



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO RIO GRANDE
DO SUL: CONFIGURAÇÕES E INTENCIONALIDADES**

**CHAPECÓ
2016**

LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES
DO RIO GRANDE DO SUL: CONFIGURAÇÕES E INTENCIONALIDADES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof^o Dr. Oto João Petry.

CHAPECÓ
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó - SC

Brasil

Oliveira, Luthiane Miszak Valença de
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS
CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL: CONFIGURAÇÕES E
INTENCIONALIDADES/ Luthiane Miszak Valença de Oliveira.
-- 2016.
92 f.

Orientador: Oto João Petry.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. ensino de história. 2. políticas curriculares. 3.
ensino médio. 4. configurações. 5. intencionalidades. I.
Petry, Oto João, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES
DO RIO GRANDE DO SUL: CONFIGURAÇÕES E INTENCIONALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida em banca examinadora em 30/08/2016

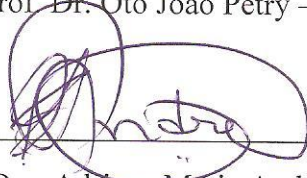
Orientador (a): Prof. Dr. Oto João Petry

Aprovado em: 30/08/2016

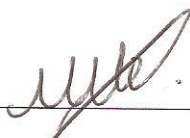
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS



Prof. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS



Prof. Dra. Eliane Juraski Camillo – IFSC

Chapecó/SC, agosto de 2016

Dedico esse trabalho aos jovens, que são minha razão para jamais deixar de acreditar! E dessa forma, dedico aos adultos, educadoras e educadores, que me são fraternos, por terem fé na Educação como fundamento de transformação social! Mas dedico especialmente àqueles que não perderam o brilho nos olhos... pois apenas para estes minhas palavras terão sentido!

AGRADECIMENTOS

Acredito que quem escreveu a frase: “A gratidão é a memória do coração”, sabia muito bem o que estava dizendo, ou melhor o que estava sentindo. Pois nesses momentos finais de uma linda jornada, de seiscentos e quarenta e quatro quilômetros semanais no primeiro ano de curso, com itinerário Santo Ângelo-Chapecó-Santo Ângelo, dentre tantas outras peripécias dessas longas viagens, sinto meu coração transbordante de memórias de agradecimentos a pessoas que fizeram tudo isso ser possível. E é mais do que justo agradecer pessoas reais, que não foram transformadas em heróis ou heroínas, como a ciência a qual realizei minha formação fez historicamente. Agradeço a gentes, seres humanos que por tudo o que são jamais sairão da memória do meu coração.

Agradeço ao meu orientador professor Oto João Petry, que disse o sim, que possibilitou-me ingressar nestes caminhos, e que sempre acreditou em mim. Meu querido orientador que como mesmo disse em minha banca de qualificação: fez um trabalho de pescador, teve paciência e sabedoria, e a certeza de que era justamente isso que eu precisava. A prova viva de que as ideias freirianas, não morrerão jamais, que a educação é sim a prática da liberdade.

Agradeço a minha família, nesse primeiro momento meus pais e meu irmão, talvez não compreendam a dimensão de uma formação *Stricto Sensu*, mas sabem muito de confiança e de amor.

Agradeço ao meu esposo, Felipe Ferraz de Oliveira, meu companheiro de jornada, de muito chimarrão, discussões historiográficas, nos caminhos da vida e do amor, meu porto seguro para onde quero retornar depois de cada aventura.

Agradeço a minha amiga, irmã que a vida me permitiu escolher Gracieli Dall Ostro Persich, por ser a mão que ampara e o abraço que salva todos os dias: por estar comigo desde o primeiro dia, por estar comigo em todos os dias e por ter brilho nos olhos! Por ser minha companheira de estudos e de aventuras nos caminhos da interdisciplinaridade, nos caminhos dos que acreditam na Educação e na força dos nossos jovens!

Agradeço aos amigos: Letiani, Edison e Letícia, por serem a minha família em Chapecó, pelo abrigo físico, mas principalmente pelo abrigo da alma. A Letiani, madrinha de

casamento por ser essa amiga de longa data, quando aquelas normalistas ainda não sabiam nem ao menos se chegariam a Graduação.

E dessa forma agradeço aos meus professores e professoras, mas aqueles que acreditaram...

Agradeço as colegas de Mestrado pela alegria, parceria e especialmente pelo encorajamento semanal, mas mais ainda pelas riquíssimas conversas, que deram sentido ao ser mestranda em Educação. Agradeço em especial a Edna, amiga, colega de orientação, parceira de escrita e de “desesperos”, com quem eu sempre pude contar. Agradeço a Paoline Bresolin, por trazer música aos meus dias, por me dizer que eu poderia cansar, ou descansar ou mesmo errar, mas principalmente por construirmos juntas uma amizade que levaremos por toda a vida. E é claro que agradeço de todo coração a Chaiane Bukowski (a Chai), por ser minha segunda casa em Chapecó e é claro por conquistado morada em meu coração, por ser essa amiga admirável a qual jamais quero deixar de estar por perto, mesmo que por pensamento e bons sentimentos.

Agradeço também aos professores e professoras do PPGE com os/as quais aprendi lições preciosas, que me fizeram ser quem sou nos caminhos da Educação. Um agradecimento especial à banca interna e externa da minha qualificação me mostraram os caminhos, com valiosas contribuições, bem como a minha banca de defesa que vem mais uma vez a contribuir com minha formação e minhas aprendizagens.

Agradeço também as demais amigas e colegas sempre estiveram comigo, torcendo para que desse certo e me emprestando seus ouvidos para desabafar.

Agradeço, por fim, mas não por ordem de importância pois eles foram e sempre serão essenciais, aos meus alunos e alunas, estudantes do Ensino Médio Politécnico do Colégio Estadual Pedro II, da cidade de Santo Ângelo, por serem uma das grandes motivações da minha práxis e do meu estudo sobre a práxis. Agradeço especialmente as turmas dos terceiros anos do ano de 2014, 2015 e 2016, por conviverem com o atraso semanal da “profe” de História, que não tinha como chegar mais cedo e precisava ir direto da noite no ônibus a manhã da aula. Agradeço por entenderem que essa era a “cara” de uma mestranda. Mas agradeço mais ainda por toparem todos os nossos desafios de projetos e trabalhos interdisciplinares os quais me proporcionam diariamente ressignificar o ensino de História e o ser educadora. Agradeço pela fé que têm em mim, e mais ainda agradeço por trazerem brilho ao meu olhar! Muito obrigada!

O conhecimento nos faz responsáveis.

Che Guevara

RESUMO

A dissertação de mestrado apresenta uma análise crítica acerca das configurações e intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, na contemporaneidade. A pesquisa toma como recorte temporal os documentos curriculares produzidos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM- 2012), sendo além deste documento: os cadernos de Ciências Humanas do projeto Lições do Rio Grande e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Regimento do Ensino Médio Politécnico. A metodologia utilizada para a produção de dados foi a análise documental, que envolveu o tratamento analítico do corpus documental formado pelas propostas curriculares citadas acima, produzidas em âmbito nacional e estadual. Para o estudo, reflexão e tratamento de dados, considerou-se a proposta de análise de conteúdo de Bardin. O referencial teórico adotado considerou autores que produzem críticas sobre a elaboração e a implementação de políticas curriculares, currículo, Ensino Médio, bem como os que fundamentam e caracterizam o ensino de História ao longo do tempo, suas modificações, configurações na atualidade e suas perspectivas. As análises realizadas à luz do referencial teórico escolhido fizeram emergir as seguintes categorias de análise: interdisciplinaridade, reflexão e historicidade e formação humana integral. A interdisciplinaridade como forma fundamental de diálogo partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade, da valorização e da dignidade humana rompendo com a lógica da disciplinarização e do descompasso entre o que se pretende ensinar e a vida do educando. A reflexão e a historicidade a partir de um currículo que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos educandos e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo. E a formação humana integral, de maneira a garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo.

Palavras-chave: Ensino de História. Políticas curriculares. Configurações. Intencionalidades.

ABSTRACT

The Master's paper presents a critical analysis about the configurations and intentions of History teaching in the curriculum policies for High School in the state of Rio Grande do Sul, in the contemporary world. The research takes as time frame the curriculum documents produced from the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM- 2012), and beyond this document: the notebooks of Human Sciences of Rio Grande Lessons project and the National Pact for the Strengthening of High School and Regulation of Polytechnic High School. The methodology used for collecting information was the documentary analysis, which involved the analytical treatment of the documentary corpus formed by the curriculum proposals mentioned above, produced at the national and state levels. For the study, reflection and processing of information, Bardin's proposal about content analysis was considered. The theoretical framework was based on authors who produce critics about the development and implementation of curriculum policies, curriculum, High School, as well as those authors that support and characterize the History teaching over time, their modifications, configurations today and their prospects. The analyses realized were based on theoretical framework chosen and they have emerged the following categories of analysis: interdisciplinarity, reflection and historicity and integral human formation. Interdisciplinarity as a fundamental way of dialogue, starting of social content, revisiting the formal contents to interfere in social relationships and production relationships from the perspective of solidarity, appreciation and human dignity, breaking with the logic of disciplining and the gap between what people intend to teach and the student's life. Reflection and historicity from a curriculum that proposes to rescue the sense of the school as a place for development and learning, making sense to the real world, concrete, perceived by the students. The contents are organized from the reality experienced by the students and the necessity of understanding this reality, the understanding of the world. And integral human formation, in order to ensure the student's improvement as human person, including ethics training and development of intellectual autonomy and critical thinking, and recognition and acceptance of diversity and concrete reality of the subjects in the educational process.

Keywords: History teaching. Curriculum policies. Settings. Intentionality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Revisão da literatura.....	33
Tabela 2 - Documentos selecionados para análise.....	62
Tabela 3- Esquema para análise qualitativas dos dados coletados	63
Tabela 4- Categorias de análise	63

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional

BDTD- Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

E.M.P- Ensino Médio Politécnico

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

OSPB- Organização Social e Política do Brasil

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE- Plano Nacional de Educação

ProEMI- Programa Ensino Médio Inovador

RS- Rio Grande do Sul

SEDUC- Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O ENSINO DE HISTÓRIA NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DO CARÁTER EUROCÊNTRICO AO MODO HUMANISTA	20
2.1.1	O ENSINO DE HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU CARÁTER EUROCÊNTRICO E ELITISTA.....	20
2.1.2	O ENSINO DE HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU CARÁTER CÍVICO E NACIONALISTA.....	23
2.1.3	UM CARÁTER MERCADOLÓGICO E UTILITARISTA E O ACIRRAMENTO DO CARÁTER NACIONALISTA E AUTORITÁRIO.....	27
2.1.4	UM ENSINO DE HISTÓRIA HUMANISTA.....	28
2.2	POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO DE HISTÓRIA NAS PESQUISAS: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA.....	32
3	POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	39
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS CURRICULARES: CONSIDERAÇÕES E CONCEITOS.....	39
3.2	OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES.....	42
3.3	POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO A PARTIR DA LDB nº 9394/96	46
3.4	POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: DIREÇÕES E PERSPECTIVAS.....	51
4	O ENSINO DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO RS: DIMENSÕES METODOLÓGICAS.....	55
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ANÁLISE	55
4.1.1	Lições do Rio Grande: referenciais curriculares.....	55
4.1.2	Regimento e Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014	56
4.1.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	57

4.1.4	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio	58
4.2	PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES: CAMINHO METODOLÓGICO	60
4.2.1	Análise documental.....	61
4.2.2	Procedimentos para organização da análise dos dados.....	62
5	O ENSINO DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE CRÍTICA	65
5.1	INTERDISCIPLINARIDADE: O DIÁLOGO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	67
5.2	REFLEXÃO E HISTORICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA	73
5.3	O ENSINO DE HISTÓRIA E O DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

“A escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto tem o potencial para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

As palavras de Masschelein e Simons, mobilizamo-nos a apresentar o presente trabalho dissertativo, no qual nos propomos a constituir uma análise crítica das políticas curriculares implementadas em nível estadual e nacional na atualidade. Parece-nos relevante iniciar dialogando com estes autores, pois é no âmbito escolar, que as políticas curriculares se efetivam de diferentes modos. Levando em consideração que estas propostas de reforma curricular são pensadas no âmbito social, representam políticas públicas, que por sua vez buscam melhorar a qualidade da Educação Básica. Dessa maneira, assinalamos que no presente estudo analisaremos as configurações e as intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares do Estado do Rio Grande do Sul.

Podemos ainda, destacar as palavras de Young (2007), na mesma direção de Masschelein e Simons (2013), afirma que escolas devem promover a igualdade social, considerando a base do currículo, mesmo que esta pareça ir contra as demandas dos alunos e de suas famílias. Os atores que elaboram e implementam políticas curriculares, que por sua vez, são efetivadas nas instituições escolares devem levar em conta a seguinte questão: “ Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297). É, neste caminho conceitual que buscamos através da presente pesquisa investigar as configurações do ensino de História nestas políticas, buscando compreender suas intencionalidades. O ensino de História, apresentado nos documentos curriculares que nos propomos a analisar, proporciona a construção de um conhecimento poderoso? Conhecimento este, “realmente útil” e que possibilite ao educando “ampliar seu repertório cultural” (YOUNG, 2007), “sair do seu ambiente conhecido, superar, renovar e mudar o mundo” (MASSCHELEIN ;SIMONS, 2003).

Desta maneira escolhemos investigar nas políticas curriculares para o Ensino Médio e suas intencionalidades ao proporem redesenhos curriculares para a última etapa da Educação Básica a qual vivencia uma conjuntura de elaboração dos Direitos à Aprendizagem e ao

Desenvolvimento (GARCIA, 2013). Desse modo a base curricular deverá ser o fio condutor de todo esse processo. De maneira que cada estudante precisa se perceber de fato como sujeito histórico (PINSKY, 2012), capaz de compreender o processo do qual faz parte, atuando como protagonista em seu contexto social.

Nesta direção, a presente pesquisa tem como intuito, analisar os documentos, que compõe as seguintes políticas curriculares: o Projeto Lições do Rio Grande; o Regimento Padrão e a Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Caderno de Ciências Humanas da Etapa 2 do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Estes textos curriculares foram escolhidos para compor o *corpus* desta pesquisa qualitativa, que será realizada através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise desses documentos estará centrada nos sentidos da disciplina de História, sendo que estes foram escolhidos, pois representam a conjuntura contemporânea do Ensino Médio, sendo possível realizar um olhar sob o estado do Rio Grande do Sul, vinculado ao contexto das discussões nacionais.

Para justificar a escolha e interesse pelo presente tema, consideramos pertinente delinear a trajetória da pesquisadora. Educadora desde 2008, tendo atuado nas diferentes etapas da Educação Básica: educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Há três anos, atua exclusivamente no Ensino Médio, como professora regente nos seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Sociologia e Seminário Integrado. Historiadora, tem sua maior carga horária concentrada em aulas de História, além de atuar na função de Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Dessa maneira, tem acompanhado na prática diária as mudanças que as últimas reformas curriculares trouxeram para o E.M.P. Assim, este trabalho de pesquisa apresenta-se como um triplo desafio: compreender as configurações e as intencionalidades do ensino de História como pesquisadora no campo na Educação, encontrar nos conhecimentos produzidos a partir desta investigação elementos para ressignificar a própria prática de educadora e partilhar os resultados obtidos a partir desta pesquisa no espaço escolar, de maneira a provocar reflexões, incentivar mudanças e inovações, para que desta maneira este trabalho dissertativo cumpra sua função social.

Dessa maneira, pensar no Ensino Médio, as políticas curriculares e o ensino de História e suas especificidades parece-nos assunto relevante. Sendo que em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo (SACRISTÁN, 2000). Temos que considerar ainda, que uma proposta curricular tem valor em função de sua aplicabilidade prática sobre a realidade escolar (BUSNARDO, ABREU,

LOPES, 2011). Partindo destes pressupostos, o presente trabalho acadêmico está estruturado em seis capítulos, composto por seções que se dividem de maneira a tornar mais compreensíveis as questões abordadas.

Partindo dessas considerações, neste primeiro capítulo, elencamos de maneira resumida aspectos introdutórios relacionados à temática desta investigação, sobre o ensino de História nas políticas curriculares para Ensino Médio, apontando as inquietações que permeiam a temática. Nesse sentido, apresentamos a trajetória da pesquisadora, bem como a relevância acadêmica, social e possíveis hipóteses para o desenvolvimento deste estudo. Também, delineamos a organização dos capítulos e as intenções que tivemos com o desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo deste trabalho, procuramos apresentar a trajetória do componente curricular de História no Brasil, apresentando as principais mudanças ocorridas neste percurso. Destacamos inicialmente um caráter eurocêntrico e elitista; cívico e nacionalista; Por conseguinte, o ensino de História com um caráter utilitarista e autoritário. E em seguida um modo humanista, que tem como desafio uma formação humana integral dos estudantes, o que não significa dizer que este último modo superou todos os outros, sendo que as possíveis rupturas e permanências serão analisadas mais detalhadamente nas fases seguintes desta pesquisa. Posteriormente, na seção que segue, apresentamos os resultados da revisão da literatura, na qual consideramos o mapeamento das pesquisas disponíveis na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) publicadas em 2010 até 2014. Ainda nesta, apontamos cinco trabalhos mais representativos relacionada com a temática proposta.

No terceiro capítulo, conduzimos a pensar as políticas curriculares para o ensino médio implementadas nas últimas décadas tomando como recorte temporal a LDB nº 9394/96. Apresentamos inicialmente conceituações acerca do termo política curricular. Como também, pensamos ser relevante apontar os principais desafios encontrados na elaboração e implementação destas políticas. Em seguida, evidenciamos o histórico das principais reformas no campo do currículo, discutidas em âmbito nacional e estadual como: os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional de Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e as reformulações curriculares do estado do Rio Grande do Sul: as Lições do Rio Grande e o Ensino Médio Politécnico. De maneira que finalizamos o capítulo apontando para as possíveis direções e perspectivas no campo das políticas curriculares, evidenciando a discussão contemporânea sobre a formulação e

implementação de uma Base Nacional Comum Curricular e algumas das possíveis críticas sobre a tentativa de estabelecer um currículo comum em uma país tão diverso e com tantas especificidades como o Brasil.

No quarto capítulo deste trabalho dissertativo, nos propomos conduzir a pensar as dimensões metodológicas e os percursos traçados para a realização desta pesquisa. Iniciamos este capítulo contextualizando as políticas curriculares as quais escolhemos para dar sustentação às análises da pesquisa empírica deste trabalho. Posteriormente, descrevemos os procedimentos metodológicos, a fim de detalhar as formas de organização da pesquisa. Apresentamos os documentos escolhidos para serem analisados, através do método de pesquisa qualitativa, detalhando a possibilidade metodológica de análise documental, a partir da qual construímos interpretações, que emergiram das unidades de sentido as quais elegemos e que nos levaram a formular nossas categorias que impulsionaram a nossa análise e que são apresentadas de maneira preliminar neste capítulo de maneira que novas produções textuais que poderão servir de subsídios de investigação aos pesquisadores interessados, e que estão apresentadas no quinto capítulo deste trabalho.

No quinto capítulo desta pesquisa, apresentamos uma análise crítica das configurações e intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Sendo que esta análise encontra-se estruturada a partir de três categorias, as quais estabelecemos a partir da análise de conteúdo das propostas curriculares que compõe nosso *corpus* documental. As análises realizadas à luz do referencial teórico escolhido fizeram emergir as seguintes categorias de análise: interdisciplinaridade, reflexão e historicidade e formação humana integral. A interdisciplinaridade como forma fundamental de diálogo partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade, da valorização e da dignidade humana rompendo com a lógica da disciplinarização e do descompasso entre o que se pretende ensinar e a vida do educando. A reflexão e a historicidade a partir de um currículo que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos educandos e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo. E a formação humana integral, de maneira a garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. Neste mesmo capítulo também apresentamos reflexões acerca do currículo e das intencionalidades

das políticas curriculares destacando que são produzidas dentro de um contexto político, social e cultural e que por sua vez o currículo é um território de disputa, ou seja, na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o sistema mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2011).

Por fim, na sexta e última parte deste trabalho dissertativo, apresentamos as nossas considerações finais acerca do caminho percorrido no desenvolvimento desta pesquisa e apontando seus limites e as possibilidades de novas pesquisas que se abrem a partir das considerações que apresentamos.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DO CARÁTER EUROCÊNTRICO AO MODO HUMANISTA

Queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. Nas palavras de historiador Eric Hobsbawm: “Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação ao seu passado”, passado este que é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”. História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada (PINSKY, 2012, p.19).

A epígrafe escolhida para iniciar este capítulo, escrita por Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, anuncia a reflexão que nos propomos a fazer neste primeiro momento deste trabalho dissertativo. Se nesta pesquisa nos propomos apresentar as configurações e os sentidos do ensino de História nas políticas curriculares brasileiras, com destaque àquelas implementadas no Estado do Rio Grande do Sul, as quais apresentaremos na sequência, torna-se relevante fazermos inicialmente uma retomada histórica do ensino deste componente curricular, apontando as principais mudanças, especialmente no campo do currículo.

Esta contextualização inicial nos será de grande importância para entendermos as mudanças sociais que impulsionaram a criação de novas políticas curriculares, bem como as características destas, de maneira que, as reflexões que apresentamos a seguir dialogam diretamente com nosso objeto de pesquisa e fornecem elementos essenciais para o desenvolvimento desta escrita dissertativa. Dessa maneira, apresentamos nesse momento considerações sobre as principais mudanças ocorridas no ensino de História no Brasil.

2.1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU CARÁTER EUROCÊNTRICO E ELITISTA

Ao considerarmos o objetivo de construir uma reflexão a respeito do percurso deste componente curricular, devemos considerar pelo menos dois aspectos fundamentais: a) não é possível falar em ensino de História no Brasil sem levar em consideração que a construção do currículo deste componente curricular baseia-se em conceitos e modos eurocêntricos de ver a sociedade, de maneira que a História de nosso país (e aqui utilizamos o termo História como a trajetória de construção de nosso país, repleta de tensionamentos, disputas, negações e afirmações de sujeitos diversos), foi construída a partir de processos colonizadores que consequentemente foram refletidos na formação da sociedade, de suas escolas e de seus

currículos; b) dessa maneira, as propostas curriculares que orientaram o ensino de História foram mudando em consonância com as transformações sociais, ocorridas nas diferentes fases da História de nosso país, que passou por períodos democráticos, autoritários e redemocratização.

Ao afirmarmos que a construção da História como disciplina segue princípios eurocêntricos, destacamos as reflexões de Horn e Germinari (2010), ao apontarem que a disciplina e seu objeto histórico vai se construindo a partir da modernidade (século XVI-XVII), já que, segundo os autores, nos escritos produzidos na Antiguidade Greco-romana e no período Medieval, não havia uma definição do objeto de estudo de História como disciplina, apesar de já existir um certo rigor metodológico. São os grandes acontecimentos da modernidade como o(s) Renascimento(s), a Reforma Religiosa e o Iluminismo que, “proporcionaram um certo progresso quanto às técnicas de elaboração teórica (veracidade dos fatos), o século XVIII foi rico no campo da teoria e das concepções de História, propriamente ditas” (HORN e GERMINARI, 2010, p. 25).

Enquanto que na Idade Média a visão histórica estava pautada no dogmatismo conceitual religioso e alicerçado na Escolástica, foi a partir do Iluminismo que a História passou a constituir seu papel científico mesmo com um caráter tradicional: relatava acontecimentos oficiais, como tratados e guerras, sempre destacando e criando heróis nacionais, com um caráter essencialmente narrativo, que não tinha preocupação de problematizar os acontecimentos, ou mesmo em relatar as versões dos “excluídos da História”, o cotidiano social, as diversas narrativas, o que mais tarde vem a se tornar objeto de estudo da Nova História Cultural.

Assim, é no final do século XIX, na Europa, que a História surge como disciplina escolar autônoma, acompanhando a formação dos Estados Nacionais e os movimentos de laicização da sociedade: “A História nasce enquanto disciplina nas propostas curriculares, tendo como grande temática o Estado-Nação. Ou seja, a nação passa a ser objeto assumido pela História” (Idem, p.27).

Da mesma maneira, no Brasil, a História se constituiu como disciplina de forma idêntica à Europa, propondo um ensino laico em oposição ao discurso religioso, defendendo uma História Universal, herdando inclusive a organização curricular francesa da divisão em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Nesse sentido, Nadai (2009) afirma que:

No Brasil, a constituição da história como “matéria de pleno direito” no dizer de Furet ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso

laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. [...] no campo pedagógico, a História, no Brasil, evoluiu das dificuldades iniciais em se conceber certo consenso do alcance, programa, objeto e método da história da civilização ao alinhamento total, ainda no século XIX, com duas vertentes assinaladas anteriormente para a Europa: “a história é a nação, a história é a civilização” (NADAI, 2009, p.28).

A Fundação do Colégio Pedro II, estabelecimento padrão de estruturação do ensino secundário no Brasil, confirma as influências europeias e a busca por um ensino com caráter mais literário e narrativo do que científico para os estudantes desta etapa de ensino. Segundo Souza (2008), os estudos secundários que se organizavam após a independência de nosso país tratavam de um grupo restrito, pertencentes às elites brasileiras, filhos de comerciantes, de profissionais liberais, de industriais e herdeiros de grandes latifúndios agrários. Diferentemente da escola primária que, segundo a autora, “configurou-se como a escola republicana por excelência, identificada com a nação, com sentimento de pátria e com as noções de progresso e modernidade” (SOUZA, 2008, p. 89), a educação secundária teve como finalidade principal a preparação para os cursos superiores:

Assim, os vínculos da escola secundária com o processo de modernização da sociedade brasileira nos primórdios da República foram concebidos em outros termos. Significavam a manutenção de uma alta cultura assentada sobre a conciliação precária entre estudos literários e científicos, prevalecendo, não obstante os primeiros. Desvinculada de uma utilidade imediata em relação ao mundo trabalho, a formação das classes dirigentes continuou privilegiando a arte da expressão, a erudição linguística, o escrever e o falar bem, o domínio das línguas estrangeiras e a atração pela estética literária (SOUZA, 2008, p. 89-90).

Nesse mesmo aspecto, Abud (2012, p. 29) destaca que “a trajetória da história como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas”. Segundo a autora, no mesmo momento em que surgia o Colégio Pedro II, criava-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituições com objetivos distintos em relação ao ensino de História, enquanto o Colégio fora criado para formar os filhos da nobreza para continuar a exercer o poder, o IHGB, pensava a construção de uma identidade nacional brasileira. Assim:

Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a independência de 1822, a História Acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação. A História era o estudo das mudanças e, no final do século XIX, era um método científico e uma concepção de evolução: ela se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, conformação material da nação (ABUD, 2012, p.30).

2.1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU CARÁTER CÍVICO E NACIONALISTA

O ensino secundário, delineado até este momento, chega ao final do Império em extrema precariedade e desorganização. Assim, segundo Souza (2008), a partir da instauração da República, reformas nesta etapa de ensino vão ser propostas buscando dar-lhe maior organicidade, desta maneira a cultura clássica foi muito criticada na Europa, sendo acusada de ser conservadora e alienada das necessidades e avanços da vida moderna, como destaca a autora: “os intelectuais interrogavam qual o sentido dos jovens aprenderem línguas “mortas” e qual era a utilidade de cultura retórica e classista transmitida nos colégios (SOUZA, 2008, p. 94). A autora ainda acrescenta um questionamento apontado nessa conjuntura: “Por que não ensinar ao jovem – futuro cidadão – as línguas modernas, as ciências experimentais, a história e a geografia nacional, a filosofia empirista e crítica?” (SOUZA, 2008, p.94).

É a partir destes aspectos, que o ensino secundário no Brasil passou por um conjunto de reformas que propuseram o questionamento de seu objetivo clássico, para o científico, inserindo elementos nacionais nas disciplinas, inclusive na disciplina de História. Nesse sentido, Souza (2008) destaca elementos escritos por Oliveira (1990) que afirmam que no século XX, além da atenção para os exames preparatórios, os programas do ensino secundário apresentavam um nacionalismo marcante e a identidade nacional, inclusive com a afirmação da língua portuguesa como língua da nação brasileira. Ainda sobre esse mesmo aspecto a autora aponta que:

Em disciplinas como história e geografia, o conteúdo nacional esteve fortemente vinculado à construção da nacionalidade. Interpretar o Brasil foi um desafio para os intelectuais no início do século XX, construindo uma necessidade política para a construção do Estado Nacional Republicano. A escrita da História do Brasil, de cunho marcadamente patriótico, protagonizada desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, enriqueceu-se nas primeiras décadas do século XX (SOUZA, 2008, p. 102-103).

É nesse mesmo sentido que Abud (2012) aponta que desde o início do século XX a produção intelectual e política do Brasil era ocupada pela questão da formação da nacionalidade e da identidade nacional brasileira. Práticas como o escotismo, discursos, juramentos, cantos cívicos, festividades nacionais, valorização e exaltação dos símbolos e heróis nacionais, valorização da pátria, passaram a fazer parte do cotidiano das escolas brasileiras. Em diálogo com estes aspectos Bittencourt (2009) afirma que:

A tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das

“elites”, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas- preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação- justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória (BITTENCOURT, 2009, p. 59).

Nesse mesmo sentido, Abud (2012) afirma que a partir da década de 1930 (e durante a era Vargas), nacionalismo e pensamento autoritário andavam juntos em nosso país. O Estado brasileiro que se encontrava em formação tinha a responsabilidade de construir um sentimento de nacionalidade de maneira a conseguir conduzir as massas, que seriam guiadas pelas elites. O Plano Nacional de Educação de 1936 destacava que o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros e teria: “... o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional” (Plano Nacional de Educação, 1936). Dessa maneira: “os programas de Ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo” (ABUD, 2012, p. 34).

O ensino de História nesse período mantinha-se alicerçado no desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Sob esse aspecto, Abud (2012) destaca que a História era considerada a “genealogia da nação”, visto que três pilares compunham a formação desse sentimento nacional: unidade étnica, administrativa e territorial e unidade cultural, sendo que os livros didáticos enfatizavam a construção desse nacionalismo e adoração dos heróis. A História como disciplina escolar “servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como ‘sentimento nacional brasileiro’” (Idem, p. 39).

Após a queda de Getúlio Vargas do poder e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 aprovada em dezembro de 1961, os programas de ensino de História seguiam uma concepção pragmática, que tinha como objetivo formar os cidadãos aos moldes e interesses do Estado. Nesse momento, o país vivia um forte período de industrialização que, segundo Abud (2012), pode ser refletido no campo do currículo educacional:

A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária. A LDB representou também, uma “americanização” do currículo, promulgada no contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão de obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente, um processo de tecnização escolar (Idem, p. 39).

Nesse contexto, na década de 60, a História e também a Geografia perderam muito espaço no currículo, empobrecendo seu ensino. Outras mudanças aconteceram como a

substituição destas duas disciplinas por Estudos Sociais no colegial e também pela criação de novas disciplinas como a Educação Moral e Cívica no 1º grau e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no 2º grau. O Brasil vivia sob uma lógica educacional tecnicista: com esvaziamento dos conteúdos; um ensino pautado na decoreba de datas, fatos e nomes importantes na História; tendo o intuito de fortalecer o nacionalismo; e com a educação organizada por um Estado controlador e autoritário, que veio se consolidar a partir do Golpe Militar de 1964, que inaugurava um longo período de Ditadura Militar no país, como destaca Nadai (1992):

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder (NADAI, 1992, p. 15).

As disciplinas de História e Geografia constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, integrados a temas de Geografia centrados nos círculos homocêntricos. Os conteúdos desses componentes curriculares foram “esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964” (PCNs, 2001, p. 26).

A Educação Moral e Cívica foi instituída em caráter obrigatório como prática educativa e também como disciplina nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país. Apoiava-se nas tradições nacionais e tinha como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969, art. 2º).

A proposta do ensino de Moral e Cívica formalizava um projeto político no âmbito pedagógico proposto pelos militares que comandavam o país, transformando a escola num espaço privilegiado para afirmação dos projetos de sociedade e Estado que se busca instituir. Estava pautada no civismo e no nacionalismo. Nesse mesmo contexto, é implantado no Brasil

o Ato Institucional Nº 5 (AI- 5), de maneira a aumentar a repressão das crescentes revoltas populares que existiam no país contra a Ditadura Militar.

Em cada um dos itens os quais explicam a finalidade da Educação Moral e Cívica, podemos destacar a presença da ideologia religiosa, ou seja, a falta da laicidade da educação, o fortalecimento do sentimento nacionalista e a busca por unidade nacional, a qual se fazia necessária para que os militares se mantivessem no poder, o culto aos símbolos e aos heróis nacionais como maneira de construir e manter essa unidade nacional. E o valor à moral e à ética, bem como a obediência às leis, de maneira que estes sujeitos não questionassem o regime autoritário sob o qual viviam.

Dessa maneira, o ideal nacionalista “de construir a nação” esteve presente desde a Proclamação da República e foi reafirmado durante todo o período que seguiu, especialmente durante a Ditadura Militar, de maneira a garantir a manutenção do sistema autoritário. Nesse sentido, ao escrever sobre a Educação Moral e Cívica, Souza (2008) afirma que:

Essa formação deveria ser enriquecida ainda mais com a instrução moral e cívica, continuamente descuidada pelos professores. Inspectores e administradores do ensino paulista, em diferentes momentos, reiteram a imprescindibilidade dessa formação para as crianças, a ser dada não apenas em horários específicos, mas em todas as oportunidades dentro do horário escolar. Em realidade, quase todas as matérias do ensino primário se prestavam à educação moral e cívica: as lições de leitura, as poesias, as fábulas, os contos, as anedotas, os cantos, as máximas e provérbios. O zelo e atenção pedidos aos professores para a instrução moral e cívica ancoravam-se nos delírios nacionalistas de educadores e intelectuais que buscavam construir a nação pela escola (SOUZA, 2008, p. 69).

Assim, as ações da disciplina de Moral e Cívica deviam levar em conta como princípio fundante, a formação da consciência cívica do aluno, sendo que a prática moral deveria estar presente em todas as atividades escolares, nos movimentos estudantis, no estudo dos problemas brasileiros, bem como na realização de atos cívicos, festas e promoções extraclasse. Nesse sentido, trazemos para diálogo a escrita de SOUZA (2008):

Nessa direção, convém destacar as práticas simbólicas que, promovidas e realizadas no âmbito das instituições escolares, constituíram, juntamente com o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e das noções de ciências físicas, naturais e sociais, a experiência da escolarização de várias gerações brasileiras. Em realidade, as comemorações cívicas, as festas escolares e práticas como o escotismo, o orfeão infantil, o culto ao pavilhão nacional, a entrega do primeiro livro. A distribuição de prêmios e diplomas, entre outras, contribuíram para a disseminação de ideias, valores e representações sociais ligados à constituição da nacionalidade – o respeito aos símbolos nacionais, o sentimento de patriotismo, a legitimação do imaginário sociopolítico, o cultivo da memória nacional – e ao reconhecimento do valor social e cultural da escola (Idem, p. 69).

A Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa foi ministrada com a adequação em todos os graus e ramos de escolarização. Nas escolas de grau médio, além

desta, foi ministrado o componente curricular “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB). Já no Ensino Superior, inclusive na pós-graduação, foi implantado “Estudos de problemas brasileiros”.

A OSPB tornou-se obrigatória, junto a Educação Moral e Cívica e quando da sua implantação foram excluídas do currículo as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Para o OSPB e para o Civismo devem convergir não apenas a Geografia e a História, como todas as demais matérias, com vistas a uma “efetiva tomada de consciência da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1969).

Desta maneira, as leis e políticas educacionais que orientavam a organização dos currículos escolares tinham como um de seus eixos transformar as escolas e sua estrutura curricular num verdadeiro veículo de propaganda do sentimento nacionalista e do ideário desenvolvimentista, sustentáculos da Ditadura Militar. Para tanto, todas as práticas escolares deveriam ser perpassadas do culto à nação e ao ideário desenvolvimentista, de maneira que a escola passava a transmitir a ideologia da ditadura, ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise, ao passo que o slogan do golpe militar instaurado no Brasil estabelecia a seguinte ordem: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

2.1.3 UM CARÁTER MERCADOLÓGICO E UTILITARISTA E O ACIRRAMENTO DO CARÁTER NACIONALISTA E AUTORITÁRIO

Foi a partir do golpe de 1964, que as empresas da educação alcançam notável expansão. Na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, que abriram espaço à iniciativa privada, a educação passou a ser como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram deixar de financiar a educação pública e gratuita e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede privada. Nesse sentido, dialogamos com Germano (2011):

Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas numa pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (GERMANO, 2011, p.182).

Assim, a política educacional da Ditadura Militar, segundo Germano (2011), se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: a) Controle político e ideológico da educação

escolar. b) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista, mais evidente na reforma do 2º grau, através da pretensa profissionalização. c) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. d) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

A Reforma de 1º e 2º graus, lei 5692/1971, foi publicada na fase áurea da repressão, num contexto em que começa a despontar a oposição armada ao regime, mas também momento em que obtém maior grau de consenso e legitimação social (repúdio às ações armadas e êxito da política econômica). Ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, assume uma configuração ainda mais radical com relação à “preparação para o trabalho”, em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho”. Tanto é assim que o Artigo 5º parágrafo 1º estabelece o seguinte:

O currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.” Diz mais o parágrafo 2º, alínea a, acerca da formação especial: “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971).

Dessa maneira, o currículo apresentado a partir dessa reforma educacional, passa a ter um discurso utilitarista, pois tem como preocupação fundamental a profissionalização, de maneira a manter a estrutura social em vigor, a qual tem relações diretas com o capitalismo. Além disso, segundo Germano (2011), uma fundamentação cristã na defesa da profissionalização junta-se com o discurso dos militares, assim “intelectuais militares e eclesiásticos unem-se, pois, em torno dos mesmos propósitos” (GERMANO, 2011, p. 181). Apesar de apresentar um discurso igualitarista no âmbito escolar, era meramente formal e abstrato, pois na realidade predominava a desigualdade econômica.

2.1.4 UM ENSINO DE HISTÓRIA HUMANISTA

Uma nova mudança na estrutura social brasileira que a partir dos 1980, clamava pela reabertura política e retorno da democracia, que vem a acontecer de maneira lenta e gradual efetivada apenas em 1985, carrega junto com ela grandes discussões e reflexões sobre o ensino de História e seu currículo. Torna-se marcante a insatisfação dos historiadores,

professores e pesquisadores, com o papel renegado que a disciplina assumiu durante a ditadura militar, levando a uma descaracterização das Ciências Humanas.

Assim, várias discussões e questionamentos sobre a forma tradicional de ensinar História acontecem, junto da luta pelo seu retorno no currículo oficial em todos os níveis de ensino. Esses movimentos são fortalecidos com a formação de associações como a ANPUH e AGB e com a valorização do profissional de história a partir da criação de cursos de Pós-Graduação. Nesse sentido, destacamos a escrita de Abud (2012):

A lei 5.692/91 introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo do recém criado 1º grau de oito anos. Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a reforma apresentava. De modo geral rejeitavam-se os Estudos sociais, que pretendiam- tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimentos - excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. Os professores buscavam dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como ANPUH e AGB, soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim, recuperado nos anos 80, após o início do processo de redemocratização do país. Os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas, com seus próprios meios (ABUD, 2012, p.40).

Nesse mesmo sentido dialogamos com Nadai (1992) no momento em que sinaliza que a partir do final da Ditadura Militar e a conseqüente formação de um estado constitucional, emergem novas propostas curriculares para o ensino de História, variadas em métodos, estratégias ou conteúdos, mas que seguem as seguintes perspectivas: 1) aceita-se a ideia de um saber escolar não correspondente nem à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica; 2) reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada pela tradição, acabou-se; 3) reconhecimento de que ensinar História é também ensinar seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada; 4) superação da dicotomia ensino e pesquisa. Compreende-se que o ponto de partida do currículo deve ser resultante da interação alunos/professor, do meio social; 5) compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir), são agentes que integram a construção do movimento social; 6) tem se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos (NADAI, 1992, p. 159-160).

A partir das características apontadas acima, destaca-se uma nova forma de pensar o currículo de História em nosso país: desfazendo o “mito” de uma História universal e heroicizada, levando-se em conta as diversidades e particularidades, desfazendo a

uniformidade, passa-se a levar em conta a história daqueles que foram excluídos do processo histórico, a escrita e o estudo da História, levam em conta a micro-história.

O estudo do currículo de História passa a ser considerado como elemento produzido culturalmente, na interação do educador com os educandos e destes com o meio social, levando em consideração o papel deste currículo em proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e participação. Com uma compreensão da disciplina de história “viva”, enquanto movimento social que pode ser produzido a partir da memória e de diferentes fontes as quais podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta. Nesse sentido, destacamos a escrita de Nadai (2009):

O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino- que emergiu, como dissemos, só muito recentemente entre nós, na década de 1970, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história, no dizer ainda de Furet, “persegue os segredos das sociedades e já não os das nações”, embora não os perca de vista, “mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, clarificando desta maneira o nacional através do social (NADAI, 2009, p.34- 35).

Reafirmando a perspectiva anunciada por Nadai (2009), a partir dos anos 1970, podem-se perceber mudanças no modo de conceber o ensino de História. Discussão essa que seguiu nos anos 1980 e 1990, sendo efetivada na criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (lei 9394/1996). Esta lei estabeleceu diversas mudanças no ensino deste componente curricular, as quais foram regulamentadas na criação de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN, 1998), bem como nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000).

Documentos criados para servir de apoio nas discussões do currículo e ao planejamento das aulas e projetos escolares, bem como proporcionar formação aos profissionais da educação, a partir de referências postas como bases de discussão nacionais, permitindo que a partir delas, cada escola planejasse seu projeto pedagógico. Dessa maneira, trazemos elementos dos PCN de História do Ensino Fundamental (1998), que nos mostram as características que o ensino deste componente curricular passou a assumir a partir deste momento:

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de

Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (PCN, 1998, p. 29).

Da mesma maneira, trazemos destaque dos PCNEM (2000), em sua parte IV onde trata das Ciências Humanas e suas tecnologias, na qual fazemos leitura acerca dos conhecimentos de História. Da mesma forma que os PCN do Ensino Fundamental, encontramos um debate que busca dar conta de estudar as diversidades, os diferentes sujeitos históricos de diferentes contextos sociais, busca considerar diferentes fontes para o estudo de História, que não sejam apenas as escritas, mas também fontes orais. Apresenta uma proposta curricular que leve em conta a identidade, a construção da cidadania e que possibilite que um “Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares” (PCNEM, 2000, p. 21). Assim:

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (PCNEM, 2000, p. 21).

A partir destes destaques iniciais de políticas curriculares contemporâneas que apresentam as referências nacionais que regulamentam a elaboração dos currículos de História nas escolas brasileiras, podemos apontar as transformações pelas quais passou o ensino de História no Brasil. Se tivemos num primeiro momento um ensino eurocêntrico e elitista, seguido de um caráter utilitarista e mercadológico amparado por um modo autoritário de governar, temos na conjuntura atual (que se configura a partir dos anos 1990 e das políticas citadas acima) um saber histórico que pensa nos estudantes como sujeitos da História, assume um caráter humanista, leva em conta as diversidades e que não pode permitir que este estudante esteja alheio às transformações sociais, como afirmam Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2012):

Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico desta

produção. E, para o momento específico em que vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante (PINSKY, 2012, p. 21).

Ao nos encaminharmos para o final desta seção, destacamos a partir das palavras de Pinski (2012), que o ensino de História na contemporaneidade assume um caráter humanista, levando em consideração a diversidade e as transformações sociais, sendo cada estudante um sujeito histórico, e que por sua vez é desafiado a proporcionar uma formação humana integral. Entretanto, cabe destacar que neste capítulo apresentamos considerações iniciais acerca do ensino de História. De maneira que serão objeto de estudo nos demais capítulos as políticas curriculares brasileiras, especialmente as implementadas no estado do Rio Grande do Sul e a análise das configurações e dos sentidos do ensino de História nestas políticas, sendo este o objeto central deste trabalho de pesquisa. A seguir, realizamos uma análise nos estudos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2010 e 2014, procurando mapear pesquisas recentes sobre as políticas curriculares e ensino de História no Ensino Médio.

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO DE HISTÓRIA NAS PESQUISAS: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA EMPÍRICA

Na seção anterior deste capítulo, abordamos uma retomada histórica do ensino de História no Brasil, levando em consideração que o objetivo central desta pesquisa é apresentar como o ensino deste componente curricular figura nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, torna-se relevante neste momento apresentarmos o exame realizado sobre as principais pesquisas realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sobre a revisão de literatura, Flick (2009a, p. 62) aponta que “não é que tudo já tenha sido pesquisado, mas quase tudo que se queira pesquisar provavelmente esteja relacionado a um campo existente ou adjacente”. Dessa maneira, através deste mapeamento, buscamos conhecer o que foi produzido no campo de políticas curriculares e ensino de História. Revisar a literatura existente sobre sua temática de pesquisa constitui-se método da pesquisa qualitativa em educação, de acordo com Flick (2009a):

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos (FLICK, 2009a p. 62).

Amparados na relevância deste mapeamento de pesquisas, para obter informações sobre o objeto que se deseja investigar, foi realizada uma revisão da literatura na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram mapeadas as teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2014. Esse período foi escolhido levando em consideração a obrigatoriedade do Ensino Médio, a partir de 2009 de acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro do referido ano: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Art. 1º)”;¹ e levando em consideração que os documentos que foram objetos de análise neste trabalho também encontram-se neste recorte temporal. Em nossa busca, utilizamos os seguintes descritores: “ensino de História”, “políticas educacionais e ensino de História”, “Ensino Médio e ensino de História” e “políticas curriculares e ensino de História”. Os resultados encontrados foram tabulados na tabela 1.

Tabela 1- Revisão da literatura

Descritores	Quantidade de teses	Quantidade de dissertações
Ensino de História	580	1415
Políticas educacionais e ensino de História	64	92
Ensino Médio e ensino de História	77	241
Políticas curriculares e ensino de História	25	59

Fonte: Pesquisa da autora

A partir deste levantamento inicial, considerando a proximidade com o objeto de investigação desta pesquisa, já que os descritores “ensino de História” e “Ensino Médio e ensino de História” nos levavam a trabalhos que não se relacionavam com o nosso objeto. Sendo que em muitos trabalhos encontrados, o termo “História” foi utilizado como percurso de algum componente curricular que não este (Educação Física, Língua Portuguesa, Química, Geografia, Biologia. Etc.), ou de alguma política, ou ainda de algum tema no campo da educação: “história da alfabetização”, da “geometria” ou do “ensino” de determinada

disciplina, elegemos o descritor “políticas curriculares e ensino de História” como o que mais nos proporcionou encontrar trabalhos que se aproximem do nosso objeto de investigação.

Diante disso, escolhemos os cinco trabalhos mais representativos por apresentarem aspectos que se aproximam de nosso objeto de estudo e, portanto nos apontam caminhos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Desta maneira apresentamos cinco produções no decorrer desta pesquisa.

A dissertação de mestrado “PCN de história na escola: caminho e descaminhos para a construção da cidadania” de Rodrigo Biagini Costa (2010) buscou identificar e analisar o conceito de cidadania presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (em especial o PCN de História) voltados para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental e no imaginário da professora de História, da direção, da coordenação e dos (as) alunos (as), com o propósito de averiguar qual o conceito de cidadania ou como é concebida e desenvolvida a educação para a cidadania numa escola pública estadual de Marília (SP). O autor utilizou-se de pesquisa qualitativa estruturada por meio de estudo etnográfico, realizando entrevistas semi-estruturadas, através das quais buscou saber sobre o papel da disciplina de História para a formação do indivíduo além de esquadrihar a contribuição ou não dos saberes escolares para a educação naquele universo escolar. Costa (2010) analisou os PCN’s à luz do contexto histórico, na perspectiva de conhecer e desvelar a política educacional no momento de produção deste documento. Outro fator importante e que estabelece aproximação com nosso objeto de estudo, é que no período estudado por Costa (2010) houve a implementação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, sendo necessário considerar o processo de reestruturação do currículo escolar que erigiu nova postura não só da gestão da escola, mas também do trabalho em sala de aula. Os dados obtidos durante a sua pesquisa permitiram “visualizar os processos de rupturas, permanências e contradições, presentes no cotidiano escolar, contrapondo, assim, percepções e práticas em relação à cidadania, democracia e currículo na sociedade moderna” (COSTA, 2011, p. 06).

O estudo intitulado “Estado, Sociedade e Políticas Públicas de Educação: o PCN de História para o Ensino Fundamental I no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990” de Ana Fernanda Inocente Oliveira (2010) compõe uma dissertação de mestrado, que teve como objetivo realizar o estudo de uma política educacional: o PCN de História para o Ensino Fundamental I, que foi institucionalizado no Brasil na década de 1990. Para seu estudo, Oliveira (2010) utilizou pesquisa bibliográfica e documental, de maneira que no terceiro capítulo de seu trabalho debruçou-se em fazer um detalhado estudo, investigação e análise do

referido documento, estudando os fundamentos teóricos deste com o objetivo de problematizar o documento em sua ideologia, fundamentos teóricos, e proposta de conteúdos e prática educativa, estabelecendo relações com o que já foi problematizado a respeito dos acordos de financiamento entre os organismos multilaterais e o Governo do Estado Brasileiro. Por fim, a autora aponta que “a educação pública brasileira sofreu um processo de mercantilização, a partir dos idos anos de 1990, na sua forma ainda mais radicalizada” (OLIVEIRA, 2010, p.63), concluindo que o “PCN de História para o Ensino Fundamental I possui um caráter alienador, uma vez que apresenta uma proposta subserviente à lógica do capital, em detrimento de uma lógica humanizadora” (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

O trabalho dissertativo intitulado “‘A educação parou’: As orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática”, de Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes (2014), buscou apresentar através de pesquisa qualitativa “Como professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretam a política curricular (entendida como orientações e cadernos pedagógicos) em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola” (MORAES, 2014, p.7). O estudo foi viabilizado a partir de 10 entrevistas realizadas no ano de 2013, a maioria delas durante a greve dos professores, sendo que este fato, segundo a autora, foi fundamental para perceber como a política educacional é reinterpretada pelos sujeitos (MORAES, 2014). Com este trabalho de dissertação de Mestrado, a pesquisadora percebeu que a aplicação das orientações e dos cadernos pedagógicos não segue um padrão. Os professores fazem adaptações, tendo em vista: tornar o conhecimento histórico significativo aos estudantes, as condições materiais e o contexto sociocultural da escola em que atuam. Também apresentou conclusões acerca da atuação da gestão que, segunda esta, interfere na política reduzindo ou ampliando a margem de autonomia dos professores quanto à seleção e a aplicação de materiais didáticos, pois a questão da aprovação dos alunos é supervalorizada por causa da política de metas e bonificação das escolas (MORAES, 2014).

O estudo de Devanir Aparecido dos Santos (2014) tem como título: “Zoró - aldeia escola Zarup Wej: Ensino Médio, currículo e ensino de História (1989-2013)” é resultado de sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em História. Segundo o autor deste trabalho dissertativo, através da sua pesquisa procura apontar a necessidade de diálogo entre as Ciências Humanas, a existência de um trabalho interdisciplinar para a escrita da História, busca ainda compreender o processo de escolarização e, mais especificamente, a implementação do ensino médio para o Zoró na aldeia-escola Zarup Wej localizada na região

noroeste de Mato Grosso, que aconteceu no ano de 2007, com a construção de uma aldeia escola com a finalidade de acolher os alunos e proporcionar desenvolvimento do ensino de nível médio para o Zoró. Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores da aldeia escola, bem como análise dos documentos orientadores do currículo do Ensino Médio.

Em sua pesquisa, Santos (2014) procura apresentar a organização da grade curricular e utiliza, como amostra, a disciplina História para compreender como se articula escassez e produção de materiais didáticos específicos para o ensino dos alunos Zoró. Soma-se a isso, a tentativa de compreender a prática pedagógica na escola Zoró, a partir do ensino da História e o funcionamento do sistema de avaliação do rendimento dos alunos. Trata da implantação e do desenvolvimento da educação escolar para o Zoró, apresentando a efetivação das normas educacionais do Estado na aldeia-escola Zarup Wej da Terra Indígena Zoró a fim de conhecer a realidade educacional para esse povo. O autor conclui a pesquisa apontando que ainda são muitos os desafios para educação indígena no Brasil e que estas são enfrentadas por várias comunidades. Dessa maneira, ele apresenta algumas sugestões que acredita serem importantes para melhorar a educação escolar para o Zoró: a continuidade da pressão sobre o Estado, como já vem sendo feita, através da Associação do Povo Indígena Zoró (APIZ) para que leis sejam criadas e as leis existentes sejam cumpridas, a conscientização das comunidades sobre a importância da educação escolar para as novas gerações, a promoção de mais oficinas pedagógicas para que aconteça um estreitamento dos laços entre os professores e a criação de grupos de professores, preferencialmente com nível de formação superior, para a realização de estudos sobre a própria cultura e a modificação da estrutura do complexo escolar (SANTOS, 2014).

A tese intitulada: “Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina de História”, apresentada a um Programa de Pós-Graduação, por Ana de Oliveira (2012), é, dentre os trabalhos analisados, o que mais apresenta semelhanças com nosso objeto de pesquisa, por tratar de políticas curriculares no campo da disciplina de História. Entretanto, a metodologia utilizada pela autora para realizar a análise de processos articulatórios no campo disciplinar da História é a Teoria do discurso de Lacan, de maneira que através desta a autora buscou compreender como os sujeitos atuam na produção de políticas e de como seus significados são discursivamente produzidos e hegemônicos. Além disso, utiliza uma ferramenta de Linguística de Corpus, o programa Wordmith Tools 5, e através de seu instrumento Concord faz a análise do material empírico: edições da Revista Brasileira de História e da Revista História Hoje, publicações da Associação Nacional de História

(ANPUH), pareceres, Diretrizes, Orientações, Parâmetros Curriculares, realizando também seis entrevistas, buscando entender nestes textos como se significa conhecimento histórico. A autora conclui seu trabalho defendendo que nos processos de significação, sentidos se deslocam e se condensam simultaneamente, tornando hegemônica a concepção embutida na metáfora de História como construção. Ela identifica processos de subjetivação nos quais atores sociais, defendendo a centralidade do conhecimento histórico, constituem uma identidade da História, antagonizando-a a outros que constituem uma identidade pedagógica na luta pela hegemonização de sentidos nas políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012).

A partir da revisão da literatura que realizamos, constatamos que o tema políticas curriculares apresenta um grande interesse nas pesquisas acadêmicas em nível de produção de teses e dissertações. Percebemos também a utilização de várias metodologias para o desenvolvimento das pesquisas, sendo as mais frequentes: pesquisas bibliográficas, estudo de caso, pesquisa documental e pesquisa ação. Entretanto, cabe ressaltar que dos 84 trabalhos encontrados a partir dos descritores que elegemos mais apropriados, por estarem em maior consonância com nosso objeto de pesquisa: “políticas curriculares e ensino de História”, apenas cinco dialogam com nosso estudo por abordarem o tema políticas curriculares no campo da disciplina de História, sendo que apenas um desses refere-se ao Ensino Médio, etapa escolhida como foco de estudo desta pesquisa. Apesar de estar presente nos 84 estudos mapeados, o tema políticas curriculares pode ser encontrado relacionado a outras disciplinas, a cursos de licenciatura, à alfabetização e às etapas da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) como um todo, sem relacionar-se com o Ensino de História. Dessa maneira, apontamos a relevância do estudo proposto nesta dissertação, pois não encontramos nas pesquisas mapeadas no período compreendido entre 2010 a 2014 na plataforma do BDTD análises sobre as configurações e os sentidos do ensino de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio.

De maneira a compendiar os estudos apresentados neste capítulo, apresentamos inicialmente os aspectos históricos da disciplina de História no Brasil. Dentre as principais mudanças no campo curricular desta disciplina, apontamos seu caráter eurocêntrico e elitista, seguido de um caráter cívico e nacionalista; autoritário, mercadológico, utilitarista e ainda com intuito de construir um sentimento de nação durante a ditadura e finalmente um caráter humanista que segue na contemporaneidade. Posteriormente, apresentamos a nossa revisão de literatura, apresentando os estudos mais recentes que dialogam com nossa temática. A seguir, faremos um panorama das principais políticas curriculares das últimas décadas, para que em

seguida possamos situar o ensino de História nestas políticas, especialmente as implementadas no Estado do Rio Grande do Sul.

3 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ÚLTIMAS DÉCADAS

Se propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com a capacidade para intervir direta ou indiretamente no campo de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2003, p. 27-28).

Pensar políticas públicas e políticas curriculares têm sido frequente no Brasil, na medida em que diversos avanços ocorreram no campo educacional, alicerçados nessas políticas. É nesta direção que esse trabalho dissertativo se propõe a investigar as configurações e sentidos do ensino de História nas políticas curriculares no Rio Grande do Sul. Entretanto, de maneira a delinear os caminhos pelos quais percorreremos no decorrer desta pesquisa, torna-se relevante nesta etapa da escrita fundamentarmos sobre os significados de políticas curriculares.

Assim sendo, neste capítulo apresentaremos inicialmente conceituações sobre políticas públicas e políticas curriculares, destacando as funções e os desdobramentos destas no percurso de sua elaboração e efetivação. Em seguida apontaremos as principais políticas curriculares implementadas no Ensino Médio, tomando como recorte temporal o período compreendido a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 até os dias de hoje.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS CURRICULARES: CONSIDERAÇÕES E CONCEITOS

Ao considerarmos a epígrafe escolhida para apresentar este capítulo, ressaltamos que as políticas públicas que abrangem as políticas educacionais, das quais escolhemos as políticas curriculares como objeto de estudo, estão relacionadas a amplos processos de elaborações e de decisões. Processos esses que representam escolhas e ações do governo que, por sua vez, representam algo muito maior: um Estado que é constituído por entes e instituições públicas que buscam ser representados através da implementação de políticas.

Ao conceituarmos política pública, trazemos o que diz Hofling (2001, p.31):

as políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionada às políticas implementadas Hofling (2001, p.31).

Nesse sentido, Souza (2006), conceitua políticas públicas a partir de diversos autores que escreveram sobre esse campo, assim:

não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p.24).

Do mesmo modo, as políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”, (HOLFLING, 2001) de forma que o Estado implanta um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. Assim, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais, pois elas se referem a diversas ações sociais voltadas para a proteção da sociedade, a redistribuição de benefícios, bem como a diminuição das desigualdades socioeconômicas construídas historicamente. É nessa perspectiva que dialogamos com Souza (2006, p.26):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

Em consonância, o campo educacional também é transformado a partir de políticas, pois, segundo Hofling (2001), “a educação é entendida como uma política pública social”, o que a faz ser responsabilidade do Estado, mas que não é e não deve ser pensada apenas pelos organismos. Por ser uma política pública social, deve ser pensada por todos os setores da sociedade, especialmente os que estão envolvidos com esse campo de ação.

Dentre as políticas públicas que envolvem o campo educacional, escolhemos discutir nesse momento as políticas curriculares. Desta maneira, apresentamos a seguir algumas considerações sobre esse campo de políticas públicas. Para isso, destacamos inicialmente a compreensão de Busnardo, Abreu e Lopes (2011):

compreendemos que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, os quais estão associados à produção dos dispositivos legais, aos documentos curriculares, à prática dos professores. Os textos produzidos nesses contextos são tentativas de representação das políticas e expressam disputas pela legitimação de determinadas visões de currículo” (BUSNARDO; ABREU; LOPES, 2011, p.96).

Outrossim, Matheus e Lopes (2001), trazem suas considerações afirmando que políticas de currículo “são um processo muito amplo e multifacetado, no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de currículo.” (MATHEUS, LOPES, 2001, p. 148-149).

Segundo Sacristán (2000, p.109), quando falamos em política curricular, estamos nos referindo: a) a toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e das práticas; b) estas escolhas são tomadas a partir das instâncias de decisões políticas e administrativas, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular; c) estas políticas planejam um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo.

A política curricular é uma ação simbólica, que representa uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares (PACHECO, 2003). Nesses termos, Matheus e Lopes (2011) consideram que as políticas curriculares não podem ser vistas apenas a partir do documento curricular que expressa os resultados. É preciso considerar que a sua elaboração passa por amplos processos de discussões e negociações que ultrapassam os limites dos representantes governamentais, sendo pensadas no âmbito social.

Políticas de currículo, muitas vezes, sugerem uma vinculação quase direta com propostas curriculares. No entanto, essas políticas não são apenas expressas em textos curriculares, tais como documentos escritos em esferas oficiais. Políticas de currículo são resultados da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção de uma cultura escolar, sendo produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente pela escola em seu cotidiano. Dessa forma, as políticas têm conotações que se expandem para além dos limites do poder público governamental. (MATHEUS, LOPES, 2011, p.148)

As políticas curriculares apresentam, em diversos momentos históricos e diferentes contextos sociais, visões de currículo que chegam às escolas de maneira a serem efetivados ou não a partir da prática docente, sofrendo transformações no processo de relação teoria e prática, que não são estanques. Matheus e Lopes (2011) dialogam com os autores citados acima ao afirmarem que:

Políticas de currículo, muitas vezes, sugerem uma vinculação quase direta com propostas curriculares. No entanto, essas políticas não são apenas expressas em textos curriculares, tais como documentos escritos em esferas oficiais. Políticas de

currículo são resultados da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção de uma cultura escolar, sendo produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente pela escola em seu cotidiano. Dessa forma, as políticas têm conotações que se expandem para além dos limites do poder público governamental. (MATHEUS, LOPES, 2011, p.148)

Nessa ótica, as políticas curriculares estão ligadas à regulação do conhecimento e a realidade escolar, bem como ao papel desempenhado por cada ator educativo e conseqüentemente às decisões relativas à construção do projeto formativo (PACHECO, 2003). Nesta perspectiva, é relevante conhecer sobre o processo de elaboração e efetivação destas políticas e alguns dos possíveis desafios e dilemas que se apresentam nesse processo, o que será discutido na próxima seção deste capítulo.

3.2 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES

Destacamos inicialmente a questão da elaboração das políticas curriculares. Como afirmamos na primeira sessão deste capítulo, as políticas no campo da educação são políticas sociais, portanto, é preciso ainda romper com a centralidade do Estado na medida em que este, muitas vezes, é encarado como único responsável pela elaboração das políticas sem que a sociedade se aproprie do direito de colaborar na elaboração das mesmas. Ainda temos uma democracia muito jovem e frágil, onde o autoritarismo ainda marca as nossas relações. Nesse sentido, dialogamos com Torres e Dias (2011, p.205):

Estudos sobre políticas de currículo tendem a dar centralidade às ações do Estado. Não raro, tais estudos consideram as ações do Estado como sendo aquelas que determinam a produção das políticas. Nesse sentido, tendem a considerar o estado como sendo monolítico e capaz de dar conta de toda a complexidade que envolve a produção das políticas. Outrossim, apontam o Estado como o responsável único de produzir as políticas e de supostamente as impor a outros espaços societários. Ressalta-se ainda que tal perspectiva tende a uma visão muito restrita de quem nele atua, centrando-se mais na atuação de governos e instâncias do Estado (TORRES; DIAS, 2011, p.205).

Desta forma, apresenta-se como um desafio a democratização das políticas curriculares de maneira que os entes envolvidos no processo educacional participem da elaboração destas políticas, as quais representam toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e das práticas e que planejam um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo (SACRISTÁN, 2000). Em concordância com Pacheco (2003, p.27-28):

se propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com a capacidade para intervir direta ou indiretamente no campo de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2003, p.27-28).

Uma segunda questão a ser ressaltada é a relação entre política curricular e o currículo prescrito. A política curricular estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervêm num determinado momento histórico (SACRISTÁN, 1998). Nesse sentido, o mesmo autor afirma que:

o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores [...] é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem no fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTÁN, 1998, p.109).

No sentido da prescrição do currículo, há pelo menos dois aspectos a considerar. Segundo Busnardo, Abreu e Lopes (2011, p.102),

O valor de uma proposta curricular é avaliado em função de sua aplicabilidade prática sobre a realidade escolar. Não se busca retirar a liberdade dos sujeitos escolares quanto à elaboração cotidiana do currículo de sua própria escola. A proposição curricular de caráter prescritivo estabelece uma liberdade controlada, tencionando garantir que todo o sistema escolar mantenha certo padrão geral de funcionamento (BUSNARDO; ABREU; LOPES, 2011, p.102).

Assim, o currículo prescrito a partir das políticas curriculares deve levar em conta a diversidade e a possível aplicabilidade deste em diferentes contextos escolares, de maneira a buscar não a homogeneização, mas a criação de uma cultura comum (SACRISTÁN, 2000). O currículo prescrito atua “como referência na ordenação do sistema curricular, serve de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p.113), estabelecendo uma sequência de progresso pela escolaridade.

Segundo Thiesen (2012), a teoria parece inibir o diálogo com a escola. Ela apresenta um discurso essencialmente acadêmico e afasta o campo epistemológico do pedagógico. Enquanto a teoria curricular está centrada no debate e categorias de análise, no mundo da escola o currículo continua com sua tradição normativa, prescritiva e universalizante. Desta maneira, o autor nos apresenta duas questões que nos parecem bastante aplicáveis às políticas curriculares do nosso estado: “até que ponto a escola integra-se à rede em que os debates epistemológicos transitam, ou ela caminha alheia como se estivesse no andar de baixo?”. O autor ainda questiona: “de que forma essa correlação de forças decorrentes das hegemonias dos conceitos e significados circundantes no campo epistemológico contribui para ‘ausentar’ ainda mais o debate curricular do âmbito da escola?” (THIESEN, 2012, p.130)

O autor supracitado apresenta alguns fatores para a análise das questões propostas acima. O mesmo considera que a relação teoria e prática não são estanques e que inúmeras possibilidades de diálogo são possíveis nesse contexto, que somos herdeiros de um conceito

eurocêntrico de currículo, formas alienantes de produção da vida humana, ou seja, um currículo de caráter universalizante, prescritivo, autoritário e hegemônico (Idem, p.130).

Thiesen (2012) apresenta ainda três condições para que a relação entre teoria curricular e cotidiano da escola se aproximem ou se afastem: o currículo escolar continua sendo o ponto de partida e de chegada tanto no âmbito da teoria quanto das políticas curriculares e de que essa produção de natureza epistemológica, sob nosso ponto de vista, constrói-se mais “para” as escolas e menos “com” elas. Os educadores continuam apropriados da participação dos debates mais teóricos e a escola aparece apenas como *locus* da prática curricular, “territórios de exploração” dos pesquisadores. (Idem, p.130)

Ainda segundo o autor, as políticas curriculares estabelecem possibilidades de diálogo entre a teoria curricular e prática na escola, pois “é pela política curricular, geralmente materializada na forma de diretrizes ou propostas, que o Estado oportuniza o acesso dos docentes de Educação Básica aos espaços de debate sobre algumas questões curriculares” (Idem, p.130).

Entretanto, Thiesen (2012) reconhece alguns problemas que ainda persistem: um movimento verticalizado entre sistemas e escolas, pesquisadores e professores que periferizam a escola, mantendo-a distante de debates epistemológicos que fertilizam o campo do currículo. Os sistemas educacionais, no âmbito da política curricular, fazem transposição de conceitos da teoria curricular para diretrizes e propostas curriculares. Desta maneira, os documentos oficiais apresentam-se carregados de explicitação conceitual em torno de categorias teóricas do campo curricular.

Como podemos perceber nos diversos documentos curriculares com os quais tivemos oportunidade de entrar em contato, especialmente aqueles que serão objetos de análise neste trabalho dissertativo, sendo apresentados no próximo capítulo, eles estão carregados de conceitos teóricos que passaram por um processo recontextualização (BERNSTEIN, 1996). Reúnem conceitos teóricos como se os educadores não fossem capazes de fazer as diversas leituras teóricas que os documentos contêm em seus textos originais.

Assim, ainda permanece a ideia de currículo entendido como instrumento técnico, prescritivo e formal, que deve ser extremamente pensado antes de ser desenvolvido; que a teoria deve ser produzida fora da escola, sobretudo por pesquisadores e universidades; a crença na dicotomia entre teoria e prática; sobrecarga de tarefas e desvalorização profissional, o que os aprisiona na reprodução de saberes; o desinteresse dos educadores para com o debate

teórico sobre currículo; a didatização assumida pelo livro didático; as dificuldades de discernimento conceitual entre teoria curricular, política curricular e currículo escolar (THIESEN, 2012, p.132).

Desta maneira, Sacristán (2000) aponta o desajuste entre o aparente desinteresse dos educadores em relação às questões que envolvem o currículo, já que a produção teórica do campo visivelmente amplia-se e difunde-se. Apontamento que pode ser pensado a partir de mais um questionamento de Thiesen (2012): “até que ponto a produção acadêmica dos pesquisadores sobre currículo encontra-se com as experiências e as expectativas dos educadores atuantes nas escolas de educação básica e nas instituições de educação superior?” (THIESEN, 2012, p.133).

Por fim, ao pensarmos o terceiro e, talvez, o mais complexo desafio que trouxemos para a discussão neste momento (as possibilidades de diálogo entre teoria curricular e o cotidiano da escola), trazemos as considerações de Thiesen (2012), onde este afirma que passamos por uma crise no campo do currículo, pois este enfrenta dificuldades para estabelecer uma relação dialógica entre os três movimentos que o constituem (teorização do currículo, formulação de políticas curriculares e organização do trabalho pedagógico na escola). Os educadores parecem ter suas atividades situadas nesses “espaços entre” (a participação dos profissionais docentes acontece essencialmente nesse âmbito, ou seja, no trânsito entre currículo escolar e política curricular, enquanto a pesquisa lhes escapa). Os conhecimentos escolares ainda seguem um caráter de prescrição e universalismo quanto à materialização do currículo, caracterizando o grande desafio exposto a partir do pressuposto de que “a escola é lugar de produção de currículo e os educadores são sujeitos de mudança” (THIESEN, 2012, p.134).

Nessa perspectiva, apresentamos nesse momento questões significativas as quais representam desafios a serem respondidos nos próximos capítulos deste trabalho dissertativo (não em sua totalidade, pois não temos a pretensão de esgotar nesta pesquisa um tema de tão relevante discussão): a) Quanto avançamos no momento em que implementamos as políticas curriculares em nosso estado? b) Conseguimos dar conta de uma cultura comum, sem homogeneizar os conhecimentos das diferentes realidades? c) Os sujeitos envolvidos na educação pública de nosso estado participaram e participam da elaboração das políticas curriculares? d) O currículo é produzido na escola? e) Avançamos na superação da dicotomia da escola como lugar de efetivação da prática e academia como lugar de elaboração teórica? Ou ainda os educadores permanecem no “andar de baixo”?

Finalizamos as duas primeiras sessões deste capítulo conceituando políticas curriculares e apresentando importantes desafios e/ou dilemas no processo de elaboração e implementação destas políticas. Deixamos para os próximos capítulos desta pesquisa algumas questões a serem investigadas a partir das análises que realizaremos. Neste momento, apresentaremos uma contextualização das principais políticas curriculares implementadas no Ensino Médio brasileiro a partir de 1996, de maneira, representando quase duas décadas de significativas mudanças.

3.3 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO A PARTIR DA LDB nº 9394/96

Neste momento, nos propomos apresentar uma retomada histórica das principais políticas curriculares implementadas no Ensino Médio brasileiro a partir de 1996 até os dias atuais. A escolha deste recorte temporal leva em consideração a promulgação da LDB lei nº 9394/96, a qual apresenta o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, antecedido do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Essa lei definiu (em seu artigo 22) que a educação escolar deveria estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que é competência da educação básica possibilitar uma formação comum com vistas ao *exercício da cidadania* e ao fornecimento dos *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. Além disso, definiu: a) a duração dessa etapa de escolarização em no mínimo de três anos, apontando as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) de preparação básica para o trabalho; c) de formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; d) de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (artigo 35). Sob estes aspectos, trazemos as considerações de Bernardim e Silva (2014, p.26):

Tendo em vista alcançar essas finalidades, a Lei de Diretrizes e Bases propõe que o currículo e a organização pedagógica do Ensino Médio confirmam especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. A concepção de Ensino Médio estabelecida na LDB traz, ainda que de forma pouco precisa, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da

educação básica era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito, por vezes dimensionado como ocupação ou emprego (BERNARDIM; SILVA. 2014, p.26).

Nessa perspectiva, Garcia (2013, p.49-50) destaca a importância do Ensino Médio como modalidade essencial para a conclusão da Educação Básica. De acordo com a autora, nesta etapa de ensino “são consolidados os conhecimentos necessários para a formação de cidadãos plenos que possam continuar seus estudos e também se inserir no mundo do trabalho, superando a definição de caminhos diferenciados de acordo com a situação de cada sujeito”. Segundo dados apresentados pela autora temos no Brasil mais de dez mil jovens entre 15 e 17 anos, com 8.376.852 matrículas no Ensino Médio, sendo que destas matrículas, apenas 58% equivale a esta faixa etária, ou seja, idade própria para a etapa, sendo que, 36% dos jovens entre 15 e 17 anos estão retidos no Ensino Fundamental e 978.540 estão fora da escola.

A apresentação destes dados preliminares nos leva a perceber que na atualidade o grande desafio do Ensino Médio não está apenas na universalização do acesso, mas também está em criar condições de permanência, aprendizagem efetiva e na indispensabilidade da valorização dos saberes trazidos pelos sujeitos (GARCIA, 2013, p.50). Desta maneira, as políticas curriculares na atualidade buscam dar conta destas demandas, de maneira que as demais políticas no campo do currículo foram construindo um caminho de significativas mudanças que delinearão este cenário educacional.

As proposições iniciadas a partir da LDB lei nº 9394/96 impulsionaram a criação de novas políticas curriculares nos anos 1990, dentre as quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999, os quais, segundo Bernardim e Silva (2014, p.27), divergem em sua natureza: “ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio”. Sobre estas políticas de currículo os autores afirmam que:

A política norteadora da reforma curricular esteve articulada ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto se mostrou ora de forma explícita, ora subsumido no interior dos dispositivos legais que fundamentaram e normatizaram a reforma do Ensino Médio no momento imediatamente após a promulgação da LDB. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se na necessidade de mudança do

paradigma curricular. De modo recorrente as proposições das DCNEM (1998) e PCNEM afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades (BERNARDIM, SILVA, p.27).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como as DCNEM elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentavam um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, que serviriam para a orientação para as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Especificamente sobre as DCNEM, Serrazes (2015, p.121) aponta que “essa resolução estabelece que os conteúdos não são fins em si mesmos e sim meios para desenvolver competências e habilidades e que a organização dos currículos para o ensino médio deve ser coerente com os princípios da: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade”. Trazemos abaixo a explicação de cada um dos princípios, de acordo com o texto das DCNEM:

I- A Estética da Sensibilidade, deverá substituir a da repetição e padronização estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. II- A Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano. III- A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (BRASIL, 1998, Art. 3º).

Além disso, em seu artigo 10º as DCNEM (1998) apresentam a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, organizada em três áreas do conhecimento que são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política) e ainda, segundo Serrazes (2015, p.122), “estabelecem como princípios estruturadores dos currículos, a identidade, a diversidade, a autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização”.

Os PCNEM (1999) foram elaborados como referenciais que objetivavam dar apoio para a criação ou revisão das propostas curriculares das escolas, dando suporte para a seleção de conteúdos, metodologias de ensino, práticas didáticas e métodos de avaliação de maneira que não apresentavam um caráter normativo e obrigatório diferentemente das DCNEM (1998). Os PCNEM foram elaborados em volume único, organizado por áreas do conhecimento, seguindo a determinação das DCN. Sobre esse documento curricular, atribuindo uma leitura específica ao Ensino de História, Serrazes (2015, p.122), acrescenta que:

esses referenciais curriculares provocaram mudanças na configuração dos saberes e das práticas constitutivas do ensino das várias disciplinas e, em especial, da disciplina História, que voltou a ser considerada como disciplina autônoma e valorizada como campo do saber indispensável à formação dos cidadãos (SERRAZES, 2015, p.122).

O cenário da educação brasileira passa por uma série de discussões e encaminhamentos a partir dos anos 2000, impulsionadas especialmente pela elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), de maneira que, neste contexto, novas políticas curriculares são elaboradas. Destacamos a escrita de Bernardim e Silva:

Os limites das proposições das Diretrizes Curriculares de 1998 e 1999, o novo cenário político brasileiro partir do início dos anos 2000 e os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) revigoraram as discussões em torno das políticas para a educação básica. Somente, porém, ao final da década, é que se coloca em pauta a necessidade de revisão das diretrizes exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (BERNARDIM; SILVA, 2014, P.28-29).

Os autores citados acima destacam que Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) sinalizam na direção da universalização do acesso ao ensino Médio, última etapa da Educação Básica, o que, segundo estes, implica em alguns fatores fundamentais como:

a ampliação do financiamento e na criação de possibilidades curriculares que propiciem a atribuição de novos sentidos ao currículo e à experiência vivida na escola pelos jovens (e adultos) que a frequentam, considerando a diversidade das culturas e identidades juvenis, as necessidades e expectativas de seus sujeitos, e as demandas da sociedade atual (BERNARDIM; SILVA, 2014, p.29).

Nesta mesma direção, Garcia (2013, p.55) aponta que a discussão e elaboração de novas DCNEM (que foram homologadas em 2012) tinha como objetivo “incorporar os avanços já alcançados e os novos desafios da Educação Básica”, no momento em que estas “apresentavam um conjunto de princípios e definições que contribuem e delineiam um novo desenho dos currículos do Ensino Médio”. Sobre estas diretrizes a autora ainda acrescenta que:

apontavam para a consolidação do conceito de educação integral, compreendida como formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da

tecnologia. Trazem também a elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículo por competências comportamentais (GARCIA, 2013, p.55).

Em meio ao contexto delineado acima, havia limitações encontradas nos documentos curriculares elaborados no período compreendido entre 1996 e os anos 2000 e a criação de novos planos nacionais de Educação, que apontavam para a universalização do acesso do Ensino Médio, acompanhada da permanência e sucesso escolar dos educandos. Além da crise da qualidade desta etapa de educação, explicitada nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), novas políticas curriculares foram pensadas a partir de 2009. Dentre estas, destacamos em nível nacional a publicação dos PCN+ em 2002, a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2009, a aprovação e publicação de novas DCNEM em 2012, as quais mencionamos acima, e ainda o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013. Em nível estadual destacamos o Projeto Lições do Rio Grande em 2009 e a implantação do Ensino Médio Politécnico em 2012, ambas no estado do Rio Grande do Sul.

Sobre o documento PCN+, Serrazes (2015, p.125) aponta que este busca “aprofundar as proposições contidas nos textos legais e esclarecer as questões centrais das reformas curriculares para o ensino médio, além de apresentar alternativas mais flexíveis para a organização dos currículos com base em eixos temáticos, temas e subtemas”.

O ProEMI, segundo as considerações de Moehlecke (2012), foi criado com o objetivo de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, tomando como questões centrais a melhoria de sua qualidade, a superação das desigualdades de oportunidades e a universalização do acesso e permanência, dando apoio técnico e financeiro aos estados. Nesse sentido trazemos as palavras da autora:

Seu objetivo central é superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens (MOEHLECKE, 2012, p.45).

Da mesma maneira, Garcia (2013, p.58) aponta que o ProEMI passou por uma reestruturação em 2011 com o intuito de “induzir a implementação das novas DCNEM”, além de orientar o redesenho curricular do ensino médio. Em 2012, 24 estados mais o Distrito

Federal aderiram ao programa. Dialogando com Moehlecke (2012), trazemos as considerações de Garcia (2013), acerca dos objetivos desta política curricular:

Desse modo, o Programa Ensino Médio Inovador propôs aos estados o redesenho curricular do Ensino Médio, abrindo a possibilidade de ampliação da jornada escolar e da reorganização da proposta pedagógica, considerando as dimensões trabalho, ciência e tecnologia e cultura, ao induzir a consolidação de experiências formativas que aproximassem as diversas áreas de conhecimento que compõe a base nacional comum, com temáticas e práticas que colocassem os estudantes em diálogo com a contemporaneidade (GARCIA, 2013, p.58)

Nessa perspectiva, o ProEMI, acompanha as demais políticas curriculares contemporâneas que buscam repensar o currículo do Ensino Médio em nosso país. Este programa caminha junto da proposta de formação e redesenho curricular postos nos cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Além disso, as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia aparecem como norteadoras tanto nos documentos do Pacto, como na proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul.

Nesta seção, apresentamos as principais políticas curriculares implementadas no Brasil a partir da LBD lei nº 9394/96, sendo que apresentaremos com maior riqueza de detalhes no próximo capítulo as políticas que serão objeto de análise neste trabalho dissertativo. Escolhemos encerrar este capítulo apresentando as principais perspectivas por onde caminham as políticas curriculares no nosso país, apontando inclusive para as próximas décadas.

3.4 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: DIREÇÕES E PERSPECTIVAS

A nossa formulação é bastante simples a esse respeito: a escola é uma invenção histórica e pode, portanto desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.11).

Escolhemos as palavras de Masschelein e Simons (2013, p.11) para iniciar esta sessão, a qual tem a pretensão de concluir este capítulo, apresentando considerações relevantes sobre as políticas curriculares que se encontram em processo de elaboração e/ou efetivação. Parece-nos bastante justo escolher estes autores neste momento, já que iniciamos esta parte do trabalho dissertando acerca de políticas públicas.

Ressaltamos desde o início deste capítulo que as políticas curriculares inscrevem-se no campo de políticas educacionais, que por sua vez, são políticas públicas pensadas para e com a sociedade. Dialogando com Masschelein e Simons, temos de acrescentar que quando nos

propomos pesquisar sobre estas propostas, quando estas estão postas em discussão no âmbito social, logo estamos planejando os rumos da educação e, por conseguinte, de nossas escolas e de nossos jovens como algo público.

Destacamos, portanto, duas importantes políticas públicas que se inserem no campo de políticas curriculares: o Plano Nacional de Educação (2014-2024), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 (dez) anos e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNC), que será mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, de maneira que todos os brasileiros foram chamados a partir deste ano para realizarem a leitura da proposta e apresentarem suas contribuições, no portal na internet disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

Dentre as 20 metas apresentadas no Plano Nacional de Educação para a melhoria da qualidade da Educação Básica no período (2014-2024), destacamos a terceira que trata da universalização do atendimento escolar para os alunos de 15 a 17 anos até 2016 e o aumento da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Para atingir essa meta até o final da vigência do plano, apontamos a segunda estratégia:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (PNE, 2014-2014, Meta 3, estratégia 3.2).

O PNE em vigência também aponta para a construção da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, de maneira que esta pretende deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm direito a acesso e se apropriar durante toda a sua trajetória na Educação Básica. Ela indicará quais são os elementos fundamentais a serem ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens, nas Ciências da Natureza e Humanas. Também orientará a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste sem deixar de respeitar a diversidade, as particularidades e o contexto de cada escola. A BNCC representa, portanto, uma conquista social, sendo que participar da sua construção é direito e dever de todos (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Garcia (2013, p.61) aponta que vivemos um momento histórico cujas perspectivas para o Ensino Médio priorizam “não o que se espera do estudante (expectativas de aprendizagem), mas seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. A autora

relaciona estes aspectos com a elaboração da BNCC: “esses direitos deverão orientar a Base Nacional do Currículo que proporcionará o fio condutor de todo processo de aprendizagem”.

Entretanto ao apresentarmos aqui os objetivos postos nos documentos oficiais temos também de apresentar outras interpretações possíveis acerca da criação da BNCC, de maneira a pensarmos criticamente a implantação desta proposta.

Com este intuito dialogamos com Apple (2013), no momento em que discute sobre a questão: faz sentido a ideia de um currículo nacional? O autor apresenta o currículo como produto de tensões, conflitos e concessões, não havendo neutralidade na elaboração de políticas curriculares. Nesse sentido, precisamos refletir sobre que implicações sociais, econômicas e culturais estão envolvidas na proposta da criação de uma base nacional de currículo. A escrita do autor ao afirmar que: “O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com 'selos de qualidade' para que as 'forças de livre mercado' possam operar em sua máxima abrangência.” (pag. 88) ou ainda que um currículo nacional possa servir de parâmetro para que os pais possam avaliar as escolas, ou mesmo para que através deste a escola preste conta a sociedade acerca do seu trabalho, nos levam a apresentar alguns questionamentos:

A BNCC, criada no Brasil no ano de 2015 a partir de contribuições de brasileiros e brasileiras e que hoje já tem sua segunda versão em fase de discussão, consegue retratar as necessidades de aprendizagens de um país tão diverso como o Brasil? Até que ponto as pessoas que contribuíram com sua elaboração, representam efetivamente os anseios dos educandos e dos educadores desta nação? Como as particularidades e as diversidades de cada região serão respeitadas? E a autonomia do educador, pode ser garantida? E dialogando mais uma vez com Apple (2013), será a que a base não será utilizada como instrumento do neoliberalismo, forçando a compra de material didático padronizado, aumentando a concorrência capitalista no campo da educação? Ou ainda, a BNCC não servirá de instrumento para o aprimoramento das avaliações em larga escala, que cada vez mais encaminham a educação pública brasileira para “enquadrar-se” na meritocracia proposta pelo capitalismo? E nesse último aspecto, o que nos garante que um sistema educacional meritocrático seja capaz de proporcionar uma educação de qualidade e a efetiva aprendizagem dos educandos? Nossos estudantes vão realmente aprender ou os educadores precisarão “mascarar” resultados para garantirem seu emprego?

Não temos aqui a pretensão de “condenar” ou “absolver” a BNCC, no sentido de colocar a proposta em julgamento. Mas tivemos sim, o objetivo de apresentar aspectos diversos da proposta, para que processos de reflexão possam ser encorajados, ao passo que a proposta fundamental desse capítulo era apresentar considerações sobre a elaboração e implementação de políticas curriculares nas últimas décadas. E mais especificamente nesta última sessão, apresentar um panorama sobre as principais mudanças e perspectivas que vivemos nos dias atuais.

Dessa forma, as políticas curriculares e conceituações apresentadas neste capítulo caminham na direção de fortalecer a última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio, potencializando o que historicamente deu certo e propondo reformulações e mudanças. Neste caminho, também se insere nossa pesquisa de maneira que, analisando as políticas curriculares de nosso Estado, buscamos contribuir com esse processo de melhoria da educação como um bem e, portanto, uma questão pública.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO RS: DIMENSÕES METODOLÓGICAS

O grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade de aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnosticada (GAMBOA, 2003, p.404).

Para dar sustentabilidade às questões propostas neste capítulo, iniciamos com as palavras de Gamboa. Esta epígrafe nos desafia a pensar os caminhos metodológicos pelos quais esta pesquisa se propôs a caminhar, de maneira a construir uma produção relevante no campo da educação e das políticas curriculares. Deste modo, nas sessões que seguem apresentamos: a contextualização dos objetos de análise, dando ênfase ao contexto em que estas políticas curriculares foram criadas e, portanto, os objetivos propostos por cada uma delas. Em seguida, delineamos o percurso metodológico do trabalho, fundamentando a escolha do método qualitativo, as técnicas e procedimentos de análise dos documentos.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ANÁLISE

Nesta seção faremos a apresentação dos documentos curriculares escolhidos como objetos de análise deste trabalho, destacando suas principais características, composição e contexto de implementação, através de uma análise preliminar. De maneira que a análise mais detalhada destes documentos será realizada no próximo capítulo deste trabalho dissertativo.

4.1.1 Lições do Rio Grande: referenciais curriculares

A proposta curricular apresentada através destes referenciais vigorou de 2009 a 2011 no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com as informações disponibilizadas no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), o projeto Lições do Rio Grande teve como objetivos: apresentar às escolas a proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas. Oferecer ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Desenvolver programa de formação continuada para 21.400 professores dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Esta proposta curricular teve abrangência no Ensino fundamental e Médio e apresentava Referenciais curriculares divididos nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Além desses referenciais para estudo, apresentava cadernos do professor e do aluno.

Foram desenvolvidos vários cadernos para a formação dos professores, bem como para serem utilizados em sala de aula com os alunos. Foram publicados os seguintes documentos: a) Referenciais curriculares divididos em cinco volumes: Volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol); Volume 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte; Volume 3 - Parte 1 - Matemática e suas Tecnologias; Volume 3 - Parte 2 - Matemática e suas Tecnologias; Volume 4 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química; Volume 5 - Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; b) Cadernos do professor, contendo cinco volumes, seguindo a mesma organização por áreas que os volumes citados acima seguiram; c) Cadernos do Aluno, organizados da seguinte maneira: Caderno do Aluno - 5ª e 6ª Séries do Ensino Fundamental ; Caderno do Aluno - 7ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental Referenciais Curriculares - Caderno do Aluno - 1º Ano do Ensino Médio, Caderno do Aluno - 2º e 3º Anos do Ensino Médio (BRASIL, 2009).

Para análise realizada nesta pesquisa, optamos pelos referenciais desses documentos que mais se aproximam de nosso objeto de investigação, que são: o Referencial Curricular e o Caderno do Professor, ambos nº 5 de Ciências Humanas e suas tecnologias, mais especificamente a parte que trata da disciplina de História. Os cadernos do aluno: exemplar do 1º e dos 2º e 3º anos do Ensino Médio, também selecionando a parte do componente curricular em questão.

4.1.2 Regimento e Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014

O Ensino Médio Politécnico, implantado em 2012, ainda em vigor nas escolas estaduais do RS, tem como objetivos: propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se a redução da evasão e da repetência nesta modalidade de ensino e trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Essa proposta curricular articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). Além disso, traz como novidade o Seminário Integrado, com aumento na carga horária e possibilitando espaço de integração entre as áreas do conhecimento para que os alunos desenvolvam atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. Também aumenta em 600 horas o tempo de estudos no Ensino Médio, saindo de 2.400 para 3.000 horas. Quanto aos processos avaliativos, utiliza o conceito de avaliação emancipatória.

O Ensino Médio Politécnico (EMP) está amparado em um Regimento Padrão, aprovado em 2012 e numa Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014, publicada em 2011, a qual apresenta as principais bases teóricas do Ensino Médio Politécnico (EMP), das quais Azevedo; Reis (2013 p.34) destacam:

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico, na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo.

Por terem grande aproximação com o nosso objeto de estudo, utilizamos esses dois documentos na realização de nossas investigações, tendo um olhar mais atento para suas abordagens que se relacionam com o ensino, na área de Ciências Humanas, tendo História como componente central de atenção.

4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foi publicado no ano de 2012, e apresenta em seu texto diretrizes para esta última etapa da Educação Básica que se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos, para a elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (BRASIL, 2012, art. 2º).

No documento, encontramos as questões centrais que direcionam o Ensino Médio, como: o referencial legal e conceitual, a organização curricular e formas de oferta, bem como a organização do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, Azevedo; Reis (2013 p.34) afirmam que “as DCNEM propõe que se permeie em todo Ensino Médio a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia cultura e trabalho”. Sob este mesmo aspecto Bernardim; Silva (2014) ressaltam que:

As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio têm como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p.30)

Ainda, dialogamos com Azevedo; Reis (2013 p.34-35), onde afirmam que estas diretrizes vieram a emergir de proposições teóricas e metodológicas amplamente difundidas na academia, dentre elas, a proposta de reformulação do Ensino Médio no RS. Desta maneira, as DCNEM (2012) compõe de forma muito relevante os documentos os quais nos propomos analisar nesta pesquisa, pois orientam a organização curricular do Ensino Médio e, portanto, do Ensino de História.

4.1.4 Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

Outra proposta de reforma curricular, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, formula e implanta políticas públicas nas escolas de educação básica para elevar a qualidade do Ensino Médio brasileiro. Dentre as medidas aplicadas, está a formação continuada dos professores, a qual estrutura-se nesse contexto nacional que apresenta o trabalho docente interdisciplinar e coletivo como um desafio constante. Durante a primeira e a segunda etapa de formação, os professores receberam um conjunto de dez cadernos de estudos que trazem a importância do trabalho interdisciplinar. No primeiro momento, duas

ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que iniciou no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa. (BRASIL, 2013)

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Além disso, a proposta do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, disponível na íntegra no site do Ministério da Educação, apresenta, além dos objetivos tratados acima, alguns desafios: universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar; ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) em regiões específicas; ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; ampliação e adequação da rede física escolar; ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio; universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O Pacto Nacional de Fortalecimento está inserido um conjunto de políticas curriculares de âmbito nacional que buscam pensar estratégias, através da formação de professores, para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Por representar um documento de tamanha importância, escolhemos para compor o corpus de nossos textos de análise o Caderno II: Ciências Humanas utilizado na segunda etapa de formação no ano de 2014.

4.2 PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES: CAMINHO METODOLÓGICO

Considerando a seção anterior, em que apresentamos os documentos curriculares que balizaram as análises de nossa investigação, temos por finalidade neste momento, apresentar o percurso seguido por este trabalho, suas estratégias e formas de investigação. Para a realização desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, que “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009a, p. 20). Nesse mesmo sentido, esta escolha torna-se relevante, pois a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p.65).

Da mesma maneira, Gamboa (2003, p. 394) acrescenta que o método qualitativo “prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”. Dessa forma os procedimentos essenciais para a análise qualitativa “consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009a, p. 23).

A pesquisa qualitativa, portanto segue um percurso metodológico, o qual inicia com a localização dos problemas, segue-se com a elaboração de questões que devem ser qualificadas até se tornarem claras e concretas. Depois de qualificadas as indagações, realiza-se a revisão da literatura, a qual a ajudará a conhecer o campo de pesquisa e selecionar as fontes. Com as fontes selecionadas, inicia-se a exploração, análise e interpretação deste material à luz do referencial teórico escolhido. (GAMBOA, 2003, p.397-398).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa é aqui apresentada como um método relevante, pois nos permite uma compreensão de fenômenos, comportamentos, experiências, documentos, com maior riqueza de detalhes e interações entre diferentes grupos e organizações. Essa modalidade de pesquisa pode ser justificada quando “as respostas sobre os problemas não são dados ou quando as respostas obtidas pelo pesquisador, ou pelos saberes acumulados na literatura científico-filosófica, ou por pesquisas anteriores não são suficientes para esclarecer ou diagnosticar a problemática abordada” (Idem, p.398).

Assim justificada a nossa escolha a partir das pesquisas já realizadas, as quais apresentamos nos capítulos anteriores, delimitamos o nosso campo de estudo nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, de maneira que utilizaremos como procedimento metodológico a análise documental. Segundo Flick (2009b, p.16) “a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico” e ainda segundo Gamboa (2003, p.399) “quando se fala em pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos (...)”. Dessa maneira, a seguir procuramos apontar algumas considerações acerca da estratégia de investigação que elegemos.

4.2.1 Análise documental

Neste momento, nos propomos a apresentar a seleção dos documentos que compõem o “*corpus*” (BARDIN, 2011), ou seja, o conjunto de materiais submetidos análise de conteúdo. Segundo Moraes (2005), o corpus representa o conjunto de textos submetidos à análise. Entretanto, segundo Flick, (2009b, p. 52) “esse corpus pode ser estabelecido em um momento no início da análise e pode ser redesenhado durante seu progresso e segundo as lacunas no material ou análise até então”. Assim, dentre a diversidade de documentos norteadores de políticas curriculares escolhemos: O Projeto Lições do Rio Grande (2009), uma vez que apresenta a primeira reforma curricular do Ensino Médio do RS, no período temporal que delimitamos para esta pesquisa. O Regimento Padrão e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014, no RS, pois estas propostas caracterizam o currículo do EMP, sendo a proposta que sucedeu “As Lições do Rio Grande” e que encontra-se em vigor na atualidade. Optamos também por investigar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de acordo com a Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012, uma vez que é um dos documentos fundamentais na elaboração de políticas curriculares para o Ensino Médio e também por sua elaboração ter sido impulsionada pelas reformas iniciadas no Ensino Médio brasileiro nos anos que a antecederam, dentre estas o próprio EMP no Rio Grande do Sul. E finalmente o Caderno de Ciências Humanas utilizado na etapa II do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio. De maneira que este último documento nos insere no debate contemporâneo sobre política curricular brasileira na área da disciplina de história a qual é objeto de estudo desta pesquisa. Na tabela abaixo, apresentamos o esquema dos documentos selecionados para análise:

Tabela 2– Documentos selecionados para análise

Documentos selecionados para análise:	
1.	Projeto Lições do Rio Grande: Referencial Curricular de Ciências Humanas (2009)
2.	Regimento Padrão e Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico - RS (2011)
3.	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio: Caderno de Ciências Humanas (2014)
4.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)

Fonte:

Elaborado pela autora

Assim, nesta investigação viabilizamos compreender quais as configurações e os sentidos do ensino de história nas políticas curriculares que foram selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho. Estes documentos, também chamados de textos (MORAES, 2005) representam uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre o fenômeno investigado. Assim toda a leitura, representa interpretação, de maneira que fazer análises qualitativas desses materiais textuais implica em assumir interpretações dos enunciados dos discursos a partir dos quais os textos são produzidos, levando em conta que esta interpretação envolve a subjetividade do pesquisador. Portanto, a seguir elencamos os procedimentos pelos quais foi feita a análise e organização destes dados.

4.2.2 Procedimentos para organização da análise dos dados

A análise, organização e interpretação dos documentos serão realizadas a partir do aporte teórico nos pressupostos emergentes em políticas curriculares para o ensino de História. Assim, após o processo de seleção e de atenta e cuidadosa leitura, seguimos o processo de análise de conteúdo, que segundo Bardin, (2011, p.47) designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta maneira, a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) é organizada em três fases fundamentais: a) pré- análise; b) exploração do material; fase em que organizamos o material em categorias de análise; c) tratamento dos resultados- a interferência e a interpretação; onde apresentamos as elucidações do nosso processo de análise à luz do referencial teórico selecionado. Desse modo, a tabela abaixo apresenta o esquema utilizado para a análise qualitativa dos dados coletados:

Tabela 3: Esquema para a análise qualitativa dos dados coletados

Esquema para análise qualitativa dos dados coletados:
1.Organização do material de análise
2.Sistematização dos dados (elaboração de categorias)
3.Interpretação dos dados obtidos
4. Composição dos resultados

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da análise dos documentos selecionados, depois de uma atenta leitura baseada nas unidades de análise estabelecidas: o currículo, o papel do educador, o papel do aluno e a função da escola, fomos delineando as nossas categorias à luz do nosso referencial teórico. As categorias criadas a priori a partir das unidades de análise e a posteriori a partir de atenta unitarização e categorização e auxiliadas pelo referencial teórico, têm a função de apresentar uma análise crítica acerca das configurações e das intencionalidades do Ensino de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Desta maneira, apresentamos na tabela a seguir, as categorias de análise que orientam nossas análises:

Tabela 4: Categorias de análise

Categoria	Conceito estruturante
interdisciplinaridade	forma fundamental de diálogo partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade, da valorização e da dignidade humana rompendo com a lógica da disciplinarização e do descompasso entre o que se pretende ensinar e a vida do educando.
reflexão e historicidade	proposta de um currículo que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos educandos e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo.
	formação humana integral, de maneira a garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana,

formação humana integral	incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo
---------------------------------	---

Fonte: elaborada pela autora

Assim sendo, a partir das análises realizadas através das etapas de unitarização e categorização, um novo texto pôde ser produzido, combinando a descrição e a interpretação (MORAES, 2005). De maneira que essa produção escrita estará disponível com o intuito de comunicar as novas compreensões construídas, os caminhos percorridos na realização deste trabalho, bem como os resultados obtidos de maneira a proporcionar possíveis contribuições acerca do tema investigado ao público interessado. Contribuições estas que serão apresentadas no próximo capítulo deste trabalho dissertativo.

5 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia (NÓVOA, 2010, p.12)

Retomando as considerações realizadas nos capítulos anteriores, a respeito da contextualização do ensino de História nas políticas curriculares brasileiras ao longo do tempo, bem como as considerações acerca da elaboração, da implementação e da função destas políticas no espaço escolar, este capítulo vai apresentar as análises que derivam dos documentos selecionados como base investigativa, considerando o referencial teórico adotado. Por meio de tais documentos e norteados a partir das unidades de análise estabelecidas: o currículo, o papel do educador, o papel do aluno e a função da escola, fomos delineando as nossas categorias à luz do nosso referencial teórico para que nesse momento seja apresentada a análise realizada.

Dessa forma, embasados no objetivo central deste trabalho dissertativo: analisar as configurações e as intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, e em nossa questão de pesquisa: O ensino de História, apresentado nos documentos curriculares que nos propomos a analisar, proporciona a construção de um conhecimento poderoso? Conhecimento este, “realmente útil” e que possibilite o educando a “ampliar seu repertório cultural” (YOUNG, 2007), “sair do seu ambiente conhecido, superar, renovar e mudar o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2003); elencamos as nossas análises nas categorias que emergiram a posteriori das unidades de análise já mencionadas, que são: a interdisciplinaridade, reflexão e historicidade e formação humana integral.

Torna-se importante nesse momento ressaltarmos que as análises aqui apresentadas são originadas de documentos curriculares distintos especialmente quanto ao Projeto Lições do Rio Grande quando comparado aos documentos que emergiram a partir das DCNEM (2012): o Ensino Médio Politécnico no RS e o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Esses documentos expressam diferenças quanto aos objetivos, a metodologia, a função da escola, a proposta curricular e por sua vez o que espera-se do educando, demonstrando, dessa forma, que o campo do currículo é um território de disputas, e que toda

proposta curricular é também uma expressão ideológica. Sob esse aspecto, Arroyo (2011) afirma que: “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o sistema mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (p.13).

O autor citado acima, a centralidade do currículo e das políticas curriculares na contemporaneidade, diante dos processos de avaliação do que ensinamos. Destaca que cada vez mais, políticas oficiais, nacionais ou internacionais avaliam como o currículo é tratado em cada escola ou em cada sala de aula. (ARROYO, 2011)

Dessa forma, quando o assunto é currículo, muitas perguntas nos fazemos e buscamos entender como ele é redigido, quais os conteúdos que ele nos possibilita trabalhar com nossos alunos. Porém, é muito difícil em nossas práticas pedagógicas diárias perceber qual ideologia e intenção está envolvida num currículo. Muitas foram às vezes das quais professores se questionaram se tal conteúdo pode ser trabalhado, mesmo ele não estando explícito no currículo.

Entendendo esse documento formal que regula e dá orientações que nos norteiam à prática educacional, Lopes, nos possibilita entender que há tradições constituindo o currículo. “Assim como as tradições definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação de atribuição de sentidos”. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41).

Ao buscar a compreensão das “múltiplas possibilidades organizativas do currículo escolar, deparamo-nos com um conjunto de relação de poder e saber”, (SILVA, 2014, p.132). O currículo como prática de poder pode estabelecer uma relação de performatividade entre a escola, pais e alunos. Para Ball, a performatividade é uma regulação de custo-benefício, que julga e expõe, estabelecendo controle, atrito e mudanças. (BALL, 2010, p. 38).

Ao estabelecer esta relação de poder, o currículo torna-se um instrumento de regulação social onde a escola organiza conteúdos para oferecer à sociedade um currículo elaborado sob interesses e com estratégias políticas, uma produção de conhecimento intencionalizado e com lógica empresarial, privado com um perfil unitário ou individualista. “Por sua vez, a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os perfis de consumo e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo”. (LIMA, 2012, p. 33)

As escolas muitas vezes se organizam conforme o mercado para uma clientela, caracterizando uma “economia de educação”. Buscam e exigem, às vezes indiretamente, resultados e benefícios de um conhecimento baseado em jogos de medidas e indicadores onde a performance do educador é valorizado pela sua produtividade. “Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medida de produtividade ou resultados como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção”. (BALL, 2010, p.38). Além disso, o currículo é considerado social e cultural, não sendo um elemento neutro inocente na transmissão desinteressada do conhecimento social. Como afirmam Moreira e Tadeu (2013):

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e TADEU, 2013, p.14)

Dessa forma, as políticas curriculares que nos propomos analisar, mostram essa não neutralidade do currículo: enquanto o Projeto Lições do Rio Grande mostra-se focado no desenvolvimento de competências e habilidades e baseada em conceitos estruturantes, próprias do contexto e político e social em que a proposta foi escrita. Ressalta a fundamental importância da interdisciplinaridade, apresentando exemplos de aulas prontas como modelo a seguir para atingir seus objetivos. Por sua vez, o EMP, bem como o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, foram escritos em uma outra conjuntura, política e social, como também as DCNEM (2012), apresentando, assim, uma reflexão mais ampla acerca do papel das ciências humanas, sem a utilização de aulas prontas, apropriando-se de uma metodologia da reflexão-ação e fazendo uma forte defesa para a interdisciplinaridade, inclusive entre as diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, apesar das diferenças significativas entre as políticas curriculares as quais nos propomos analisar, o nosso trabalho concentra-se na busca de pontos de diálogo entre estes documentos curriculares, com o objetivo de traçar um perfil do ensino de História nestas políticas, que foram fundamentais para as configurações do currículo do Ensino Médio do RS na contemporaneidade.

5.1 INTERDISCIPLINARIDADE: O DIÁLOGO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

A interdisciplinaridade pode ser destacada como conceito estruturante do fazer pedagógico em todos os documentos curriculares os quais nos propomos analisar. O trabalho interdisciplinar e a articulação entre as áreas do conhecimento aparecem nessas propostas curriculares como indispensáveis na construção das aprendizagens. Dessa maneira, destacamos as orientações das DCNEM sobre a organização do Ensino Médio, que em seu artigo 5º destaca: “VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização”. A proposta pedagógica do E.M.P: “evidencia uma profunda articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho”(p.15) e ainda, considera a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução da sua proposta curricular. O referencial curricular de Ciências Humanas do Projeto Lições do Rio Grande propõe a construção de um currículo que seja interdisciplinar e contextualizado, destacando a construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com processos de aprendizagem e ainda propõe que seja “organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências”(p.30). O caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apresenta a interdisciplinaridade como uma ação, destacando a todo o momento a importância da concretude de um currículo interdisciplinar para a aprendizagem de História e dos demais componentes da área, mas muito além disso, para uma formação humana integral.

Dessa maneira, pensar qualidade da educação básica no Brasil, especialmente no que se refere ao Ensino Médio Politécnico, passa pelo planejamento de práticas interdisciplinares. A preocupação com o ensino científico que oferece condições para a formação cidadã caracteriza a escola como ambiente de construção colaborativa e divulgação de saberes, direcionando informações e interpretando conceitos científicos para que o educando possa ter condições de refletir a realidade e repensar criticamente as situações novas que se apresentarem. Nesse sentido, percebe-se a importância de investir no desenvolvimento de práticas interdisciplinares no ensino científico, buscando dar subsídios ao aluno para sua alfabetização científica ao mesmo tempo em que o mesmo é preparado para o exercício da cidadania consciente. Como podemos encontrar no artigo 7º das DCNEM (2012):

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para

apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

E, ainda, acrescenta em seu artigo 14º:

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização; IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos; X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar; XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.(p.9)

É a partir dessa constatação que as diretrizes curriculares Nacionais apresentadas no PARECER CNE/CEB nº 5/2011 tratam da condição e formação docente, que segundo o I Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabelecem doze qualidades esperadas dos professores, dentre as quais destacamos: I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; II – ampla formação cultural; III – atividade docente como foco formativo; VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; IX – trabalho coletivo interdisciplinar.

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação para o período atual (2014-2024), em sua terceira meta, trata da universalização do atendimento escolar para os alunos de 15 a 17 anos e o aumento da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Para atingir essa meta até o final da vigência do plano, aponta o trabalho interdisciplinar como a primeira estratégia:

“institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.” (PNE- 2014-2014, Meta 3, estratégia 3.1)

Nesse sentido, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, teve o objetivo de formular e implantar políticas públicas nas escolas de educação básica para elevar a qualidade do Ensino Médio brasileiro. Dentre as medidas aplicadas, está a formação continuada dos professores, a qual estrutura-se nesse contexto nacional que apresenta o

trabalho docente interdisciplinar e coletivo como um desafio constante. Durante a primeira e a segunda etapa de formação, os professores receberam um conjunto de dez cadernos de estudos que trazem a importância do trabalho interdisciplinar. O caderno número IV, utilizado na primeira etapa da formação, discute “Áreas do conhecimento e integração curricular” e apresenta a proposta de um trabalho integrado entre as quatro áreas do conhecimento que estruturam o currículo do Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Nessa perspectiva, os documentos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) discutem a necessidade de

“(…) reconhecer o papel da integração dos conhecimentos dentro de cada área, de modo que cada componente curricular proporcione a apropriação de conceitos e categorias básicas de maneira integrada e significativa, e não o simples acúmulo de informações e conhecimentos desarticulados e fragmentados. Nesse sentido, a contextualização e a interdisciplinaridade constituem elementos fundamentais para se propiciar a articulação entre os saberes dos diferentes campos do conhecimento, assegurando a transversalidade do conhecimento de diferentes áreas e componentes curriculares” (BRASIL, 2012).

Da mesma forma, as DCNEM trazem que a interdisciplinaridade deve se basear no princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, sujeito ao questionamento, negação, complementação, ampliação, entre outros aspectos, assegurando a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade (BRASIL, 2012).

De acordo com Fazenda (2008), compreender o conceito de interdisciplinaridade requer uma nova visão acerca das ciências, tendo em vista que esse método precisa transcender a busca de inter-relações dos conteúdos entre disciplinas e diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade na escola deve priorizar a interação professor-aluno e aluno-aluno para impregnar de sentido os conteúdos conectando-os à realidade, relacionando a teoria com a prática. Para que isso seja possível, além da integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas, desenvolver uma atitude interdisciplinar torna-se imprescindível para que o educador torne-se investigador da própria prática (FAZENDA, 2008). Nesse mesmo aspecto, o referencial curricular de Ciências Humanas do Projeto Lições do Rio Grande, apresenta a interdisciplinaridade como prática permanente, ao destacar:

A interdisciplinaridade acontece como um caso particular de contextualização. Como os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. Um conteúdo de história, por exemplo, no contexto

de um lugar, instituição ou tempo específico, depara-se com questões de geografia, de meio ambiente, de política ou de cultura (p.23).

Dessa maneira, ao pensar o ensino-aprendizagem de História, o educador tem de perceber que os conteúdos curriculares não estão desconectados da realidade em que o educando vive e por sua vez, não podem ser vistos exclusivamente como campo de estudo deste componente curricular, ao passo que o conhecimento não é isolado, apesar de historicamente termos desenvolvido uma lógica disciplinar, que tentou separar o inseparável. É impossível aprender História sem fazer conexões com outras disciplinas ou mesmo outras áreas do conhecimento. Como podemos observar no caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

portanto, na atualidade, um contexto desafiador para a criação de práticas curriculares promotoras da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, e dessas, com outras áreas do conhecimento. Um cenário desafiador e, arriscamos, favorável para um passo na direção de aproximar o ensino das Ciências Humanas no Brasil daquilo que pode ser retido como legado com relação às Humanidades: a construção de uma genuína integração entre seus componentes curriculares. Ninguém questionaria hoje o significado e o alcance da disciplinarização dos conhecimentos que compuseram as antigas Humanidades e as suas recentes sucessoras no campo das ciências. A reflexão sobre esse processo possibilita, como procuramos problematizar, seu reconhecimento crítico e também a compreensão de alguns dos critérios que informaram distinções e aproximações entre conhecimentos, suas práticas, seus usos sociais (p.18)

É nesse sentido que a proposta pedagógica do EMP, destaca que execução da proposta curricular demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana (p.4). E ainda o Projeto Lições do Rio Grande destaca que a interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores (p.24).

Um educador cuja prática vem criada e repensada sob a perspectiva da atitude interdisciplinar, manifesta aos seus alunos um convite para que desenvolvam essa mesma atitude. Isso requer posicionamento interdisciplinar em todos os sentidos e desde os primeiros momentos do planejamento, sendo o professor orientador capaz de envolver as demais áreas do conhecimento durante a explicação de um determinado conteúdo, oferecendo ao aluno uma visão articulada, relacionada, interligada (LORIERI, 2010).

Apesar de reconhecermos a importância da reflexão, contextualização e interdisciplinaridade na construção do currículo escolar no que tange ao ensino das Ciências Humanas, mais especificamente no componente de História, desde o início do processo

educacional no Brasil, a educação se faz com base na transposição didática, sem se preocupar em dar significado para os alunos (TRINDADE, 2011). Esquece-se de contextualizar a situação onde os conhecimentos atuais foram produzidos, em que condições ocorreram tais produções e quem foram as pessoas responsáveis por isso. Assim, o ensino corre o risco de fundamentar o senso comum, retransmitindo resultados da ciência, que difere do ensino científico. Nas palavras de Trindade (2011), “repetem um conhecimento descontextualizado, fragmentado e dogmático de uma ciência distanciada da história da vida”. Por sua vez, a construção de currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Sob esse mesmo aspecto o Projeto Lições do Rio Grande acrescenta:

Sem domínios disciplinares não há relações a estabelecer. Por esta razão, é conveniente lembrar que a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incurções” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não impede e, ao contrário, pode requerer que uma vez tratado o objeto de perspectivas disciplinares distintas, se promova o movimento ao contrário, sistematizando em nível disciplinar os conhecimentos constituídos interdisciplinarmente(p.24).

A interpretação dos cadernos do programa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio sugere que as áreas do conhecimento na organização curricular devem ser compreendidas como um conjunto de saberes que têm afinidade entre si, constituindo-se em um objeto em comum que pode ser estudado por duas ou mais áreas de maneira interdisciplinar, implicando suas possibilidades de integração, interlocução de campos do saber e possibilitando ampliar o diálogo entre os diferentes componentes curriculares e seus professores, investindo em atitudes transformadoras da cultura escolar inflexível e fragmentada (Caderno IV, etapa 1, p. 15). Isso pode ser observado, por exemplo, na relação entre as disciplinas das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza. Enquanto as Ciências Humanas estudam os seres humanos em sua questão histórica, social e cultural, as Ciências da Natureza estudam o mesmo em seus aspectos biológicos, fisiológicos, as relações dos seres humanos entre si, com o ambiente e demais seres vivos (BRASIL, 2013).

O trabalho interdisciplinar apresenta-se como um grande desafio no ensino-aprendizagem das Ciências Humanas e das demais áreas na atualidade. Todo conhecimento pode manter diálogo com outras áreas de conhecimento, assim além de reconhecer as diferenças entre as áreas, o que já se faz há muito tempo, é possível encontrar os pontos em

comum, que convidam para a reflexão, discussão e trabalho coletivo. Dessa maneira o caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, aponta para uma proposta curricular que tenha:

compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamento (p.4).

A interdisciplinaridade possibilita o diálogo entre diferentes conceitos, conciliando e relacionando saberes. É preciso, entretanto, que o professor de cada componente curricular, tenha domínio do seu campo e atuação e a partir disso busque dialogar com os demais campos, substituindo a fragmentação das disciplinas por sua integração. Nesse sentido o Caderno II “Ciências Humanas” da segunda etapa de formação do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, nos indica que:

Há, portanto na atualidade um contexto desafiador para a criação de práticas curriculares promotoras da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, e dessas com outras áreas do conhecimento. Um cenário desafiador e arriscamos, favorável para um passo na direção de aproximar o ensino das Ciências Humanas no Brasil daquilo que pode ser retido como legado com relação às Humanidades: a construção de uma genuína integração entre seus componentes curriculares. (BRASIL, 2014, p. 18).

Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não pretende minimizar a importância de um ou de outro componente curricular, nem mesmo a interdisciplinaridade é sinônimo de generalização (BRASIL, 2014), mas sim esse trabalho se propõe a produzir uma unificação de conhecimentos. Dessa maneira, a partir desse trabalho é preciso “reimaginar as fronteiras” disciplinares não de uma única perspectiva particular, mas das várias perspectivas que, no âmbito da Educação Básica, cada componente curricular pode oferecer. Com essa variedade e diversidade, com imaginação e reflexão, por meio de práticas curriculares inventivas, repensam-se as fronteiras disciplinares, sem pretensões de anulá-las.

5.2 REFLEXÃO E HISTORICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

As Ciências humanas têm o cuidado em contextualizar toda e quaisquer informações e experiências, mesmo não sendo uma tarefa exclusiva dessa área, essa é fortemente uma das marcas identitárias desse campo do conhecimento. Nesse sentido, o Caderno de Ciências Humanas, aponta o Ensino Médio como uma etapa que deve possibilitar a todos os

estudantes, sejam eles jovens ou adultos: “o acesso aos conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos” (BRASIL, 2014, p.29).

A área das Ciências Humanas, e por sua vez o ensino de História, têm um papel primordial, pois além de localizar os estudantes no tempo e no espaço, por meio da dimensão cultural, permite dialogar com as especificidades dos diversos grupos sociais. Dessa maneira, o Projeto Lições do Rio Grande destaca que o principal objetivo dessa área do conhecimento é desenvolver consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. É tarefa das Ciências Humanas o exercício da cidadania, que possibilite os estudantes compreenderem a sociedade na qual se vive, construir a si próprio como agente social, avaliar criticamente o sentido dos processos sociais, usar as tecnologias associadas à área de Ciências Humanas e sustentar suas opiniões com base em argumentos consistentes, que superem o senso comum. E nesse aspecto, nos fundamentamos em Apple (2013), ao dissertar sobre o currículo:

O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve pelo contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. “Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”. Assim, se estivermos preocupados com “tratamento realmente igual”- como acho que devemos estar – devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes (APPLE, 2013, p.90).

Dessa forma que as políticas curriculares para o ensino de História no RS se fundamentam no conceito de historicidade, pois reconhecem a dinâmica do viver dos seres humanos, povoada de apreensão e transformação de valores, crenças, perspectivas, costumes e instituições. Isto significa que nenhuma forma de compreender o mundo é inata ou estática, ou seja, não nasce com a gente nem tampouco é determinada de uma vez para sempre. E essa mesma perspectiva leva ao reconhecimento das diferenças, da diversidade cultural e das mudanças contínuas no curso da História da humanidade, as quais são fundamentais na construção das aprendizagens dos jovens do Ensino Médio. Nessa perspectiva o Projeto Lições do Rio Grande, diz do objetivo da disciplina de História:

O objetivo da disciplina de História é proporcionar condições e oferecer ferramentas conceituais para que os alunos possam compreender de modo crítico a maneira pela qual a realidade social é construída, e o quanto a ação dos sujeitos resulta em diferentes modos de percepção dessa realidade. Ao definir e estabelecer como

objetivo a busca de competências, mediante o desenvolvimento de habilidades específicas, espera-se que a natureza relacional do saber histórico contribua efetivamente para a formação de indivíduos indagadores, criativos, participantes efetivos na sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.66).

Desta maneira, a área de Ciências Humanas, ao considerar uma postura as diferenças e as contínuas mudanças no processo histórico, pode ser denominada como uma área reflexiva, pois seus procedimentos pensam sobre a historicidade de suas próprias práticas, sobre os sujeitos que as pensam e sobre a própria sociedade. Estes procedimentos investigativos, os quais podem ser entendidos também como perspectivas de atuação, são a desnaturalização, o estranhamento e a sensibilização (BRASIL, 2014, p.23).

O estudo das Ciências Humanas, e por sua vez da História, tem o estudante como sujeito histórico, sujeito este que diante das questões que este componente propõe para que ele conheça, desenvolva uma postura de desnaturalização, seguida de um estranhamento e que por fim o sensibilize na busca de mudança. Na História, o estudante encontra diariamente relatos de desigualdades, preconceitos e injustiças, os quais este precisa entender como não naturais, ou seja, foram povoados por outros seres humanos e dessa forma não podem lhe ser conhecidos, é preciso que essas práticas lhe sejam estranhas, para que ela não venha a reproduzi-las ou não as aprove quando alguém as fizer. Para que então, este estudante seja um agente de transformação, que ao desnaturalizar e estranhar torna-se sensível para buscar as mudanças sociais possíveis. Como podemos observar no Caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

Aí é que está o “X” da questão, e que tornam as Ciências Humanas tão importantes para uma educação emancipadora: os objetos destas ciências são o mundo social, o mundo que nos é familiar, seja no presente ou no passado. Por outro lado, os conceitos de que tais ciências se utilizam, muitas vezes confundem-se com a linguagem cotidiana, expressão deste mesmo mundo que as Ciências Humanas investigam. Então, como poderíamos romper com o “senso comum”? Desnaturalizar, estranhar e sensibilizar implicam, em termos práticos, em um exercício de pôr em relação aquilo que conhecemos como evidências empíricas, inquestionáveis, existentes por si sós (2014,p.25).

Nesse sentido, as políticas curriculares, que amparam os projetos educacionais aproximam-se também de diretrizes éticas e políticas que reafirmam o papel humanizador da escola na contemporaneidade. É dentro desse ambiente escolar, pautado por diretrizes éticas e políticas – capazes de estimular a reavaliação das funções historicamente constituídas para as próprias instituições escolares –, que os projetos educacionais encontram e valorizam as demandas de nossos jovens estudantes (BRASIL, 2014). Sob esse aspecto Nadai e Bittencurt (2009) afirmam que tem sido consenso nas propostas curriculares, como em encontros de professores História, que a preocupação do historiador ou do professor se relaciona com o

“esforço em compreender nosso universo social pelas suas forças de mudança e resistência a mudança, suas rupturas e suas continuidades (p.93).

Nesse mesmo sentido, Brodbeck (2012) acrescenta que a historicidade e reflexão são fundamentais, na medida em que estudantes e educadores reconheçam sua própria formação histórica e política, que por muito tempo, ou ainda nos dias de hoje, resiste a processos de mudanças, desvaloriza a memória e mantém os preconceitos. Assim, torna-se fundamental a compreensão de que: “ensinar História passa a ser então, fornecer condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista” (p.6).

Dessa forma, as propostas curriculares na atualidade desafiam e encorajam a utilização de múltiplas formas e abordagens para o estudo de História. O EMP no Rio Grande do Sul, apoiado nas DCNEM (2012) e da mesma forma o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, apostam nas dimensões do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico. Essa postura de inserção cada vez maior da pesquisa no processo educativo pode ter início na caracterização dos diferentes conceitos sobre tempo, reconhecendo os tempos históricos – homogêneo, linear, cíclico, finito, infinito e mítico, entre outros – os quais permitem a percepção do ritmo e a duração temporal, bem como a aprendizagem sobre a forma como as sociedades humanas convivem e se diferenciam, ainda que coexistam no mesmo período de tempo. Já a caracterização sobre espaço implica em refletir sobre lugar, paisagem, território e natureza, que relacionadas à análise de território, promovem uma visão crítica sobre o mundo, partindo do seu lugar, menor espaço apropriado pelo ser humano. (BRASIL, 2014).

Além disso, a pesquisa estimula a utilização de múltiplas fontes ou metodologias no ensino de História, que não sejam apenas a tão utilizada fonte escrita, mas também a utilização de imagens, fotografias, filmes, a história oral, especialmente como forma de valorização do patrimônio imaterial expresso nos costumes e nas formas de ser e viver. Além, claro, da valorização do patrimônio material, especialmente através da saída a campo. Como podemos observar no referencial de Ciências Humanas do Projeto Lições do Rio Grande:

o saber histórico escolar desempenha papel importante na formação de uma memória coletiva vinculada ao Estado e aos grupos de poder que o controlam. Veículo de identidade e de memória, esse saber nunca é neutro, nem desinteressado. Em torno de sua enunciação e de sua definição, gravitam diferentes sujeitos e se produzem diferentes sentidos para o político e para o social. Assim, estruturado a partir da narração de grandes eventos, fundadores e paradigmáticos do sentimento patriótico, o ensino da História brasileira confundia-se com a evolução político-

institucional do Estado, e a própria divisão convencional de suas três partes constitutivas (Colônia, Império e República) sugere essa vinculação com a esfera política. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.51 e 52).

Outro ponto fundamental no estudo de História e que acompanha a utilização das múltiplas fontes e da valorização do patrimônio material e imaterial é a valorização das culturas, das etnias e povo brasileiro. Como também a valorização das minorias, ou seja, daqueles que historicamente foram “excluídos” da “História oficial”, como as mulheres, os pobres, os negros, os indígenas e os homossexuais. Essas novas abordagens podem ser observadas em todos os documentos os quais analisamos, dessa forma destacamos o artigo 9º das DCNEM (2012), que apresenta como obrigatórios no Ensino Médio:

c) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas.

Dessa forma, o ensino que se propõe a partir destes aspectos vem oportunizar a construção de conhecimentos, que serão mobilizados na resolução de problemas complexos, que ocorrem em sociedade e no mundo em transformação, a partir da perspectiva do desenvolvimento da autonomia, dos valores, da criatividade e do pensamento crítico e formar para o exercício da cidadania que significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Assim, ao pensarmos essa categoria de análise, pensamos a historicidade e a reflexão como conceitos estruturantes no ensino-aprendizagem, mais do que isso dialogamos com os aspectos do Caderno de Ciências Humanas proposto pelo Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, quando apresenta a necessidade de uma “reinvenção” da escola no sentido de garantir “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, e “o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (BRASIL, 2014, p.20).

A reinvenção da escola oportuniza os estudantes serem sujeitos históricos, protagonistas das mudanças. Reinventar a escola significa romper com a histórica lógica, disciplinar e excludente e possibilitar novas escritas da História desses estudantes no mundo em que vivem. E, ao ressaltar esse reinventar, dialogamos com Masschelein e Simons (2013), quando

afirmam que surgimento da escola é uma instituição inventada pela sociedade para introduzir as crianças ao mundo, fornecendo tempo livre àquelas que por nascerem e por seu lugar na sociedade, não possuíam-no como um direito legítimo, “era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita a democratização do *tempo livre*”(p. 26). Tempo livre que para os autores significa o tempo fora das ruas, ou fora do ambiente de trabalho, já que muitos jovens estão ou estiveram inseridos nestes espaços. O tempo livre é tempo para conhecer e vir a transformar o mundo em que vivem, e este tempo deve ser ofertado na escola, como afirmam os autores:

(...) o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 26)

Dessa maneira, como afirmam os documentos curriculares analisados, o aspecto mais importante do legado das Ciências Humanas para a aprendizagem, qual seja, o de fomentar conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade, ou seja, voltados para que o estudante se reconheça como sujeito histórico, o qual pode transformar o mundo.

5.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Partindo das questões apresentadas acima, nos encaminhamos para apresentar a categoria formação humana integral, sendo que esta categoria se interliga com as demais apresentadas. Pensar a formação humana integral significa romper com o antigo dualismo do Ensino Médio brasileiro: formar para o mercado de trabalho ou preparar para o vestibular. Como se para alguns fosse reservado o direito de prosseguir em seus estudos e para os outros restasse a alternativa de trabalhar para sobreviver. Dessa forma, o Caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio destaca que a formação humana integral:

se associa a uma concepção pedagógica valorizadora de ações que busquem articular as vivências e experiências dos estudantes, seus saberes e expectativas, ao aprendizado de conhecimentos significativos e integrados, das diversas áreas e disciplinas, tendo em vista a configuração de atitudes viabilizadoras do exercício democrático da cidadania, do desenvolvimento de posturas éticas quanto à diversidade cultural e às questões ambientais, da compreensão crítica do mundo e da universalização de direitos sociais (BRASIL, 2014, p.8).

Dessa maneira, o ensino de História, interdisciplinar, contextualizado e reflexivo, vem a proporcionar a formação humana integral deste estudante que é um sujeito histórico. E esta formação representa historicamente uma questão de justiça ao considerarmos a história da educação brasileira e suas variadas formas de exclusão. A escola tem assim o papel fundamental de ampliar o repertório cultural do aluno. Este não pode sair da escola com os mesmos conhecimentos que tinha no momento em que chegou. As escolas não podem negar aos seus alunos o direito de adquirir conhecimento poderoso independentemente da sua condição econômica e social em que se encontram. Ao contrário, o currículo que ela proporciona deve possibilitar a expansão do repertório intelectual do aluno. Nesse sentido, Young acrescenta que “Não há nenhuma utilidade para os alunos em construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado deixá-los sempre na mesma condição”. (YOUNG, 2007, p. 1297)

E neste último aspecto, ao tratar da utilidade da escola em criar um currículo que sirva para ampliar o repertório cultural do aluno, para que este não permaneça na mesma condição em chegou na escola, um currículo que garanta a todos o direito de adquirir o conhecimento com o qual a escola deve estar comprometida e que Young denominou de “conhecimento poderoso”, autores como LIBÂNEO (2012), NÓVOA (2009) e MIRANDA (2005) dialogam com YOUNG (2007), em alguns aspectos que destacaremos a seguir:

Libâneo (2012), escreve sobre como vem se agravando a dualidade da escola pública brasileira na atualidade. Segundo o autor, a escola atual é caracterizada como “escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). Segundo o autor, a “escola que sobrou para os pobres”, adotou um caráter equivocado de flexibilização e de inclusão escolar, fazendo com que os objetivos da escola fossem distorcidos, ou seja, “a função da socialização passa a ter apenas sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas e valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumulados pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Nesse sentido, essa escola perdeu sua função de promover o acesso ao saber, e passou a assumir funções assistenciais e de acolhimento e inclusão social.

Segundo Libâneo (2012), essa escola de acolhimento aumenta os índices de acesso à escola, mas agrava “as desigualdades de acesso ao saber”. Nesse mesmo sentido de dualismo da escola, Nóvoa (2009) dialoga com Libâneo quando fala de uma escola de “duas velocidades”:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias e formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

Essa escola de acolhimento apresenta, segundo Libâneo (2012), características como a dificuldade de oferecer conhecimento para toda a vida, operacional e prático, busca atender necessidades básicas ou mínimas de aprendizagem, tem um conceito simplista e reducionista da aprendizagem, sendo que esta “se transforma numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”(LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Miranda (2005), ao discutir a proposta de organização do ensino em ciclos de formação, traz elementos que vêm de encontro às desigualdades expressas na educação pública, aproximando-se da ideia do “dualismo perverso” de Libâneo e da “escola a duas velocidades” de Nóvoa. Segundo a autora: “a escola construída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade” (MIRANDA, p.641), sendo que o termo socialidade é apresentado como espaço destinado a convivência dos alunos, a experiência da socialidade, a escola passa a ser uma instância socializadora, que tem por incumbência “preparar as novas gerações para a vida social”.

Percebe-se assim uma escola destinada à convivência escolar, à inclusão das classes economicamente menos favorecidas, onde o princípio do conhecimento passa a ser substituído pelo princípio da socialidade, da convivência e do acolhimento, levando em consideração todos os autores os quais trouxemos para refletir esse aspecto. Se partimos do pressuposto que as escolas servem para ampliar o repertório cultural dos alunos e que o currículo deve servir para garantir a igualdade social, devemos considerar que tais propostas não cumprem o princípio da justiça social, o qual podemos refletir a partir da escrita de Libâneo:

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (LIBÂNEO, 2012, p. 26)

A justiça social a qual trazemos reflexão neste momento trata-se do direito ao conhecimento. Uma escola de justiça social deve ser aquela que construa currículo que proporcione aos seus alunos a construção de um conhecimento poderoso que historicamente

lhes foi negado, garantindo apenas o conhecimento dos/para os poderosos. Esse é o conhecimento que aqui relacionamos com uma formação humana integral. O que podemos observar nos documentos analisados:

Os espaços escolares na atualidade, distantes dos paradigmas elitistas e difusores de sua suposta eficiência nas práticas de ensino, nos desempenhos escolares, na uniformização dos comportamentos e na harmonização das relações sociais, são na realidade plenos de vida, contradições, desejos e potencialidades de produção de conhecimentos. Para além das tendências de culpabilização, é importante reconhecer que cada vez mais profissionais da Educação Básica brasileira produzem experiências curriculares que incorporam a diversidade sociocultural e a pluralidade das vozes participantes dos processos pedagógicos formais (BRASIL, 2014, p.19)

Assim, o rompimento com essas desigualdades e elitização do espaço escolar, dão espaço à democratização do acesso ao estudo. Ao proporcionar tempo livre, pressupõe um “tempo escolar” onde o aluno possa dedicar-se a abrir-se para o mundo e de trazer o mundo (palavras, coisas e práticas) para a vida, onde a realidade do aluno seja apenas um ponto de partida e que o conhecimento escolar o permita a expandir o seu repertório cultural, onde a escola encontre uma maneira de “tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes em e por si mesmos” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 98) e é nesse sentido que Masschelein e Simons, fazem em sua obra uma defesa da escola uma questão pública, como um direito de todos, mesmo hoje em uma época em que esta é alvo de inúmeras críticas:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje- numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente a realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente- que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, pág. 10).

Dessa maneira, ao pensarmos as configurações e as intencionalidades do ensino-aprendizagem de História propostos nas políticas curriculares no Rio Grande do Sul, temos de pensar também nos grandes desafios desta última etapa da Educação Básica, que, dentre outros, é garantir a permanência desses estudantes no espaço escolar. Se queremos que estes aprendam História ou qualquer outro conhecimento, devemos garantir que estes permaneçam na escola. Um ensino mais significativo e contextualizado a partir da interdisciplinaridade e da integração das áreas do conhecimento, a valorização do estudante como sujeito histórico, crítico e reflexivo, a utilização de múltiplas fontes e o “fazer ouvir” de múltiplas vozes, bem como a preocupação e portanto a criação de possibilidades de uma formação humana integral,

são intenções postas nos documentos curriculares. Por sua vez, destacamos que é no chão da escola que estas intencionalidades vão ou não vão ser realizadas. No chão da escola que ensinar-aprender História acontece. Portanto, apresentamos caminhos, mas ainda torna-se necessário que outros pesquisadores, talvez apropriando-se das reflexões apresentadas ao longo desse trabalho, deem continuidade a ela, intervindo no ambiente escolar. Mais do que isso, é necessário que formações pedagógicas que atendam as demandas dos educadores sejam realizadas. É necessário que estes tenham contato com estas reflexões teóricas e talvez a partir destas também tenham um “tempo livre” para ressignificar a sua práxis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho dissertativo, no qual tive a intenção de realizar uma análise crítica das configurações e das intencionalidades do ensino-aprendizagem de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, busco nesta última etapa da minha dissertação, analisar o percurso desta pesquisa, e apontar seus principais limites, mas também suas potencialidades e suas possibilidades de encorajar novas pesquisas no campo das políticas educacionais ou mesmo da Educação de uma forma mais ampla.

Antes que quaisquer considerações, gostaria de apresentar essas conclusões dizendo que elas se baseiam no lugar de onde eu falo: aluna de escola pública em toda a educação básica, historiadora de formação inicial, especialista em Orientação Educacional, professora da rede pública desde o ano de 2008, onde atuei desde a Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Médio, bem como no Ensino Médio. Sendo nos últimos três anos, ou seja durante todo o percurso do Mestrado tenho atuado exclusivamente no Ensino Médio Politécnico, no Rio Grande do Sul, em todos os componentes curriculares da área de Ciências Humanas, mas a maior parte das aulas no componente de História. Nesse ano, além das aulas de História, tenho atuado como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Dizer de onde venho e onde falo, servirá para que o/a leitor/a tenha maior compreensão das minhas considerações finais. Na primeira delas, gostaria de destacar que a conclusão deste trabalho dissertativo não fala só por ele mesmo ou pelo término de um curso de Mestrado em Educação. A conclusão desta pesquisa representa um amadurecimento intelectual que foi construído ao longo dos dois anos de curso, nas aulas, leituras, nas discussões com os colegas e professores, na escrita de artigos, na participação e publicação em eventos. Dessa forma, ela representa o início de uma caminhada como pesquisadora no campo da Educação e motiva a querer continuar as pesquisas aqui iniciadas.

A segunda consideração a ser feita é que mais do que repostas, esta pesquisa deixa inúmeras perguntas. Talvez como resposta, posso afirmar que o estudo das políticas curriculares apresenta-se como um campo extremamente significativo para maior compreensão dos processos educativos.

A terceira consideração é que a partir da escrita do capítulo “O ensino de História na política curricular brasileira: do caráter eurocêntrico ao modo humanista”, identifiquei inúmeras mudanças no ensino da História e que essas mudanças são frutos de seu tempo. O ensino de História por muito tempo foi instrumento de exclusão, ao passo que fortalecia a criação de

heróis. Na atualidade, um ensino mais contextualizado e voltado para “dar voz” àqueles que historicamente foram excluídos da “História oficial” nos é apresentado como possibilidade de construir uma formação mais humana e que proporcione o estudante a reconhecer-se como sujeito histórico e, portanto capaz de fazer mudanças sociais. Esse capítulo também nos serve como orientação para o momento atual em que vivemos: numa conjuntura política de desrespeito ao processo democrático, bem como perceber como a Ditadura Militar modificou negativamente a Educação Básica brasileira e como o sentimento nacionalista pode ser utilizado como ferramenta de coerção e de afirmação de regimes não democráticos, nos são de fundamental importância.

A quarta consideração tem como foco o capítulo: “Políticas curriculares para o Ensino Médio: considerações sobre as últimas décadas”, além de apresentar uma esclarecedora trajetória sobre a elaboração e implementação das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, este capítulo nos possibilita apresentar alguns questionamentos que são fundamentais e que estão estritamente ligados com alguns limites desta pesquisa e com algumas possibilidades para que novos trabalhos possam ser realizados. Quando utilizo Thiesen (2012) para apresentar a reflexão do que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola apresento questões que são fundamentais que ainda precisam ser respondidas através de práticas que possibilitem uma participação efetiva e dos educadores da elaboração de políticas de currículo, para que desta maneira elas tenham significado ao serem desenvolvidas no chão da escola, desta forma: será que avançamos no momento em implementamos as políticas curriculares em nosso estado? Conseguimos dar conta de uma cultura comum, sem homogeneizar os conhecimentos das diferentes realidades? E nesse tocante, a partir das reflexões apresentadas na última sessão deste mesmo capítulo: não seria a Base Nacional Comum Curricular uma forma de homogeneização, que desrespeita a diversidade cultural e social brasileira e que poderá vir estar a serviço da venda de material didático padronizado e de instrumento de produção de avaliação em larga escala e partir destas, a consolidação da meritocracia no âmbito da educação pública? E ainda, será que avançamos na superação da dicotomia da escola como lugar de efetivação da prática e a academia como lugar de elaboração teórica? Os educadores permanecem no “andar de baixo”, apenas segundo as instruções enviadas pela academia, que dessa forma estaria no “andar de cima”?

Quanto às duas últimas perguntas citadas acima, arrisco-me a responder que ainda é um grande desafio no campo da elaboração e implementação de políticas curriculares garantir

a participação efetiva e significativa. Como exemplo, posso dizer que como educadora só conheço sobre estes aspectos por ser além de professora, mestranda e portanto pesquisadora na área da educação. Aos demais educadores, sinto que recebem “as migalhas” que são as transposições didáticas que os documentos curriculares apresentam da teoria ou mesmo através das formações continuadas, na maioria das vezes aligeiradas que as coordenadorias de educação e os estabelecimentos de ensino oferecem como forma de “cumprir com suas obrigações”.

Poderiam argumentar os descrentes na educação, ou talvez ou que não conhecem o cotidiano das escolas que os professores não têm o menor interesse em fazer formação continuada e então muito menos de apropriar-se de elementos teóricos e do processo de elaboração de políticas curriculares. Para estes eu diria: é necessária uma mudança quanto à valorização profissional dos educadores, para que estes sintam-se responsáveis pelo futuro das políticas educacionais e por sua vez, é necessário oferecer-lhes tempo, dentro da carga horária de trabalho para que se dediquem a esta tarefa.

A quinta consideração, que assim como a quarta, será apresentada com muitos desdobramentos está relacionada ao capítulo: O ensino de História nas políticas curriculares do Rio Grande do Sul: uma análise crítica. Este capítulo é de fundamental importância, pois nele estão delineadas as configurações e as intenções do ensino de História no Ensino Médio do Rio Grande do Sul na atualidade, as quais apresentei a partir de três categorias: interdisciplinaridade, reflexão e historicidade e formação humana integral.

Apresentei interdisciplinaridade como forma fundamental de diálogo partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade, da valorização e da dignidade humana, rompendo com a lógica da disciplinarização e do descompasso entre o que se pretende ensinar e a vida do educando. Desde 2009 (com o Projeto Lições do Rio Grande), até os dias atuais (onde o RS vive a proposta do EMP e “tenta” não perder as orientações fornecidas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), há um apelo constante para que os educadores invistam em práticas interdisciplinares, já que fica cada vez mais claro, através das políticas curriculares, como também na sua prática diária ano momento que constroem o Projeto Político Pedagógico, ou demais projetos didáticos, ou mesmo os planos de estudos os planos de trabalho, que o ensino disciplinar está fadado ao “fracasso”, está desgastado. Inclusive mediante as avaliações externas como o ENEM, que exigem cada vez mais a integração das áreas do conhecimento e por consequência a interdisciplinaridade. Dessa

forma, o trabalho interdisciplinar apresenta-se como uma prática possível, que poderá auxiliar na (re) significação das aprendizagens dos estudantes.

Entretanto, sobre o aspecto da interdisciplinaridade, destaco algumas problematizações: para que o educador tenha uma prática interdisciplinar é necessário que ele tenha total domínio do seu componente, conheça sua área e possa então realizar um planejamento coletivo com seus colegas. Sobre esses aspectos questiono: quando é oferecido tempo livre ao educador para que possa estudar e conhecer sua a área e para que possa planejar com seus pares? Em que momento os educadores das diferentes áreas conseguem se encontrar para fazerem planejamento coletivo, se a maioria deles está exposto a uma carga horária excessiva, distribuída em mais de uma escola para que possam obter seu sustento.

As problematizações aqui apresentadas não foram pensadas para limitar o trabalho interdisciplinar “fadando-a” a impossibilidade, mas para que estas reflexões que são resultados de uma pesquisa fiquem registradas e dessa maneira possam servir de argumentos para as mudanças necessárias. Destaco aqui, que muito mais de que uma ou duas formações continuadas feitas de forma aligeirada ao longo do ano letivo, os educadores precisam de tempos/espacos semanais para estudo e planejamentos coletivo.

Quanto à categoria reflexão e a historicidade, destaco que estas representam elementos que estão postos em um currículo que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Dessa forma, os conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos educandos e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo. Destaco serem de fundamental importância, pois estas caracterizam de forma primordial o sentido da palavra “ciências humanas”, em uma sociedade cada vez mais individualista, sendo que o ensino de História tem o compromisso de preparar conscientemente os jovens para que estes não reproduzam injustiças e não disseminem preconceitos. Estes jovens que serão mensageiros desta mudança em suas famílias, aos seus pais e avós que provavelmente foram educados em uma conjuntura mais conservadora e aos seus futuros filhos e netos, na esperança da construção de uma sociedade mais humana, justa e que reconheça e respeite as diferenças. E sobre este aspecto, cabe ainda acrescentar o quanto o processo de ensino-aprendizagem tem poder e o quanto nossos educadores e educandos precisam ser empoderados.

Quanto à formação humana integral, esta é de fundamental importância e que faz inclusive, uma forte ligação e possibilita a significação das duas categorias anteriores, pois tem o objetivo de garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. A formação humana integral parte do pressuposto da superação da dicotomia da escola de Ensino Médio que historicamente preparava para o mercado de trabalho ou preparava para o vestibular. Entretanto, apesar de tantos avanços no campo da Educação, especialmente quanto a esta categoria, ainda existe certo distanciamento entre a teoria a prática. O que pode ser observado diariamente quando nossos jovens abandonam a escola para poderem inserir-se no mercado de trabalho com justificativa de ajudarem suas famílias ou ainda de inserirem no mundo do consumo. Ou quando não abandonam a escola, transferem-se para o Ensino Médio Noturno, que na maioria das vezes é encarado pelos jovens como mais fácil, onde todo mundo passa. Se partimos do pressuposto de uma formação humana integral, onde todos os jovens deveriam ter a perspectiva do acesso a continuidade de seus estudos na Educação Superior, por que o Ensino Médio Noturno que atende justamente os jovens trabalhadores segue tão desqualificado?

Por fim, torna-se relevante considerar acerca da pergunta que impulsionou esta pesquisa: O ensino de História, apresentado nos documentos curriculares que nos propomos a analisar, proporciona a construção de um conhecimento poderoso? Conhecimento este, “realmente útil” e que possibilite o educando a “ampliar seu repertório cultural” (YOUNG, 2007), “sair do seu ambiente conhecido, superar, renovar e mudar o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2003).

O ensino de História apresentado nas políticas curriculares as quais nos propomos analisar é um instrumento de construção do conhecimento poderoso, mas possibilitar que outros muitos educadores se apropriem dessas políticas curriculares é um grande desafio. Tenho de destacar também que as políticas curriculares demonstram um esforço contínuo para um ensino de História que seja realmente útil, o que pode ser observado na mudança cotidiana das práticas e dos discursos, especialmente quanto ao reconhecimento das diferenças, ou pelo menos da não aceitação de atitudes preconceituosas.

Concluo esse trabalho, que neste primeiro momento tinha como objetivo a pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo destas reflexões (re) significar cada vez a minha prática, que muito já foi modificada durante este processo, mas especialmente com o objetivo

de compartilhar este trabalho em vários âmbitos para que mudanças sejam inspiradas e novas pesquisas sejam encorajadas. Junto desta conclusão, fica também a vontade e o grande desafio de que as políticas curriculares, como o EMP e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que inspiraram e proporcionaram tantas mudanças, não sejam, mais uma vez políticas de governo, que se vão com o tempo nesse território de disputas em que o currículo está inserido.

REFERÊNCIAS

BUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

APPLE, Michel. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Currículo, Cultura e Sociedade. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1ª.ed., São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALL, Stephen. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação e Realidade, v.35, n.2, 2010, p.37-55.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014**. Jornal de políticas educacionais. Nº 16, julho-dezembro de 2014, p. 23–35.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 27 de dez. 1961.

_____. Decreto-lei nº 869, DE 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de set. de 1969.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio**: parte IV Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. D.O.U., Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10 de set. de 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II**: Ciências Humanas / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Alexandro Dantas Trindade... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. 53p.

_____. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: site base. Portal do MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em 30 de set. de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história**: metodologia de ensino da história. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 93-118.

COSTA, Rodrigo Biagini. **PCN de história na escola**: caminho e descaminhos para a construção da cidadania. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96357>>. Acesso em: 13 de set. 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. *Contrapontos*- v.3, nº 3, p.393-405, Itajaí, set/dez, 2003.

GARCIA, Sandra Regina. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN Nº 9394/96. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W e GASKELL, G.(orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (p.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Campinas: Cadernos Cedes, a.21, n.55, ano. 2001.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e pesquisa*, v.38, n.1, 2012, p.13-28.

LIMA, Licínio: *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth: *Teorias do Currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.

LORIERI, Marcos Antônio. Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores. *Notandum*, n. 23, mai-ago, p. 13-20, 2010 CEMOrOC - Feusp / IJI - Universidade do Porto.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo na escola: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 147-164.

MIRANDA, Marília Gouveia: Sobre os tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, v.26, n. 91. 2005, p. 639-651.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade do Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012, p. 39-58.

MORAES, Caroline Araújo Freitas da Luz. “**A educação parou**”: as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acaoConteudo.php?nrseqoco=79353>. Acesso em: 17 de set. 2015.

MORAES, Roque. **Mergulhos Discursivos**: Análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. (mimeo) 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbos; TOMAZ, Tadeu, (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v.13, nº 25 e 26. São Paulo: set.1992/ago.1993.

NÓVOA, António: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

.OLIVEIRA, Ana de. **Políticas de currículo**: lutas pela significação no campo da disciplina de História. 216 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5314. Acesso em 19 de set. 2015.

OLIVEIRA, Ana Fernanda Inocente. **Estado, sociedade e políticas públicas de educação: O PCN de história para o Ensino Fundamental I no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990**. 2010. 65 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115821>>. Acesso em: 13 de set. 2015.

PACHECO, José Augusto. Os parâmetros conceituais das políticas curriculares. In: _____. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINSKY, Jaime; NADAI, Elza; MICELI, Paulo; BITTENCOURT, Nicholas Davies. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi; **O que e como ensinar**. In: KARNAL, Leandro(org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6.ed., São Paulo: Contexto, 2012.

RIO GRANDE DO SUL: **Projeto Lições do Rio Grande**. Secretaria Estadual de Educação, SEDUC- RS, 2009. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em 04 de julho de 2015.

_____. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Secretaria Estadual de Educação, SEDUC-RS, 2011. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1, acesso em 04 de julho de 2015.

_____. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico**: Parecer CEED nº 310/2012. Secretaria Estadual de Educação, SEDUC- RS, 2012. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1, acesso em 04 de julho de 2015.

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

SANTOS, Devanir Aparecido dos. **Zoró - Aldeia Escola Zarup Wej**: ensino médio, currículo e ensino de história (1989-2013). 133 f. Dissertação (Mestrado em História)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2513>. Acesso em 15 de set. 2015. SERRAZES, Karina Elizabeth. **Políticas curriculares e ensino de História no ensino médio**: algumas considerações. CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 7, n. 1, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. Sociologias. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, nº 16, jul./dez.2006, p.20-46)

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. **O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?** Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-135, jan./abr. 2012.

TORRES, Wagner Nóbrega; DIAS, Rosanne Evangelista. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In: LOPES, Alice Casemiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 205-224.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. História da Ciência: uma possibilidade interdisciplinar para o ensino de ciências no Ensino Médio e nos cursos de formação de professores de ciências. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 257-272, jul-dez, 2011.

YOUNG, Michael: **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, v.28, n.101, 2007, p.1287-1302.