura, seja pública ou particular. Enfim, senti falta de muitas coisas, como o estágio por exemplo. Eu fui para uma entrevista de humanas na escola X. E ela me fez uma pergunta: ‘Como você aplicaria essa aula com o descritor tal?’ Eu não sabia o que era essa palavra. Essas provas externas, a escola vive para isso, não é? Há uma cobrança externa gigante, SAEB, SPAECE e tudo. Senti falta de sabermos o que são essas provas. Para que servem, como afetam a escola, como essa cobrança chega ao professor. Senti falta dessa parte, porque a realidade inteira da escola, de 2 de fevereiro a 12 de dezembro, só fala disso. Mas também há uma certa cobrança de quantas provas vão ser, e senti falta disso. No passado, quando tivemos essas provas externas, senti o quanto a escola ficava nervosa. E vinham pessoas visitar, supervisores e tal, então havia uma certa cobrança, a meta é 4, etc. Então assim... E nós, das humanas, temos que fazer parceria com a linguagem para fazer com que eles interpretem os textos, não é? Então, mesmo que não peguem as humanas, nós também somos cobrados. Então, senti falta disso, da prática, da teoria e tal. Mas... E outra coisa, a teoria, por exemplo, o ensino aqui, que a gente pega muito, a pessoa africana, afro centrada e tal, também não tem na prática. Eu nunca vi. Não vou dizer que eu que levei, não sou a vanguarda da coisa, mas chegava... Eu que trazia propostas, se a gente ia fazer aqui um evento, uma coisinha, né? Mas assim, eu sentia, pelo menos nessa escola, não sei como são as outras, escola X ou Y... Eu senti uma certa falta de uma prática do que a Unilab propõe, e do que a própria lei, as duas leis também exigem das escolas. Nesse sentido, tanto indígena como africana. Então, eu senti falta. Então, essa é uma das teorias de teoria acadêmica e teoria prática, e a prática do saber fazer, que eu não... e outras coisas, de sala, né? Que eu acho que a teoria nunca vai dar conta. A gente tem aula de didática, mas só vai fazer de fato a didática, quando você entrar e realmente enfrentar uma sala com 40 alunos. Com alunos que têm questões individuais, de saúde, psicológicas, que isso a gente não estuda. Eu acho que teve até uma vez que o professor X..., foi o professor X e a professora Y, que chamou, acho que foi eu e outro residente, outro professor amigo meu, que a gente veio falar dessa realidade com os alunos aqui. Então, a gente diz aqui, a gente dá geografia, ele também deu geografia. Existe essa carência, a carência que faz o professor, a gente começa a falar sobre precarização do trabalho. Falar como é que acontece quando é sala de aula. A gente acha que vai chegar muito bonito, vai fazer inúmeras aulas lúdicas e divertidas, e chega lá e nem sempre tem a recepção certa. Os alunos não querem. Querem dormir, não estão bem. E aí você vai fazer o quê? Vai ter que ter um plano B, um plano C, um plano D. Então, eu acho que esse saber fazer da teoria, o saber da teoria aqui, com essa prática real tem algumas disparidades. Poderia ter esse retorno desses egressos ou de quem está no campo para falar como é que funciona. Por exemplo, uma coisa que eu não vi de jeito nenhum, a educação inclusiva. Não vi, de jeito nenhum. Eu sou muito leiga no assunto, eu fiz dois cursos por fora, do autismo e da surdez. A gente tem aula de libras, mas é uma aula, um

semestre, uma disciplina. Deveria ser do começo da graduação até o último. Então a gente tem alunos ali em várias salas com laudos, inclusive. Também sem laudo. E a gente tem que reagir como? Avaliação é como? Tem que ser diferente a avaliação? Eu nem sei o que é que eu tenho que fazer na avaliação. Como é que eu devo cobrar? O que eu devo cobrar? O que a escola faz? Dá 6,0. Dá a média, passa da média. Esse aluno vai sair sem nenhuma preparação para o mercado de trabalho, para uma faculdade. Isso é totalmente distante... Não, é uma coisa que a UNILAB está muito longe, que é a gente ter uma formação para pessoas que estão ali com outras condições, psicológicas, físicas também. Não tem! Não sei se na pedagogia pode ter, mas na história eu não peguei essa disciplina.

Você acha que uma universidade poderia preparar um professor de maneira que ele não precisasse necessariamente passar por esse processo de adaptação que você passou?

Eu acho importante essa parte da adaptação. Não essa adaptação pela qual passei ao sair da pandemia, mas uma adaptação para entender como o sistema funciona na prática. Eu acho que, mesmo que haja disciplinas, rodas de conversa, oficinas, encontros para entender como funciona o proletariado, como funciona lá fora, como funciona o SPAECE etc., ainda haverá um choque. Eu acredito que ainda haverá estranhamento. Eu acredito que cada escola trabalha de uma forma diferente. Eu acho que a adaptação vai acontecer de qualquer maneira. Mesmo que você tenha uma formação tão esclarecida, na UNILAB. Do que acontece lá fora, não é? Saindo dessa bolha da universidade. Mas a adaptação vai acontecer de qualquer maneira.

Fale como foi sua prática no Novo Ensino Médio.

Sim, infelizmente. Péssimo! Foi caótico! Eu queria uma palavra mais forte, mas não tão ofensiva. Foi muito ruim, muito ruim! Meu Deus, a trilha! Eu vou usar a trilha como exemplo, que foi o que mais me traumatizou, porque me deram uma trilha, trilha IV, que é humanas com natureza. E por uma falha de divisão dos horários, essa trilha tem cinco componentes. Tinha quatro professores da natureza e eu das humanas. Em vez de eu pegar esse componente das humanas, me deram o componente da natureza. E a professora da biologia, que deveria ter pegado a natureza, pegou a humanas. E aí a gente tentou trocar, falou com a gestão e aí não permitiram, porque o horário já havia sido estipulado... E eu fiquei muito mal. Emocionalmente falando, porque eu não sabia nada. O tema do conteúdo era energia renovável, meio ambiente, o primeiro módulo era fontes de energia, e eles deram umas folhinhas com 10 planos de aula para você seguir. Totalmente surreal! De novo, para a questão do público da escola, ensino público aqui. Estão todos prontinhos assim, use o projetor, recorra tal material, com filme tal... não é assim não. Use computadores, isso e isso... Também não é assim. E aí, no laboratório, esse ano, que foi reformado e bonitinho, entregue novos, então a galera do ano passado não pegou o laboratório. E a biblioteca agora que está sendo arrumada. Então, assim, eram uns planos muito enfeitados, de novo, documentos externos que não foram usados para a escola x, y ou z. E aí, eu sei que eu tive que dar aulas, e eu falei, gente, a gente teve aqui uma falha na divisão, eu vou dar esses conteúdos. Aqui, mas eu vou tentar ser mais humanizada com essas coisas, mas qualquer dúvida vocês perguntam para o outro professor de física. É horrível, é falho demais eu dar uma aula sobre energia solar, energia eólica. Tia, como funciona essa coisa aí que roda? Gente, tem uma turbina, tem uma máquina inteira... Sim, mas como funciona? Ah, e a fonte de energia... muitas perguntas que eu não soube responder. Eles queriam saber como é que funcionava o desligamento, o ligamento... ah, e a fonte de energia, como é? Eu acho que nem os próprios alunos... faltavam muito, não levavam a sério, porque não ia para o boletim semestral. Então foi uma coisa totalmente já fadada mesmo ao fracasso.

Como foi a sua formação na Unilab?

A licenciatura em História, ela meio que se complementa, como você citou... Ela veio do... Era... Não era uma licenciatura, enfim, era terminalidade. O termo usado, que era um complemento da formação do Bacharelado de Humanidades. Então, ela começou no Bacharelado de Humanidades. Já se tinha muitas que eram da grade de optativas, como... tópicos em História do Brasil, tópicos em História da África, tópicos em História dos continentes, enfim, que já eram oferecidos, ofertados no BHU e também faziam parte da grade do curso de História. Então, como eu já me interessava por essas optativas, eu segui a licenciatura de História, foi a mais lógica, para não quebrar o que era minha área de interesse, de estudo. Mas foi uma licenciatura bem completa, durou três anos e meio. Foi seis semestres, e no total são oito, e eu concluí no ano de 2021.

Como foi cursar História durante o período pandêmico?

No final do meu curso, a pandemia não afetou tanto porque eu já estava finalizando a produção dos relatórios de estágio. Eu já tinha finalizado os meus estágios e estava só produzindo esses relatórios para apresentar, porque a licenciatura na Unilab, ela não pede um TCC de história, não pediam trabalho de conclusão de curso, então só tinha que apresentar os relatórios de estágio para concluir a carga horária do curso. E aí no começo do ano até fevereiro eu finalizei esses relatórios e em março, dias antes, semanas antes de ser declarada a pandemia, eu fiz minha colação de grau.

Durante o seu curso, quais foram as oportunidades que você teve de estar presente no chão da escola?

Na grade curricular do curso, as disciplinas eletivas, elas têm por culminância do curso uma atividade externa que pode ser realizada na comunidade ou nas escolas, aplicando algum projeto de criação dos alunos a respeito do tema estudado, durante a disciplina. E aí a maioria dessas culminâncias, elas aconteciam nas escolas. Por exemplo: houve uma vez que houve uma exposição de jogos africanos que eram trabalhados matemática. Então, nada a ver, mas é só o uso de jogos na sala de aula. E foi trabalhado esses jogos para alunos da escola. Houve outras vezes que foram saraus, trabalhando literatura etc. E antes do estágio eram essas as vezes que eu ia na escola. Uma vez a cada seis vezes, uma vez a cada semestre. Eu estava presente na escola. Durante o meu estágio, eu não fiz o estágio propriamente da carga horária, porque também foi a criação do Programa Residência Pedagógica na Unilab, foi a primeira turma de Residência Pedagógica. Então, trocou a carga do nosso estágio para participar dessa bolsa. E aí nessa bolsa eu estava mais presente na escola quase que diariamente, de três a quatro vezes na semana eu estava na escola e não só para dar sala de aula, não só para assumir o papel de docente estagiando em sala de aula, mas também a gente analisava as estruturas da escola, os documentos da escola, o PPC. etc., merenda escolar, como era a divisão de grades, de distribuição de professores, tudo isso a gente analisava no programa e depois ia para a sala de aula. Então foram uns três meses para... analisando a parte administrativa da escola e uns quatro meses em estágio, em sala, e os outros dois meses de construção de relatório etc.

Você consegue perceber se existe disparidade entre o conhecimento que é passado para você na Unilab e o conhecimento que é passado para os alunos na sala de aula?

Sim e não. Não é porque é um curso internacional. Então, tem coisas que eu aprendi em sala de aula, por exemplo, história da China, história do continente asiático, que normalmente não se vê discutindo no Brasil com foco na sala de aula. Então, são conhecimentos que eu tenho da

minha faculdade que eu não utilizo tanto, do mesmo modo a África, a não ser em novembro da cultura afro-brasileira. São conhecimentos que eu tenho que não se discute tanto no Brasil, mas colegas meus que estão na mesma licenciatura e que atuam nos países deles utilizam dessa sabedoria.

Você acha que a universidade conseguiu te fazer professora?

Sim, ela conseguiu. Não tinha nenhuma expectativa de meu orientador, até brincava sempre que ele estava formando professores, porque ele não estava formando historiadores, ele estava formando professores do fundamental e era isso que a gente ia ser. E essa experiência de assumir sala de aula durante o estágio, não tinha um professor me dizendo como eu ia dar aula, era eu que construía o material, eu que construía o plano, eu ia e aplicava a aula do começo ao fim. Ela me preparou de certo modo diferente, quando você tem uma pessoa de autoridade na sala de aula, vocês são estagiários, mas o professor está lá para controlar a sala de aula, e quando você tem que impor essa autoridade. Acho que foi o único ponto que me pegou despreparada. Mas, a questão de saber conduzir aulas de montar a minha aula e saber dirigi-la do modo onde a universidade me preparou para isso sim.

Durante o seu curso, durante as aulas, você teve algum contato com a BNCC?

Pouco, bem pouco.

Você acha que em algum momento você foi ensinada a planejar uma aula a partir da BNCC?

Não. Eu nunca... Conhecer, ler, definir, aprender o que eram habilidades, como elas se encaixavam, como eu trabalhava com elas, foi tudo por mim mesma.

Você acha isso uma dificuldade?

Sim, principalmente quando você é inexperiente, quando você está no seu começo, você não sabe montar planos de aula assim, baseados na BNCC, ou você monta um plano de aula e você acaba não cumprindo, porque você não sabe o que você está colocando, o que você escreve, como torná-lo prático na sala de aula etc.

Que tipo de aluno você acha que a BNCC você quer formar?

Sinceramente... Eu não acho que exista esse aluno não, ela a idealização de um aluno de uma sociedade que forma somente pelo esforço e a força de vontade da educação. De se eu me dedicar aos meus estudos e se eu fizer tudo direitinho, isso vai acontecer e a gente sabe que não é bem assim, mas... não existe um perfil definido do que seria essa pessoa, do que essa pessoa se tornaria. Ninguém, não sei explicar, ninguém de fato adquire todas as habilidades que se pede na BNCC.

Que tipo de professora você acha que a Unilab criou?

Eu sou, comparando com outras pessoas de outras graduações, de outros cursos, outras universidades, eu sou bem mais crítica ao modo como eu trabalho meus conteúdos. Tenho uma opinião política, uma opinião religiosa, mas eu não deixo ela transparecer nas minhas aulas. Eu sou bem neutra quando eu dou aula, mas eu também não deixo de ouvir o lado, esse lado político, religioso, social que os alunos colocam e trazem nas discussões. Eu também não cesso

esse diálogo deles. Então... Eu acho que eu trabalhar mais assim, esse olhar mais aberto às diferenças que constrói o debate histórico é um hábito que a Unilab me trouxe. Porque antes da Unilab eu era uma pessoa bem fechada das minhas opiniões e não debatia.

Que tipo de aluno você tenta formar?

Alunos questionadores, principalmente, alunos que não fazem as coisas por fazer e seguem uma rotina que foi implantada sem, no mínimo, procurar entender o porquê está fazendo aquilo, daquele modo e também alunos que saibam analisar o próprio meio social em que vivem, o lugar de onde vieram, a história que eles constroem, como ela se liga com o macro do todo na sociedade.

Você acha que esse tipo de aluno que você quer formar e o aluno que é proposto pela formação da BNCC se convergem de alguma forma?

Sim e não. Acho que grande maioria se você olhar ela assim não. Mas... Um sim porque... A BNCC é meio rígida, então o questionamento, inclusive nessas práticas educacionais que se estabelecem, que já estão estabelecidas para ele, dá a abertura de ele ser questionador, de ele mudar até as pautas básicas para questionar a realidade dele, mas ela de fato não quer que ele questione... então eu quero que ele questione!

