

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE HISTÓRIA**

SAMIRA KARPINSKI RIBEIRO

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E COMPETÊNCIAS GERAIS:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO NO
ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ribeiro, Samira Karpinski

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E COMPETÊNCIAS GERAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO / Samira Karpinski Ribeiro. -- 2025.

55 f.

Orientador: DR. Renan Santos Mattos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em História, Erechim,RS, 2025.

1. Educação Histórica; Ensino de História; Currículo; Referencial Curricular Gaúcho; Reforma do Ensino Médio.. I. , Renan Santos Mattos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SAMIRA KARPINSKI RIBEIRO

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E COMPETÊNCIAS GERAIS:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO NO
ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de História da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção
do título de Licenciatura em História.**

Orientador: Prof. Dr. Renan Santos Mattos

ERECHIM

2025


SAMARIA KARPINSKI RIBEIRO

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E COMPETÊNCIAS GERAIS: UMA ANÁLISE
CRÍTICA DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO NO ENSINO MÉDIO
PÚBLICO**


Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado no Curso de Graduação em História da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no
dia 17 de julho de 2025;


BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **RENAN SANTOS MATTOS**
Data: 19/07/2025 13:38:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renan Santos Mattos - UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **BRUNA LIMA**
Data: 18/07/2025 13:27:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Bruna Lima - UFFS
Avaliador I

Documento assinado digitalmente
 **GILMAR MUNIZ GARCIA**
Data: 18/07/2025 13:12:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Esp. Gilmar Muniz Garcia - Escola Básica URI
Avaliador II

*É necessário sempre acreditar que um sonho
é possível,
que o céu é o limite e você, truta, é imbatível.
Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase,
que o sofrimento alimenta mais a sua
coragem.
Que a sua família precisa de você:
lado a lado se ganhar, pra te apoiar se perder.
— Racionais MC's, A Vida é Desafio*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é também reconhecer que nenhuma caminhada se faz sozinha. Ao final deste percurso, levo comigo não apenas os conhecimentos acadêmicos adquiridos, mas, acima de tudo, a presença, o afeto e o apoio de pessoas que foram essenciais em cada etapa dessa jornada.

Ao meu pai, Rogério, que infelizmente não está mais entre nós, deixo minha mais profunda gratidão. Foi graças ao seu incentivo constante, ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, que pude manter-me firme, com foco nos meus objetivos, mesmo quando o momento da conclusão parecia distante e inalcançável. Este trabalho é também uma forma de manter vivo o seu legado de força e persistência, valores que levarei comigo por toda a vida.

À minha mãe, Renata, agradeço por cada palavra de encorajamento e por acreditar em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Sabemos o quanto o caminho até aqui foi desafiador, mas a base sólida construída com seu amor e apoio foi fundamental para que eu chegasse até esta etapa.

À minha avó, dona Lúcia, sou grata pelo carinho constante, pela ajuda incansável e pelo suporte afetivo que sempre me ofereceu. Sua presença foi meu porto seguro quando tudo parecia instável.

À minha avó, dona Wilma, mesmo à distância, obrigada por suas orações e por sempre me lembrar, com suas palavras e sua fé, que eu estava protegida e guiada no caminho que escolhi trilhar.

Aos meus irmãos — Karen, Milene, Iago e Antonella — dedico esta conquista com muito amor. Compartilhar com vocês essa reta final é também celebrar a vitória de uma família que se fortalece na união, no afeto e na cumplicidade. Vocês foram fundamentais para que este sonho se concretizasse.

À minha grande amiga e companheira de curso, Luana Oliveira, meu sincero agradecimento por tornar essa caminhada mais leve, possível e significativa. Obrigada por dividir comigo as alegrias e as angústias, por estar presente com escuta e acolhimento, e por me lembrar de que resistir também é um ato coletivo. Sua amizade foi essencial para que eu não desistisse, e a levarei comigo com muito carinho.

E, de modo muito especial, ao meu orientador, professor Renan Santos Mattos, agradeço por acolher minha proposta de pesquisa desde o início, com sensibilidade e rigor. Sua escuta atenta, os direcionamentos cuidadosos e o compromisso com a construção de um trabalho crítico foram fundamentais para esta jornada. Obrigada por caminhar comigo com respeito,

paciência e parceria em todas as fases desta pesquisa. Este trabalho é também reflexo do diálogo que construímos e do projeto de educação que acreditamos.

A cada um e cada uma de vocês, meu mais sincero e emocionado agradecimento. Esta conquista também é de vocês.

Neste grão de tempo em que estamos vivos, resistir com palavras, lutar com ideias e ensinar com esperança é talvez a forma mais bela de existir.

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise crítica do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o Ensino Médio público, com foco no componente curricular de História. A partir do campo da Educação Histórica, investiga-se como o currículo estadual, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às reformas educacionais contemporâneas, expressa uma racionalidade fragmentada e empresarial, esvaziando a função formativa da História e reduzindo seu potencial crítico e emancipador. O estudo adota uma abordagem qualitativa, por meio da análise documental crítica do RCG e do diálogo com autores como Jacques Le Goff, que problematiza a intencionalidade dos documentos históricos, e Ramon de Oliveira, que denuncia as meias verdades que sustentam a Reforma do Ensino Médio. Os resultados apontam que o RCG, sob o discurso da inovação, reforça uma lógica de adaptação dos estudantes às exigências do mercado, fragmentando o conhecimento histórico em competências e habilidades operacionais, afastando-se da formação crítica e cidadã proposta pela Educação Histórica. Conclui-se que o currículo, ao marginalizar a História e silenciar as juventudes populares da escola pública, expressa um projeto de sociedade que privilegia a formação de sujeitos funcionais e despolitizados, em oposição à formação de sujeitos históricos e críticos.

Palavras-chave: Educação Histórica; Ensino de História; Currículo; Referencial Curricular Gaúcho; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This research presents a critical analysis of the Referencial Curricular Gaúcho (RCG) for public high schools in Rio Grande do Sul, focusing on the History curriculum. Grounded in the field of Historical Education, the study investigates how the state curriculum, aligned with the National Common Curricular Base (BNCC) and recent educational reforms, reflects a fragmented and market-oriented rationale that empties the formative role of History and reduces its critical and emancipatory potential. The study employs a qualitative approach through critical document analysis of the RCG and theoretical dialogue with authors such as Jacques Le Goff, who problematizes the intentionality of historical documents, and Ramon de Oliveira, who denounces the half-truths supporting the High School Reform. The findings indicate that the RCG, under the discourse of innovation, reinforces a logic of adapting students to market demands, fragmenting historical knowledge into skills and competencies while distancing itself from the critical and civic formation proposed by Historical Education. It concludes that the curriculum, by marginalizing History and silencing the popular youth of public schools, expresses a societal project that prioritizes the formation of functional and depoliticized individuals rather than historical and critical subjects.

Keywords: Historical Education; History Teaching; Curriculum; Referencial Curricular Gaúcho; High School Reform.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	15
2.1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.	16
2.2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ E CRÍTICA.. ..	19
2.3. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E DA JUVENTUDE BRASILEIRA..	24
3 JUVENTUDE, REFORMAS CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	28
3.1. QUEM É O JOVEM QUE CHEGA AO ENSINO MÉDIO? A JUVENTUDE NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.....	28
3.2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: LÓGICAS NEOLIBERAIS E IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO CRÍTICA..	31
3.3. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E DA JUVENTUDE BRASILEIRA..	35
4 O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: DOCUMENTO, DISCURSO E DISPUTA.....	40
4.1 CONTEXTO, INTENCIONALIDADES E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO.....	40
4.2. ESTRUTURA CURRICULAR: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA, ITINERÁRIOS E OS DESLOCAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	43
4.3. AS COMPETÊNCIAS GERAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA SEGUNDO O RCG.....	45
4.4. CONDIÇÕES MATERIAIS E VIABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais implementadas no Brasil ao longo das últimas décadas têm transformado profundamente o papel da escola pública e dos currículos escolares. Tais mudanças não ocorrem de maneira neutra ou consensual, mas estão imersas em disputas políticas, econômicas e sociais que refletem projetos distintos de sociedade. No contexto do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o Ensino Médio emerge como uma expressão local dessas reformas nacionais e internacionais, carregando consigo intencionalidades que vão muito além da simples reorganização pedagógica. A proposta deste trabalho é analisar criticamente a forma como a História, enquanto componente curricular, é tratada nesse documento, tendo como horizonte a Educação Histórica e a construção da consciência histórica como princípios formativos centrais.

A escolha pelo RCG como objeto de análise se justifica não apenas pela sua relevância enquanto política pública, mas sobretudo pelo impacto direto que exerce sobre as juventudes da escola pública estadual. Jovens estes que, em sua maioria, vivem em contextos de desigualdade social, exclusão econômica e marginalização cultural, e que, por isso mesmo, necessitam de uma escola que vá além da preparação técnica para o mercado. A Educação Histórica, enquanto campo teórico e prático, propõe-se justamente a oferecer uma formação crítica, reflexiva e emancipadora, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e compreendam as múltiplas temporalidades que atravessam sua realidade.

Ao longo do trabalho, busca-se demonstrar que o RCG, apesar de se apresentar sob o discurso da inovação e da modernização pedagógica, mantém-se alinhado a uma lógica empresarial de educação. Essa lógica fragmenta o conhecimento, reduz a História a competências instrumentais e esvazia seu potencial formativo crítico. Em vez de promover a autonomia intelectual e a leitura crítica do tempo, o currículo proposto submete a disciplina à racionalidade da eficiência, da adaptabilidade e da empregabilidade — características típicas de uma visão mercadológica da educação.

Para sustentar essa análise, utilizam-se aportes teóricos como Jacques Le Goff, que nos convida a compreender os currículos como construções intencionais e politicamente situadas, e Ramon de Oliveira, cuja crítica à Reforma do Ensino Médio brasileiro evidencia as meias verdades e os silenciamentos que permeiam tais processos. Além disso, dialoga-se com autores da Educação Histórica como Jörn Rüsen, Luis Fernando Cerri e Isabel Barca, que defendem a centralidade da consciência histórica como dimensão ética e política da formação humana.

A metodologia adotada combina análise documental crítica, leitura teórica e interpretação contextualizada das competências e habilidades previstas no RCG. A pesquisa não pretende apresentar uma leitura definitiva do currículo, mas sim contribuir para o debate sobre os rumos da educação pública e o lugar da História nesse cenário de reformas tecnicistas e empresariais.

A educação tecnicista, marcada por uma racionalidade instrumental e pragmática, ganha força a partir da década de 1970, especialmente com a influência de organismos internacionais e setores empresariais sobre as políticas educacionais brasileiras. Fundamentada em pressupostos da Teoria da Administração Científica, ela reduz o processo educativo à mera aquisição de habilidades operacionais e à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho. Nesse modelo, o currículo escolar passa a priorizar a eficiência, a mensuração de resultados e o treinamento para competências consideradas úteis economicamente, em detrimento da formação crítica, reflexiva e ética.

Essa lógica fragmenta o conhecimento e transforma a escola em um espaço de produção de mão de obra barata e acrítica. As áreas das Humanidades, em especial a História, tornam-se alvo de esvaziamento curricular, perdendo espaço para conteúdos voltados ao empreendedorismo, à gestão de si e à educação financeira. Como aponta Dermeval Saviani (2008), trata-se de um projeto político que desconsidera o caráter formativo da educação e visa apenas a inserção dos jovens em posições subalternas no mercado de trabalho. A crítica à educação tecnicista, portanto, é central para a análise do Referencial Curricular Gaúcho, que se apresenta como uma expressão local dessa racionalidade neoliberal e empresarial.

Assim, o trabalho se estrutura em três capítulos principais: no primeiro, são apresentados os fundamentos da Educação Histórica e sua relevância na formação crítica e cidadã dos estudantes; no segundo, discute-se o contexto das reformas educacionais brasileiras e seus impactos sobre a juventude da escola pública; e no terceiro, realiza-se a análise crítica do RCG, evidenciando como a disciplina de História perde centralidade e sentido em um currículo orientado por competências fragmentadas e voltadas ao mercado.

Mais do que uma crítica à estrutura curricular, o que se busca aqui é um chamado à reflexão sobre o projeto de sociedade que se constrói a partir dos currículos escolares. Afinal, como destaca Le Goff, todo documento curricular carrega em si uma visão de futuro e uma escolha política sobre quem deve ser formado e para quê.

2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nas últimas décadas, a Educação Histórica consolidou-se como um campo teórico e prático capaz de redefinir o ensino de História para além da simples transmissão de conteúdos, datas e eventos. Trata-se de uma abordagem crítica que propõe uma prática pedagógica voltada à construção da consciência histórica, entendida como a capacidade de interpretar o tempo, compreender o passado e agir no presente com vistas à transformação do futuro. Essa proposta adquire especial relevância no contexto do Ensino Médio público brasileiro, onde a juventude vivencia, cotidianamente, os impactos das desigualdades estruturais, da exclusão social e das disputas em torno do direito à memória e à educação.

Ao compreender a História como um saber interpretativo, situado e em constante disputa, a Educação Histórica rompe com a visão tradicional da disciplina como repositório de verdades absolutas. Nesse sentido, insere-se em uma tradição crítica da pedagogia, alinhada a pensadores como Paulo Freire, que entende a educação como prática da liberdade, e José Carlos de Almeida, defensor de um ensino de História comprometido com a leitura crítica da realidade. O conhecimento histórico, nesse modelo, não é neutro: ele se constitui como instrumento de análise social, de resgate das vozes silenciadas e de formação para a cidadania democrática.

Nesse contexto, a escola pública torna-se espaço privilegiado para a concretização da proposta da Educação Histórica. Trata-se de reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, cujas experiências e memórias merecem ser valorizadas. Ao mesmo tempo, é necessário compreender que o ensino da História, diante das reformas educacionais tecnicistas e das pressões por resultados imediatos, tem sido constantemente ameaçado em sua função formativa. A Educação Histórica, portanto, se impõe como resistência: é por meio dela que se reafirma o papel social da escola como espaço de humanização, de crítica e de luta por justiça social.

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos da Educação Histórica, discutindo seus principais conceitos, seus desdobramentos para a formação crítica dos estudantes e sua relevância diante dos desafios enfrentados na escola pública. Para isso, serão exploradas três dimensões centrais: os fundamentos epistemológicos da Educação Histórica e a construção da consciência histórica; o papel do ensino de História na formação cidadã e ética; e a articulação entre a Educação Histórica, a juventude e a realidade concreta das escolas públicas no Brasil contemporâneo.

A partir dessas discussões, pretende-se demonstrar como a Educação Histórica pode se constituir não apenas como metodologia, mas como projeto de sociedade, capaz de formar sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação do mundo em que vivem.

2.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

A Educação Histórica, enquanto campo teórico e prática pedagógica, surge do esforço coletivo de pesquisadores e docentes em repensar o papel do ensino de História na formação de sujeitos sociais críticos, reflexivos e atuantes. A ruptura com uma concepção tradicional e conteudista — baseada na memorização de fatos, datas e personagens — abriu caminho para a construção de uma abordagem pedagógica orientada pela problematização do passado, pela análise crítica das fontes e pela valorização das múltiplas experiências humanas no tempo. Em um país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades históricas e sociais, esse modelo não apenas ganha relevância, como se torna uma necessidade ética e política.

Essa proposta educacional se ancora em um movimento epistemológico e pedagógico que busca superar o ensino tradicional de História, marcado por um viés eurocêntrico, elitista e centrado em grandes feitos e heróis. A Educação Histórica propõe a construção de um conhecimento problematizador, que reconhece os sujeitos históricos em sua diversidade e promove o desenvolvimento da consciência temporal como ferramenta para a atuação cidadã.

De acordo com Jörn Rüsen (2001), um dos principais teóricos da Educação Histórica, o objetivo central desse campo é o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de interpretar o tempo a partir das relações entre passado, presente e futuro. A consciência histórica é uma construção social, cultural e política que possibilita ao sujeito situar-se no mundo, compreender os processos que o constituem e projetar suas ações de forma ética e responsável. Em suas palavras, “a consciência histórica é a estrutura narrativa da experiência do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 39), sendo, portanto, um recurso vital para a orientação humana em contextos de constante transformação.

Luis Fernando Cerri (2011), pesquisador brasileiro que tem se dedicado ao debate sobre consciência histórica no ensino, reforça que essa consciência não é um dom individual, mas uma necessidade existencial. Ao dialogar com Rüsen, Cerri afirma que, “mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle” (CERRI, 2011, p. 28). Ou seja, o ser humano, confrontado com as permanências e rupturas da realidade social, precisa compreender o tempo e seu lugar nele como forma de se orientar. A Educação Histórica atua justamente nesse campo

de tensões: ela oferece recursos para a leitura crítica do mundo, mobilizando saberes históricos para interpretar os desafios do presente.

Aprofundando essa reflexão, é possível afirmar que a consciência histórica se constitui não apenas a partir do acesso a informações, mas da capacidade de construir sentidos sobre elas. Esse processo envolve um conjunto de habilidades intelectuais e afetivas, como o reconhecimento de múltiplos pontos de vista, a análise de contextos, a identificação de continuidades e transformações e, principalmente, o posicionamento ético diante das injustiças históricas. Assim, o ensino de História transforma-se em um ato de responsabilidade formativa, uma vez que forma sujeitos capazes de agir conscientemente em suas realidades sociais.

Esse letramento histórico, como é chamado por diversos autores, vai além do domínio de conteúdos escolares. Ele implica em ensinar os estudantes a interrogar o passado a partir de múltiplas perspectivas, a analisar documentos com senso crítico, a construir argumentos bem fundamentados e a tomar posição frente aos discursos históricos que moldam o presente. Nesse aspecto, Isabel Barca (2001), importante pesquisadora portuguesa da área, destaca que pensar historicamente envolve desenvolver competências como a análise de causas e consequências, a identificação de mudanças e permanências, e a consciência de que todo conhecimento histórico é interpretado. Sua contribuição destaca que o ensino de História precisa romper com a passividade e fomentar a autonomia intelectual dos estudantes. O aluno deixa de ser mero receptor e passa a ser sujeito produtor de interpretações históricas.

Essa concepção dialoga diretamente com a proposta de História como narrativa — um campo em constante disputa. Jacques Le Goff, renomado historiador francês, trata dos documentos como construções sociais carregadas de intencionalidades. Cada escolha feita — sobre o que incluir, o que omitir, o que enfatizar — revela uma determinada visão de mundo e um projeto de sociedade. Reconhecer isso é essencial para que os estudantes desenvolvam autonomia crítica e possam questionar as versões cristalizadas do passado, buscando compreendê-lo a partir de múltiplos olhares.

Esse processo de leitura crítica do passado, conforme propõe Le Goff, é essencial para que o aluno desenvolva autonomia intelectual. Não se trata apenas de “saber História”, mas de ser capaz de analisá-la, confrontá-la e relacioná-la com a própria vida. Essa dimensão libertadora da Educação Histórica aproxima-se de uma pedagogia emancipadora, na qual o saber histórico é entendido como prática de liberdade e não como reprodução de hegemonias.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais central. Maria Auxiliadora Schmidt (2023), ao tratar da formação docente, afirma que “ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (p. 57). Essa perspectiva exige que o docente planeje e desenvolva situações didáticas que

envolvam o aluno em processos investigativos, colaborativos e interpretativos. O desenvolvimento da consciência histórica está diretamente relacionado à capacidade do professor de mobilizar saberes, criar conexões com o cotidiano dos estudantes e provocar reflexões. O professor torna-se, assim, mediador de sentidos e agente de historicidade.

O desenvolvimento do estudante, nesse contexto, não ocorre apenas no campo cognitivo, mas envolve dimensões sociais, afetivas e identitárias. A Educação Histórica contribui para que o aluno compreenda a si mesmo como parte de um processo histórico, reconheça a legitimidade de sua experiência e se sinta capaz de transformar a realidade em que está inserido. Esse reconhecimento de si como sujeito histórico é um dos principais frutos da educação crítica.

No entanto, a construção da consciência histórica não se dá de forma neutra. Ela está inserida em um campo de disputas simbólicas e de poder, como aponta Michael Pollak (1989), ao afirmar que a memória social é seletiva, construída e hierarquizada. Ao trabalhar com a memória e com a História, o professor precisa estar atento às vozes que foram historicamente silenciadas e buscar formas de incorporá-las ao currículo. Isso significa incluir as experiências de mulheres, povos indígenas, população negra, quilombolas, pessoas LGBTQIA+, trabalhadores, entre outros grupos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, mas que nem sempre aparecem nos livros didáticos ou nas aulas.

Essa valorização da diversidade histórica está diretamente relacionada ao compromisso com a cidadania democrática. Como observa Cerri (2011), a formação da consciência histórica está conectada à formação moral, pois ao entender os erros do passado — como o racismo, a escravidão, os regimes autoritários e as desigualdades sociais — o estudante é instigado a refletir sobre os impactos de suas ações no presente. Esse processo leva à construção de uma consciência ética, que reconhece o outro como sujeito histórico e que busca a justiça como princípio orientador das relações sociais.

O espaço escolar, nesse processo, deve ser compreendido como um território de diálogo, escuta e reconstrução. A formação da consciência histórica acontece não apenas nos conteúdos ensinados, mas nas relações pedagógicas estabelecidas na sala de aula, na valorização das experiências dos estudantes e no reconhecimento de suas culturas e memórias. Quando o professor propõe projetos de História local, entrevistas com moradores antigos da comunidade, construção de linhas do tempo com narrativas familiares ou debates sobre identidades e pertencimento, está não apenas ensinando História, mas sim, formando sujeitos históricos.

Por isso, a escola precisa se articular com a comunidade. A Educação Histórica tem o potencial de aproximar o currículo das realidades vividas pelos estudantes e de integrar saberes escolares com saberes populares. Essa aproximação fortalece o sentimento de pertencimento e legitima o conhecimento histórico como algo vivo, próximo e transformador. A História, assim,

deixa de ser um conjunto de eventos distantes e passa a ser compreendida como experiência coletiva, socialmente situada e continuamente atualizada.

Por fim, é necessário reafirmar que ensinar História a partir da perspectiva da Educação Histórica é, também, um ato de resistência. Em tempos de reformas tecnicistas, que priorizam habilidades operacionais e esvaziam o currículo crítico, insistir na formação da consciência histórica é defender o papel da escola como espaço de humanização. A Educação Histórica oferece ao professor a possibilidade de construir com seus estudantes um olhar mais amplo, mais justo e mais comprometido com a construção de um futuro melhor. Formar sujeitos conscientes do tempo é, no fundo, formar sujeitos capazes de mudar o mundo.

2.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ E CRÍTICA.

A Educação Histórica não se limita à reorganização de conteúdos escolares, mas propõe uma transformação profunda na função da História dentro da escola: ela deixa de ser uma disciplina destinada apenas a recordar fatos do passado e passa a se constituir como uma ferramenta de formação política, ética e social. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História não pode ser dissociado da formação cidadã, especialmente em um país marcado por desigualdades estruturais e negação de direitos. Em outras palavras, a Educação Histórica é, em essência, educação para a cidadania crítica.

Essa abordagem pedagógica tem como objetivo central despertar nos estudantes a capacidade de interpretar o mundo em que vivem, compreendendo os processos históricos que sustentam as estruturas sociais e políticas. Ao promover a análise crítica do tempo, a Educação Histórica contribui diretamente para a formação de cidadãos ativos, que não apenas compreendem sua realidade, mas que se percebem como sujeitos capazes de transformá-la. Ela atua como uma ferramenta de emancipação, ao mesmo tempo em que constrói sentido de pertencimento, identidade e responsabilidade social.

Formar cidadãos críticos significa mais do que preparar indivíduos para votarem ou conhecerem os direitos civis: trata-se de permitir que reconheçam as estruturas de dominação, as permanências da exclusão e os processos históricos que constituem o presente. Nesse sentido, o ensino de História precisa permitir que os alunos interroguem a sociedade em que vivem. Como lembra Paulo Freire (1996) — educador e filósofo pernambucano, considerado um dos maiores pensadores da pedagogia crítica latino-americana —, “ninguém liberta ninguém,

ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. É na relação dialógica entre professor e estudante que se constrói a consciência crítica e, com ela, a possibilidade da transformação.

Esse diálogo precisa se articular com o tempo presente. O jovem estudante do Ensino Médio precisa compreender, por meio da História, as origens do racismo estrutural, das desigualdades de gênero, da concentração de renda e das violações dos direitos humanos. A Educação Histórica, nesse sentido, não é uma prática neutra, pois assumir neutralidade diante da injustiça é, em si, uma tomada de posição. O ensino de História engajado com a cidadania crítica busca construir pontes entre o passado e os desafios contemporâneos, conectando os conteúdos escolares à vida dos alunos e às urgências sociais. A neutralidade, portanto, não é compatível com uma educação comprometida com a democracia e com a dignidade humana.

José Carlos de Almeida (2003), historiador e educador brasileiro, é um dos principais nomes no campo do ensino de História e da Educação Histórica no Brasil. Em suas obras, ele defende que o ensino da disciplina deve ir além da transmissão de informações e promover o pensamento histórico sobre a realidade vivida pelos estudantes. Formar cidadãos, segundo Almeida, é possibilitar que o aluno reflita criticamente sobre sua própria condição social e compreenda os mecanismos históricos que perpetuam as desigualdades. Enxergar como a estrutura agrária brasileira, originada no período colonial, ainda hoje influencia o acesso à terra, ou como as políticas de encarceramento atingem desproporcionalmente a juventude negra, é parte essencial desse processo de formação crítica.

Essa formação exige também a valorização da experiência, conceito central na tradição marxista britânica, especialmente na obra de Edward Palmer Thompson (1981). Historiador inglês, Thompson foi uma das principais referências da História Social no século XX, destacando-se por sua abordagem centrada na experiência vivida das classes trabalhadoras. Sua obra mais conhecida, *A formação da classe operária inglesa*, rompe com interpretações economicistas do marxismo e propõe que as classes sociais não são apenas determinadas por sua posição na estrutura produtiva, mas construídas historicamente por meio da cultura, da luta e da experiência cotidiana.

Para Thompson, a experiência é o ponto de partida da construção da consciência de classe — ela não é algo dado, mas produzido historicamente pelos sujeitos em interação com o mundo. Por analogia, podemos pensar que essa mesma lógica se aplica à construção da consciência histórica: os sujeitos não absorvem passivamente as narrativas históricas, mas interpretam o tempo a partir de suas vivências, memórias e identidades.

Ao partir das experiências concretas dos estudantes — suas histórias familiares, os conflitos em seu bairro, as narrativas de exclusão e resistência de suas comunidades — o professor estabelece uma ponte entre o cotidiano e os grandes processos históricos. O ensino de História passa a dialogar com o vivido, e o currículo deixa de ser um saber abstrato ou distante para tornar-se um instrumento de leitura crítica do mundo. Esse movimento transforma o processo de aprendizagem em um ato de reconhecimento: o aluno se vê como sujeito da História, capaz de produzir significados e de intervir no tempo presente.

Essa conexão entre escola e mundo exterior é fundamental para uma educação crítica. A comunidade escolar precisa estar inserida no tecido social e considerar os sujeitos que compõem o ambiente escolar em sua integralidade. A Educação Histórica, ao valorizar as memórias dos estudantes e ao reconhecer os conflitos e contradições vividas no cotidiano, cria um espaço para o diálogo entre diferentes saberes, experiências e temporalidades. Assim, o ensino de História ganha sentido, pois se inscreve na vida real e prepara os jovens para nela intervirem.

Dessa forma, é imprescindível problematizar o currículo. O que se ensina? Por que se ensina? Quem são os sujeitos históricos presentes nas narrativas escolares, e quem é deixado de fora? Essas questões são essenciais para um ensino comprometido com a pluralidade e a justiça. Como afirma Elizabeth Macedo, pesquisadora brasileira referência em currículo, “todo currículo é um projeto de futuro”. Se o currículo silencia vozes, reforça estereótipos e oculta conflitos, ele contribui para a manutenção das desigualdades. Já a Educação Histórica propõe um currículo em disputa, um projeto de futuro democrático, inclusivo e transformador.

Nesse projeto, é indispensável reconhecer a juventude como sujeito histórico. Miguel Arroyo (2013) — educador e sociólogo mineiro, cuja produção é referência para os estudos da juventude e da educação pública —, argumenta que a juventude popular é muitas vezes tratada como ameaça ou como problema. A escola, em vez de acolher, vigia e criminaliza. A Educação Histórica deve romper com essa lógica e construir uma relação de reconhecimento, escuta e valorização da cultura juvenil. Valorizar o jovem é escutá-lo, permitir que sua história, sua linguagem e sua memória estejam presentes no espaço escolar.

Essa valorização pode se concretizar por meio de práticas pedagógicas contextualizadas: projetos de história oral com familiares, mapeamento das memórias do bairro, análise crítica de músicas, séries e filmes consumidos pelos alunos. A História ensinada na escola não pode ignorar o que os estudantes vivem fora dela. Pelo contrário, deve ser a partir dessas vivências que se construa o processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve perceber que a História está presente em sua vida, nas formas como sua comunidade se organiza, nas lutas que sua família

enfrenta, nas políticas que afetam sua realidade. Essa percepção amplia sua consciência e o coloca como agente da História.

Formar cidadãos críticos exige, ainda, resistir à despolitização da educação promovida pelas reformas recentes. A lógica tecnicista que domina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio privilegia competências operacionais, reduz a presença das ciências humanas e impõe uma formação voltada ao mercado. O ensino de História, nesse modelo, é esvaziado de sua função crítica, sendo tratado como saber acessório. A Educação Histórica, por sua vez, resiste a essa lógica ao afirmar que pensar historicamente é uma das competências mais essenciais à cidadania, pois sem a compreensão do tempo e das lutas sociais, não há democracia efetiva.

O modelo tecnicista é, portanto, um obstáculo à educação emancipadora. Ele transforma a escola em uma fábrica de habilidades, ignorando o papel formador do conhecimento histórico. Como consequência, o aluno não desenvolve autonomia crítica nem consciência de sua inserção histórica. A Educação Histórica, ao contrário, entende a escola como um espaço de formação integral, onde o conhecimento deve promover o pensamento livre, o posicionamento ético e a capacidade de transformar a realidade.

Eric Hobsbawm (1998) — historiador marxista britânico, reconhecido por suas análises sobre a história social e os processos de longa duração — afirma que uma sociedade que ignora seu passado está condenada a repeti-lo inconscientemente. O ensino de História, então, torna-se um antídoto contra o obscurantismo, contra a naturalização das injustiças e contra os projetos autoritários. A Educação Histórica permite não apenas conhecer os direitos conquistados historicamente, mas reconhecer que esses direitos são frutos de lutas, e que podem ser ameaçados se a memória e a crítica forem apagadas.

A cidadania, nessa perspectiva, não é um conteúdo, mas uma prática. Ela precisa ser vivida na escola: nos debates, nas escutas, nas decisões, na convivência democrática. A Educação Histórica promove esse exercício, pois permite que os estudantes compreendam as regras do jogo social e, mais do que isso, visualizem as possibilidades de transformação. O jovem precisa se ver como sujeito histórico, capaz de agir, protestar, defender direitos e construir novos sentidos para a vida coletiva. Esse reconhecimento é um dos maiores legados da Educação Histórica.

Nesse processo, o professor assume um papel fundamental. João Luiz Gasparin (2003), pesquisador da pedagogia histórico-crítica, afirma que o docente precisa ser um intelectual comprometido com a transformação social. Gasparin propõe uma prática pedagógica que articule teoria e prática, conhecimento e realidade, escola e sociedade. O professor de História, então, é mais do que um transmissor de conteúdos: é um mediador de sentidos, um provocador

de consciências, um militante do conhecimento que acredita na potência do ensino como prática de liberdade.

Essa compreensão do papel docente dialoga diretamente com as reflexões de Circe Bittencourt (1991) sobre a constituição do saber histórico escolar. A autora destaca que o ensino de História no Brasil passou, ao longo do século XX, por um processo de disciplinarização, no qual o conhecimento histórico foi sistematizado como disciplina escolar, estruturado por seleções de conteúdos, métodos e finalidades vinculadas aos projetos de formação da sociedade. Nesse contexto, a História na escola foi, muitas vezes, utilizada como instrumento de construção de identidades nacionais homogêneas, silenciando grupos subalternizados e apagando conflitos sociais. Portanto, retomar criticamente esse processo de disciplinarização é essencial para pensar um ensino de História que vá além da simples reprodução de narrativas hegemônicas, e que se comprometa com uma formação cidadã, plural e democrática.

É justamente nesse sentido que Penna e Aquino (2016) reforçam que o ensino de História precisa ser compreendido como um campo de disputa pela memória e pela construção pública dos saberes. Segundo os autores, a História, quando pensada como bem público, deve cumprir um papel formativo que permita aos sujeitos entenderem os processos de opressão e resistência, além de se reconhecerem como agentes da História. A defesa da cidadania, portanto, não se limita ao conhecimento dos fatos do passado, mas envolve a apropriação crítica desses saberes como ferramentas de participação social e de enfrentamento das desigualdades.

Assim, o professor de História, ao assumir essa função crítica e transformadora, resiste aos projetos educacionais que buscam reduzir o ensino a treinamentos de competências e habilidades desconectadas das dimensões sociais e políticas. Como defende Silva (2020), as reformas educacionais contemporâneas, orientadas por lógicas neoliberais, têm aprofundado a desvalorização do ensino de História, esvaziando seu potencial formativo. Frente a isso, a Educação Histórica se reafirma como prática pedagógica e política, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de seu tempo e comprometidos com a transformação social.

Dessa forma, o papel da Educação Histórica na formação cidadã e crítica é ao mesmo tempo pedagógico e político. Ela capacita os estudantes a compreenderem sua realidade, reconhece seus saberes e memórias, estimula o debate, a escuta e o protagonismo. Em tempos de censura, revisionismo e manipulação da memória, ensinar História com compromisso crítico é um ato de coragem. E mais do que isso: é um ato de esperança — esperança na juventude, na escola pública e na capacidade de reescrever o futuro com base na justiça social.

2.3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E DA JUVENTUDE BRASILEIRA.

Refletir sobre a Educação Histórica em sua dimensão prática exige encarar a realidade material em que ela se insere: a escola pública brasileira. Longe de ser um ambiente neutro ou homogêneo, a escola pública é o espaço onde se expressam, de forma intensa, as contradições sociais, econômicas e políticas que atravessam o país. É nesse espaço — marcado por desigualdades estruturais, carência de recursos, desvalorização docente e abandono político — que milhares de jovens constroem suas vivências escolares e, com elas, suas formas de compreender o mundo. Nesse cenário, a Educação Histórica revela seu papel mais urgente: tornar visíveis as vozes, as memórias e as experiências desses sujeitos historicamente silenciados.

A juventude brasileira que frequenta a escola pública não é homogênea, mas compartilha marcas sociais comuns: desigualdade de acesso, baixa renda familiar, dificuldades de permanência na escola, racismo estrutural, violência social e ausência de políticas públicas efetivas. Miguel Arroyo (2013) — educador mineiro e um dos principais estudiosos das juventudes e da pedagogia do campo — destaca que os jovens das periferias urbanas e das zonas rurais não apenas vivem a exclusão, mas são marcados por uma imagem social negativa: são tratados como ameaça, como perigo, como problema. Nesse contexto, a escola, ao invés de se constituir como um espaço de acolhimento, muitas vezes reforça esse estigma ao ignorar as vivências, saberes e culturas desses estudantes. O currículo, frequentemente alheio à realidade dos alunos, acaba por perpetuar uma lógica de silenciamento e negação de pertencimento.

É nesse cenário que a Educação Histórica surge como possibilidade de construção de pertencimento, reconhecimento e participação. Como aponta Renata Souza (2018), a relação da juventude com a escola e com o ensino de História não pode ser compreendida fora dos marcos das desigualdades sociais e das experiências de exclusão que esses sujeitos vivem. A autora evidencia que, quando a escola valoriza a memória, a identidade e as experiências juvenis, abre-se um caminho para a construção de sentidos de pertencimento e participação. A Educação Histórica, nesse sentido, não atua apenas na transmissão de conteúdos, mas na constituição dos jovens como sujeitos históricos capazes de compreender sua realidade, questionar as estruturas que os oprimem e vislumbrar possibilidades de transformação social.

A construção da consciência histórica, portanto, é também a construção de uma cidadania ativa e crítica, na qual os jovens passam a se reconhecer como agentes da História, capazes de intervir no presente. Ao propor práticas pedagógicas que dialoguem com as narrativas juvenis, com a história local, com as memórias das famílias e com as experiências da

comunidade, o ensino de História contribui diretamente para que esses sujeitos se apropriem de sua própria história e fortaleçam seu protagonismo. Assim, a Educação Histórica torna-se uma ferramenta fundamental para enfrentar os processos de invisibilização, reafirmando a escola pública como espaço de escuta, reconhecimento e produção de sentidos coletivos.

A escola, contudo, pode — e deve — ser um espaço de enfrentamento dessas exclusões. Ela tem o dever de dialogar com o contexto social e histórico de seus estudantes, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a valorização da trajetória de vida e da identidade de cada jovem. Nesse sentido, a Educação Histórica propõe o inverso da lógica tradicional: ela compreende o currículo como espaço de escuta, de acolhimento e de reconstrução da narrativa histórica a partir das múltiplas temporalidades e experiências presentes na sala de aula. Como defendem os teóricos da consciência histórica, não há formação crítica sem o reconhecimento de si mesmo como sujeito do tempo. Ao estudar História, o aluno precisa se ver nela — não apenas como alguém que aprende sobre o passado, mas como alguém que faz História.

Esse reconhecimento do aluno como sujeito ativo e produtor de História é essencial para sua autonomia intelectual e política. O estudante da escola pública deve ser incentivado a compreender que suas vivências, sua cultura, seus conflitos e suas lutas são parte do processo histórico. Quando o jovem entende que a história não é feita apenas por heróis nacionais e grandes eventos, mas também por pessoas comuns, ele passa a se enxergar como protagonista de transformações possíveis. Essa compreensão fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade social, elementos essenciais para a cidadania democrática.

Essa concepção crítica entra em confronto direto com a lógica tecnicista que tem orientado as reformas educacionais no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. Ambas promovem uma racionalidade voltada à eficiência, à flexibilidade curricular e à formação para o mercado de trabalho. Nessa lógica, disciplinas como História são reduzidas ou tornadas optativas, sendo consideradas supérfluas frente às demandas do mundo corporativo. Dermeval Saviani (2005) — educador brasileiro e um dos maiores expoentes da pedagogia histórico-crítica — argumenta que esse tipo de política educacional revela um projeto de formação de mão de obra barata e acrítica, e não de sujeitos conscientes. O ensino passa a ser instrumentalizado, perdendo sua função formativa integral.

O ensino tecnicista desvaloriza as Humanidades ao submetê-las à lógica produtivista, esvaziando seu potencial crítico. Ao reduzir o papel da escola à preparação para o mercado, exclui-se a possibilidade de formar cidadãos conscientes, solidários e participativos. A Educação Histórica, nesse cenário, representa uma resistência pedagógica que vai na contramão desse projeto de formação aligeirada e conformista. Ela reafirma a função social do ensino da

História como campo essencial à construção de uma leitura crítica do mundo e à promoção da justiça social.

Na prática cotidiana, os efeitos dessas políticas tecnicistas se traduzem na redução da carga horária das disciplinas humanas, na eliminação de espaços de debate e reflexão, na valorização de metodologias superficiais baseadas em competências genéricas, e na submissão do trabalho docente a metas e avaliações padronizadas. O professor de História, cada vez mais pressionado por resultados e por currículos restritos, vê-se diante do desafio de resistir, de reinventar práticas pedagógicas e de manter viva a chama do pensamento histórico. A Educação Histórica, nesse contexto, assume um papel político: é uma prática contra-hegemônica, que subverte o projeto oficial e defende a formação integral e crítica dos estudantes.

Essa resistência pode assumir muitas formas. A valorização da história local, o resgate das narrativas familiares, o estudo das memórias da comunidade, o uso de canções, filmes, documentários, grafites e outras expressões culturais como fontes históricas são exemplos de práticas que reconhecem o cotidiano como espaço legítimo de produção de conhecimento. Quando o jovem percebe que sua própria história tem valor, sua relação com o saber escolar se transforma: ele passa a se ver como sujeito de direitos, de memória e de ação. Como nos ensina Paulo Freire, a aprendizagem não se dá pela imposição de conteúdos, mas pelo diálogo com a realidade. Ensinar é criar possibilidades para que o aluno interprete e transforme o mundo em que vive.

Os documentos curriculares, longe de serem registros imparciais, funcionam como artefatos sociais que refletem disputas de poder e escolhas ideológicas. Ao definirem o que deve ser ensinado, com quais finalidades e para quem, participam diretamente da construção da memória coletiva e da identidade social. Por isso, é fundamental analisá-los de maneira crítica, reconhecendo seus silêncios, exclusões e intencionalidades políticas. O currículo, da mesma forma, é uma seleção cultural e política: ao decidir o que ensinar e como ensinar, o professor participa de uma disputa de sentidos (Arroyo, 2011). A Educação Histórica, nesse aspecto, exige postura crítica e responsabilidade ética: não é possível ensinar História sem tomar partido pela dignidade humana, pela escuta e pela pluralidade de memórias.

O sujeito jovem da escola pública precisa ser compreendido como potência histórica, e não como problema. A juventude traz consigo saberes, culturas, memórias e modos próprios de se relacionar com o tempo. Trabalhar com esses saberes é romper com a ideia de que apenas o conhecimento acadêmico e eurocentrado é legítimo. É na articulação entre o saber escolar e o saber da vida que se constrói um ensino verdadeiramente significativo. A Educação Histórica propõe essa ponte, reconhecendo o valor das vivências juvenis como matéria-prima para a reflexão histórica.

Maria Helena Souza Patto (1999) — psicóloga e pesquisadora brasileira — demonstra em sua obra como a escola pública, muitas vezes, reforça processos de exclusão simbólica. Segundo ela, os alunos oriundos das camadas populares são frequentemente rotulados como desinteressados, incapazes ou indisciplinados, quando, na verdade, carregam consigo trajetórias sociais marcadas pela negação de direitos e pelo preconceito institucionalizado. A Educação Histórica, ao valorizar essas trajetórias e trabalhar com as experiências dos sujeitos, atua como ferramenta de reumanização da escola pública, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos de saber e de transformação.

É nesse ponto que a Educação Histórica se conecta diretamente à luta por justiça social. Ensinar História de forma crítica é, inevitavelmente, um ato político que desafia os discursos dominantes, que resgata as memórias silenciadas e que rompe com a naturalização da desigualdade. O jovem da escola pública não precisa apenas de conteúdos escolares: precisa de horizontes históricos. Precisa saber que o mundo em que vive é produto de escolhas históricas — e que ele também pode escolher. Pode sonhar, resistir, lutar e reconstruir.

Fechar os olhos para essa potência é contribuir com a reprodução da exclusão. Abrir espaço para ela é transformar a escola em território de possibilidades. A Educação Histórica, ao promover escuta, investigação, empatia e participação, reconstrói o sentido do ensino de História e reafirma o compromisso da escola pública com a construção de um futuro mais justo e democrático. Mesmo diante de censuras, cortes e burocracias, é possível ensinar História com base em uma pedagogia da esperança — aquela que acredita que o tempo é construção, a memória é disputa e a mudança é sempre possível.

Diante desse cenário e das contradições que marcam a escola pública brasileira, torna-se imprescindível ampliar o olhar para as juventudes que hoje habitam o Ensino Médio. Invisibilizadas por muitas das estruturas curriculares, essas juventudes carregam a força de reconfigurar os sentidos da educação e da História no cotidiano escolar. Reconhecê-las como sujeitos históricos implica também questionar as políticas educacionais que orientam o ensino atual. Como propõe Jacques Le Goff (1990), todo documento é uma construção simbólica carregada de intencionalidades, escolhas e silêncios. Essa leitura nos convida a compreender os currículos e reformas não como textos neutros, mas como expressões de um projeto de sociedade. Por isso, no capítulo seguinte, voltamos nosso olhar às juventudes da escola pública e às reformas educacionais contemporâneas, investigando de que forma esses sujeitos e seus saberes têm sido (in)visibilizados nas propostas curriculares e no ensino de História.

3 JUVENTUDE, REFORMAS CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A juventude que hoje frequenta o Ensino Médio público no Brasil é atravessada por múltiplas contradições sociais, políticas e educacionais. Suas experiências escolares ocorrem em um cenário de crescentes desigualdades, precarização das políticas públicas e reformas educacionais que, ao invés de promoverem uma formação integral e crítica, acentuam uma lógica tecnicista voltada para o mundo do trabalho. Neste contexto, o Ensino de História passa a ocupar um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que carrega um potencial formativo essencial para a construção da consciência crítica e da cidadania, vê-se constantemente ameaçado por propostas curriculares que marginalizam as Humanidades.

Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a condição da juventude nas escolas públicas, analisando como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactam sua formação e restringem o espaço do pensamento histórico no currículo. Por fim, busca-se discutir o papel do ensino de História diante desses desafios: ele será um campo de resistência ou cederá ao esvaziamento de sua função social e formativa?

A seguir, o capítulo será dividido em três eixos: a caracterização da juventude no contexto escolar público; a análise das reformas curriculares e suas implicações para a formação crítica; e, por fim, o lugar do ensino de História frente a esse cenário de tensões e disputas educacionais.

3.1 QUEM É O JOVEM QUE CHEGA AO ENSINO MÉDIO? A JUVENTUDE NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.

Discutir o ensino de História no Ensino Médio exige um olhar atento sobre quem são os estudantes que ocupam esse espaço escolar. A juventude brasileira que frequenta a escola pública, especialmente nesse segmento, é marcada por uma pluralidade de trajetórias, identidades e experiências, ao mesmo tempo em que compartilha condições estruturais de desigualdade, exclusão social e vulnerabilidade. Reconhecer essa complexidade é fundamental para pensar em propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade concreta desses sujeitos e para compreender como as reformas educacionais incidem sobre suas vivências.

A imagem social da juventude, no discurso midiático e político, é frequentemente atravessada por estigmas: jovens são apresentados como imaturos, improdutivos, ameaçadores ou carentes de formação para o mercado. Essas representações reducionistas, conforme aponta

Arroyo (2013), desconsideram as juventudes populares como sujeitos portadores de direitos e como protagonistas de suas próprias histórias. O risco dessa visão está na naturalização da exclusão educacional e na legitimação de políticas que mais vigiam do que acolhem.

A escola pública, como expressão das contradições sociais brasileiras, torna-se palco onde essas tensões se manifestam de maneira intensa. Muitos estudantes do Ensino Médio precisam conciliar trabalho e estudo, enfrentam trajetos longos até a escola, lidam com a ausência de acesso digital e enfrentam violências que atravessam seus territórios e corpos. Essa realidade produz trajetórias escolares marcadas por intermitências, evasão, reprovações e baixa expectativa institucional. No Rio Grande do Sul, dados recentes indicam que cerca de 43,6 mil estudantes da rede estadual estão em situação de alto risco de abandono escolar em 2024¹. A taxa de evasão do Ensino Médio gaúcho supera em muito a média nacional, refletindo uma crise estrutural da escola pública em garantir permanência com qualidade.

O problema da evasão não está apenas na ausência física do estudante, mas no processo de esvaziamento de sentido que muitas vezes antecede sua saída. Jovens permanecem nas escolas sem encontrar sentido no que lhes é oferecido, sem ver sua história, cultura ou realidades refletidas nos currículos. A distância entre o projeto escolar e os projetos de vida dos estudantes se amplia, e o resultado é a fragilidade dos vínculos com a aprendizagem e com a instituição.

Tais dados revelam a urgência de um novo olhar para a juventude escolar. Ao contrário de uma perspectiva que a trate como problema, é preciso reconhecê-la como produtora de saberes, memórias e identidades. Como defende Patto (1999), o fracasso escolar é produzido por uma instituição que ainda opera segundo lógicas de exclusão simbólica, negando aos estudantes pobres, negros, periféricos e LGBTQIA+ a legitimidade de seus saberes e experiências. A escola, nesse contexto, pode se tornar espaço de resistência ou de reprodução das desigualdades, dependendo de como se estrutura pedagogicamente.

Nesse cenário, Paulo Carrano (2013) observa que os jovens que frequentam o Ensino Médio público não podem ser tratados apenas como receptores passivos do currículo escolar, mas como sujeitos sociais ativos, que constroem sentidos sobre o mundo a partir de suas experiências, práticas culturais e linguagens próprias. Elementos como a música, a moda, o grafite, as redes sociais, as gírias e a arte de rua compõem formas legítimas de expressão juvenil — embora muitas vezes sejam desqualificadas pela escola como meros desvios de atenção.

¹ GESKI, Letícia. Evasão escolar: 43 mil alunos da rede estadual têm risco alto ou crítico de abandonar os estudos, indica levantamento. GZH Educação, 07 maio 2025. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2025/05/evasao-escolar-43-mil-alunos-da-rede-estadual-tem-risco-alto-ou-critico-de-abandonar-os-estudos-indica-levantamento-cmacyjvfd00sw014uf9bh2lhr.html>. Acesso em: 13 maio 2025.

Essa desvalorização revela uma concepção de cultura escolar que exclui, em vez de dialogar. No entanto, são justamente essas manifestações que possibilitam aos estudantes produzir identidades, narrar sua realidade e afirmar sua existência diante de um sistema que frequentemente os silencia.

Ao refletir sobre esses tensionamentos, Juarez Dayrell (2003) propõe enxergar a escola como um espaço de encontros culturais marcados por conflitos simbólicos, onde distintas formas de viver e compreender o mundo se cruzam. A cultura juvenil, portanto, não é um obstáculo ao processo educativo, mas uma oportunidade de construção pedagógica. Valorizar os saberes dos estudantes significa romper com uma lógica vertical de transmissão e transformar o currículo em espaço de escuta, reconhecimento e negociação de sentidos. Isso exige não apenas abertura à diversidade cultural dos alunos, mas também o compromisso de aproximar os conteúdos escolares das realidades concretas que atravessam suas vidas — muitas vezes marcadas por desigualdades, violências e resistências.

A questão do pertencimento, nesse cenário, revela-se como um eixo central das experiências escolares da juventude. Quando a escola ignora ou rejeita os modos de ser, as linguagens e os referenciais culturais dos estudantes, ela não apenas inviabiliza o diálogo pedagógico, mas também compromete a possibilidade de o jovem se reconhecer naquele espaço como legítimo. Essa negação se expressa de múltiplas formas: nas culturas reprimidas, nos corpos excessivamente vigiados, nos saberes desconsiderados. O resultado não é apenas a evasão em sentido físico, mas o esvaziamento simbólico do vínculo escolar — um afastamento lento, porém constante, que mina o sentido da permanência.

É justamente nesse ponto que a Educação Histórica oferece uma possibilidade potente de reconstrução do laço entre juventude e escola. Ao reconhecer o estudante como sujeito de memória e de experiência histórica, essa abordagem rompe com a ideia de um currículo neutro ou universal. O ensino de História, nesse horizonte, passa a incorporar as vivências dos alunos, suas famílias, seus territórios e suas lutas cotidianas como elementos legítimos do conhecimento escolar. Metodologias como a história oral, o mapeamento afetivo ou a análise de linguagens contemporâneas — músicas, memes, redes sociais — aproximam o conteúdo do mundo vivido e contribuem para uma aprendizagem que faz sentido.

Ensinar História, portanto, não é apenas apresentar cronologias ou fatos isolados. É, sobretudo, criar condições para que os estudantes compreendam a historicidade de sua existência, leiam criticamente o presente e se posicionem diante dele. Como afirma Paulo Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Mas exige também a disposição para problematizá-los, ampliá-los e articulá-los a partir de uma escuta atenta e de uma prática comprometida com a transformação social.

Nesse processo, o papel do professor deixa de ser o de mero transmissor de conteúdos e assume a função de mediador de sentidos. Sua tarefa é cultivar um ambiente de escuta, estimular perguntas, valorizar narrativas e tensionar certezas. Em tempos de negacionismo histórico e de ataques sistemáticos às humanidades, reafirmar o ensino de História como campo de formação crítica é, por si só, um ato político — e necessário.

Afirmar o lugar da juventude como sujeito histórico, enfim, é romper com modelos educacionais que os tratam como peças a serem moldadas para o mercado. Como aponta Carmem Zeli Gil (2019), a juventude não pode ser vista apenas como “força de trabalho em formação”, mas deve ser reconhecida como sujeito de direitos, portador de culturas próprias, desejos, afetos e formas de estar no mundo que não se reduzem à lógica da produtividade. A escola pública, se deseja cumprir sua função social, precisa ser um espaço de acolhimento, de reconstrução de memórias e de reconhecimento de identidades. É nesse terreno que o ensino de História pode agir: promovendo pertencimento, despertando consciência e oferecendo ferramentas para que os jovens interpretem o mundo — e intervenham nele com coragem, ética e compromisso.

No entanto, toda essa complexidade que marca a presença da juventude na escola pública brasileira — suas linguagens, memórias, territórios e demandas — tem sido crescentemente desconsiderada pelas políticas educacionais contemporâneas. A escuta das juventudes, a valorização de suas culturas e o fortalecimento do vínculo escolar tornam-se ainda mais desafiadores quando confrontados com uma série de reformas estruturais que, em vez de acolher as multiplicidades do chão da escola, impõem uma lógica tecnicista, centralizadora e profundamente alinhada aos interesses do mercado. Para compreender por que a experiência escolar dos jovens se fragiliza, é preciso, portanto, deslocar o olhar para os marcos legais e as diretrizes que têm redefinido o Ensino Médio no Brasil. É neste contexto que se inscrevem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, articuladas como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração da função social da escola pública.

3.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: LÓGICAS NEOLIBERAIS E IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO CRÍTICA

O golpe político de 2016 não apenas reorientou o Estado brasileiro para a adoção explícita de uma agenda neoliberal, como também intensificou o avanço de projetos que vinham

sendo preparados há décadas por fundações empresariais, think tanks² e organizações do chamado “terceiro setor” sobre o campo da educação pública. A aprovação da Lei n.º 13.415/2017 — que implementa a Reforma do Ensino Médio — e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem ser compreendidas dentro dessa lógica: tratam-se de políticas públicas que operam sob o manto da neutralidade técnica, mas que, na prática, reorganizam o sentido da escola segundo os valores do mercado.

Sob o pretexto de modernizar o ensino e combater a evasão escolar, a Reforma do Ensino Médio introduziu um novo modelo pedagógico centrado em termos como “competências”, “habilidades”, “protagonismo juvenil” e “projetos de vida”. À primeira vista, esses conceitos podem soar promissores, mas, como alerta Carmen Gil (2019), quando são aplicados de forma descolada da realidade concreta dos estudantes — especialmente em um contexto de profundas desigualdades sociais —, acabam não promovendo a autonomia, e sim reforçando o conformismo. Para Gil, o protagonismo juvenil é capturado pelo discurso empresarial, reduzido a uma ideia de escolha individual desvinculada das condições objetivas de vida dos estudantes. Essa retórica do “protagonismo” e da “autonomia” esconde o deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo, responsabilizando os jovens por seu próprio sucesso ou fracasso escolar, conforme as lógicas da meritocracia e da competitividade.

Esse esvaziamento de sentido se explicita nos próprios documentos legais que implementaram a Reforma. A Medida Provisória n.º 746/2016 — convertida na Lei n.º 13.415/2017 — estabelece que o currículo do Ensino Médio será organizado por áreas do conhecimento e por itinerários formativos, destacando a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em toda a etapa (BRASIL, 2016). Essa reorganização cria uma falsa ideia de flexibilidade, pois ignora as desigualdades estruturais que impedem a oferta ampla e diversificada dos itinerários, sobretudo nas escolas das periferias urbanas e nas regiões mais pobres do país. Como afirma Ramon Oliveira (2022), o discurso da escolha esconde a precariedade do real: não há liberdade de escolha quando as opções são limitadas, fragmentadas e mal estruturadas. A promessa de personalização do currículo transforma-se, na prática, em contenção do acesso ao conhecimento.

² Think tanks são organizações, geralmente privadas, voltadas à produção e disseminação de ideias, diagnósticos e propostas de políticas públicas. Atuam como centros de pesquisa e influência política, muitas vezes financiados por setores empresariais, com o objetivo de pautar governos, legislações e reformas em áreas como educação, economia e segurança.

Mais do que uma simples reforma educacional, o Novo Ensino Médio expressa uma reconfiguração ideológica da escola pública sob a lógica neoliberal. Como bem problematiza Oliveira (2022), trata-se de um projeto de reforma subjetiva da juventude, que busca moldar comportamentos e formar sujeitos adaptáveis, resilientes e alinhados às exigências do mercado. A centralidade dada ao “empreendedorismo” e à “educação financeira” revela essa tentativa de inserir, desde cedo, uma racionalidade econômica nas práticas e nos desejos dos jovens. O “projeto de vida”, longe de ser uma construção crítica e coletiva, torna-se um dispositivo de autogestão neoliberal, em que o aluno é convocado a planejar o futuro individual com base em escolhas de mercado, mesmo quando seu presente é marcado por desemprego, insegurança alimentar ou violência.

Portanto, o que se observa é uma profunda distorção da função social da escola: ela deixa de formar sujeitos críticos e passa a moldar trabalhadores dóceis, adaptáveis e eficientes para o mercado. Em vez de ampliar o horizonte de direitos e de cidadania, a escola passa a operar como mecanismo de regulação comportamental e contenção social. A retórica da inovação e da juventude empreendedora, longe de empoderar, despolitiza. Desvinculada de uma perspectiva crítica, ela se transforma em instrumento de responsabilização individual e de desmobilização coletiva. Diante desse cenário, é urgente recolocar o debate educacional no campo dos direitos sociais, da justiça cognitiva e da formação crítica da juventude.

Essa inflexão não ocorre por acaso. Ela representa um rompimento com as finalidades históricas da educação como instrumento de emancipação humana. Dermeval Saviani (2005) denuncia essa ruptura ao contrastar a pedagogia das competências com a pedagogia histórico-crítica. Enquanto esta última compreende a escola como espaço de apropriação dos saberes historicamente acumulados, a primeira reduz o conhecimento a um conjunto de habilidades utilitárias, fragmentadas e descontextualizadas. A formação crítica cede lugar à preparação funcional; a reflexão é substituída pela execução. O resultado é uma escola menos comprometida com a formação de sujeitos conscientes de seu tempo e das contradições que o atravessam.

Esse esvaziamento da formação crítica também está relacionado à crescente influência de fundações empresariais na formulação das políticas educacionais. Como observa Gaudêncio Frigotto (2017), organizações como o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann e o movimento Todos Pela Educação têm assumido papel central na construção das bases ideológicas da reforma. Sob o discurso da “eficiência” e da “inovação”, promovem a financeirização da educação, o enfraquecimento do magistério e a privatização indireta do ensino público. O Estado, nesse novo arranjo, deixa de ser o garantidor do direito à educação e assume o papel de

gestor de demandas do mercado, formando uma juventude ajustada à lógica da competitividade e da meritocracia.

Ao dividir o currículo entre uma Formação Geral Básica (FGB) reduzida e Itinerários Formativos frágeis, a Reforma do Ensino Médio cria um sistema dual dentro da própria escola pública. Os estudantes de regiões periféricas, com escolas sem laboratórios, bibliotecas ou professores suficientes, não possuem de fato opções. O que se apresenta como liberdade de escolha é, como indica Carmen Gil (2019), uma imposição disfarçada. Escolhe-se entre o pouco e o quase nada. A “formação técnica e profissional”, exaltada pelo discurso oficial, frequentemente se resume a conteúdos genéricos, sem profundidade ou articulação com uma realidade laboral concreta. É a pedagogia da contenção social.

Nesse modelo, as Ciências Humanas são alvo direto de esvaziamento. A BNCC, ao centrar sua proposta em competências gerais e habilidades supostamente neutras, marginaliza o pensamento crítico e desmobiliza o ensino voltado à leitura da realidade. A disciplina de História é atravessada por esse movimento: perde densidade curricular, torna-se optativa em alguns itinerários e tem seu conteúdo reduzido a tópicos mínimos, apresentados de forma desconexa, despolitizada e desprovida de qualquer sentido formativo transformador.

Renan Mattos (2023) analisa esse processo a partir da noção de “tempos de incertezas”. Para ele, o que está em disputa não é apenas o lugar da História no currículo, mas a própria possibilidade de produzir sentido histórico em tempos de avanço do negacionismo, da intolerância e da indiferença diante da desigualdade. A BNCC ignora que o conhecimento histórico não é dado nem neutro — ele é construído, situado, disputado. Ao apagá-lo, o currículo nega à juventude seu direito à memória, à identidade e à compreensão das estruturas que moldam suas vidas.

Esse apagamento não se dá apenas em termos quantitativos (redução de carga horária ou exclusão da História como disciplina obrigatória), mas também em termos qualitativos. A forma como a História é apresentada nos documentos curriculares reformulados revela uma concepção empobrecida de temporalidade, uma recusa da complexidade histórica e uma tentativa de esvaziar o conteúdo político da disciplina. Em vez de formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, o novo currículo forma indivíduos treinados para aceitá-lo como está.

A precarização também atinge em cheio os professores. A reforma impõe novos regimes de trabalho, exige polivalência em detrimento da formação específica e esvazia os espaços de reflexão coletiva. A interdisciplinaridade, que poderia ser uma proposta potente de integração entre saberes, transforma-se em ferramenta de diluição da identidade docente e de controle do currículo. Professores de História são convocados a atuar em frentes genéricas como “Projeto

de Vida” ou “Mundo do Trabalho”, sem respaldo teórico, sem diálogo com suas áreas de conhecimento e sob forte pressão por resultados imediatos.

Por trás do discurso de “inovação” e “autonomia”, o que se vê é a consolidação de uma escola gerencializada, voltada à produtividade, à avaliação constante e à formação de subjetividades adaptáveis. Como alerta Frigotto (2017), trata-se de um modelo que combina o avanço do capital com o retrocesso civilizatório. A escola pública, nesse cenário, deixa de ser um lugar de produção de conhecimento e se torna um espaço de gerenciamento da escassez, da carência e da sobrevivência.

A reforma, portanto, não responde às demandas históricas da educação pública brasileira — ela as agrava. Ao deslocar o centro do currículo para competências genéricas e ao marginalizar disciplinas formativas como a História, o novo Ensino Médio nega à juventude o direito à compreensão do seu tempo. Nega o direito à crítica. Nega o direito à utopia.

O que está em disputa não é apenas o modelo de ensino, mas o próprio papel social da escola pública. E, nesse embate, o ensino de História ocupa um lugar estratégico. Ele pode ceder à lógica da adaptação — ou pode resistir, afirmando seu compromisso com a memória, a justiça e a transformação.

3.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E DA JUVENTUDE BRASILEIRA.

Refletir sobre a Educação Histórica em sua dimensão prática exige encarar a realidade material em que ela se insere: a escola pública brasileira. Longe de ser um ambiente neutro ou homogêneo, a escola pública é o espaço onde se expressam, de forma intensa, as contradições sociais, econômicas e políticas que atravessam o país. É nesse espaço — marcado por desigualdades estruturais, carência de recursos, desvalorização docente e abandono político — que milhares de jovens constroem suas vivências escolares e, com elas, suas formas de compreender o mundo. Nesse cenário, a Educação Histórica revela seu papel mais urgente: tornar visíveis as vozes, as memórias e as experiências desses sujeitos historicamente silenciados.

A juventude brasileira que frequenta a escola pública não é homogênea, mas compartilha marcas sociais comuns: desigualdade de acesso, baixa renda familiar, dificuldades de permanência na escola, racismo estrutural, violência social e ausência de políticas públicas efetivas. Miguel Arroyo (2013) destaca que os jovens das periferias urbanas e das zonas rurais não apenas vivem a exclusão, mas são marcados por uma imagem social negativa: são tratados

como ameaça, como perigo, como problema. Nesse contexto, a escola, ao invés de se constituir como um espaço de acolhimento, muitas vezes reforça esse estigma ao ignorar as vivências, saberes e culturas desses estudantes. O currículo, frequentemente alheio à realidade dos alunos, acaba por perpetuar uma lógica de silenciamento e negação de pertencimento.

É nesse cenário que a Educação Histórica surge como possibilidade de construção de pertencimento, reconhecimento e participação. Como aponta Renata Souza (2018), a relação da juventude com a escola e com o ensino de História não pode ser compreendida fora dos marcos das desigualdades sociais e das experiências de exclusão que esses sujeitos vivem. A autora evidencia que, quando a escola valoriza a memória, a identidade e as experiências juvenis, abre-se um caminho para a construção de sentidos de pertencimento e participação. A Educação Histórica, nesse sentido, não atua apenas na transmissão de conteúdos, mas na constituição dos jovens como sujeitos históricos capazes de compreender sua realidade, questionar as estruturas que os oprimem e vislumbrar possibilidades de transformação social.

A construção da consciência histórica, portanto, é também a construção de uma cidadania ativa e crítica, na qual os jovens passam a se reconhecer como agentes da História, capazes de intervir no presente. Ao propor práticas pedagógicas que dialoguem com as narrativas juvenis, com a história local, com as memórias das famílias e com as experiências da comunidade, o ensino de História contribui diretamente para que esses sujeitos se apropriem de sua própria história e fortaleçam seu protagonismo. Assim, a Educação Histórica torna-se uma ferramenta fundamental para enfrentar os processos de invisibilização, reafirmando a escola pública como espaço de escuta, reconhecimento e produção de sentidos coletivos.

A escola, contudo, pode — e deve — ser um espaço de enfrentamento dessas exclusões. Ela tem o dever de dialogar com o contexto social e histórico de seus estudantes, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a valorização da trajetória de vida e da identidade de cada jovem. Nesse sentido, a Educação Histórica propõe o inverso da lógica tradicional: ela compreende o currículo como espaço de escuta, de acolhimento e de reconstrução da narrativa histórica a partir das múltiplas temporalidades e experiências presentes na sala de aula. Como defendem os teóricos da consciência histórica, não há formação crítica sem o reconhecimento de si mesmo como sujeito do tempo. Ao estudar História, o aluno precisa se ver nela — não apenas como alguém que aprende sobre o passado, mas como alguém que faz História.

Esse reconhecimento do aluno como sujeito ativo e produtor de História é essencial para sua autonomia intelectual e política. O estudante da escola pública deve ser incentivado a compreender que suas vivências, sua cultura, seus conflitos e suas lutas são parte do processo histórico. Quando o jovem entende que a história não é feita apenas por heróis nacionais e

grandes eventos, mas também por pessoas comuns, ele passa a se enxergar como protagonista de transformações possíveis. Essa compreensão fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade social, elementos essenciais para a cidadania democrática.

Essa concepção crítica entra em confronto direto com a lógica tecnicista que tem orientado as reformas educacionais no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. Ambas promovem uma racionalidade voltada à eficiência, à flexibilidade curricular e à formação para o mercado de trabalho. Nessa lógica, disciplinas como História são reduzidas ou tornadas optativas, sendo consideradas supérfluas frente às demandas do mundo corporativo. Dermeval Saviani (2005) — educador brasileiro e um dos maiores expoentes da pedagogia histórico-crítica — argumenta que esse tipo de política educacional revela um projeto de formação de mão de obra barata e acrítica, e não de sujeitos conscientes. O ensino passa a ser instrumentalizado, perdendo sua função formativa integral.

O ensino tecnicista desvaloriza as Humanidades ao submetê-las à lógica produtivista, esvaziando seu potencial crítico. Ao reduzir o papel da escola à preparação para o mercado, exclui-se a possibilidade de formar cidadãos conscientes, solidários e participativos. A Educação Histórica, nesse cenário, representa uma resistência pedagógica que vai na contramão desse projeto de formação aligeirada e conformista. Ela reafirma a função social do ensino da História como campo essencial à construção de uma leitura crítica do mundo e à promoção da justiça social.

Na prática cotidiana, os efeitos dessas políticas tecnicistas se traduzem na redução da carga horária das disciplinas humanas, na eliminação de espaços de debate e reflexão, na valorização de metodologias superficiais baseadas em competências genéricas, e na submissão do trabalho docente a metas e avaliações padronizadas. O professor de História, cada vez mais pressionado por resultados e por currículos restritos, vê-se diante do desafio de resistir, de reinventar práticas pedagógicas e de manter viva a chama do pensamento histórico. A Educação Histórica, nesse contexto, assume um papel político: é uma prática contra-hegemônica, que subverte o projeto oficial e defende a formação integral e crítica dos estudantes.

Essa resistência pode assumir muitas formas. A valorização da história local, o resgate das narrativas familiares, o estudo das memórias da comunidade, o uso de canções, filmes, documentários, grafites e outras expressões culturais como fontes históricas são exemplos de práticas que reconhecem o cotidiano como espaço legítimo de produção de conhecimento. Quando o jovem percebe que sua própria história tem valor, sua relação com o saber escolar se transforma: ele passa a se ver como sujeito de direitos, de memória e de ação. Como nos ensina Paulo Freire, a aprendizagem não se dá pela imposição de conteúdos, mas pelo diálogo com a

realidade. Ensinar é criar possibilidades para que o aluno interprete e transforme o mundo em que vive.

Essa prática também exige do professor a compreensão de que o currículo não é neutro. Jacques Le Goff (1990) — historiador francês e expoente da chamada Nova História — lembra que todo documento é também um monumento, ou seja, um produto da intenção de alguém e, portanto, carregado de disputas e seletividades. O currículo, da mesma forma, é uma seleção cultural e política: ao decidir o que ensinar e como ensinar, o professor participa de uma disputa de sentidos. A Educação Histórica, nesse aspecto, exige postura crítica e responsabilidade ética: não é possível ensinar História sem tomar partido pela dignidade humana, pela escuta e pela pluralidade de memórias.

O sujeito jovem da escola pública precisa ser compreendido como potência histórica, e não como deficiência. A juventude traz consigo saberes, culturas, memórias e modos próprios de se relacionar com o tempo. Trabalhar com esses saberes é romper com a ideia de que apenas o conhecimento acadêmico e eurocentrado é legítimo. É na articulação entre o saber escolar e o saber da vida que se constrói um ensino verdadeiramente significativo. A Educação Histórica propõe essa ponte, reconhecendo o valor das vivências juvenis como matéria-prima para a reflexão histórica.

Maria Helena Souza Patto (1999) — psicóloga e pesquisadora brasileira — demonstra em sua obra como a escola pública, muitas vezes, reforça processos de exclusão simbólica. Segundo ela, os alunos oriundos das camadas populares são frequentemente rotulados como desinteressados, incapazes ou indisciplinados, quando, na verdade, carregam consigo trajetórias sociais marcadas pela negação de direitos e pelo preconceito institucionalizado. A Educação Histórica, ao valorizar essas trajetórias e trabalhar com as experiências dos sujeitos, atua como ferramenta de reumanização da escola pública, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos de saber e de transformação.

É nesse ponto que a Educação Histórica se conecta diretamente à luta por justiça social. Ensinar História de forma crítica é, inevitavelmente, um ato político que desafia os discursos dominantes, que resgata as memórias silenciadas e que rompe com a naturalização da desigualdade. O jovem da escola pública não precisa apenas de conteúdos escolares: precisa de horizontes históricos. Precisa saber que o mundo em que vive é produto de escolhas históricas — e que ele também pode escolher. Pode sonhar, resistir, lutar e reconstruir.

Fechar os olhos para essa potência é contribuir com a reprodução da exclusão. Abrir espaço para ela é transformar a escola em território de possibilidades. A Educação Histórica, ao promover escuta, investigação, empatia e participação, reconstrói o sentido do ensino de História e reafirma o compromisso da escola pública com a construção de um futuro mais justo

e democrático. Mesmo diante de censuras, cortes e burocracias, é possível ensinar História com base em uma pedagogia da esperança — aquela que acredita que o tempo é construção, a memória é disputa e a mudança é sempre possível.

Diante desse cenário e das contradições que marcam a escola pública brasileira, torna-se imprescindível ampliar o olhar para as juventudes que hoje habitam o Ensino Médio. Invisibilizadas por muitas das estruturas curriculares, essas juventudes carregam a força de reconfigurar os sentidos da educação e da História no cotidiano escolar. Reconhecê-las como sujeitos históricos implica também questionar as políticas educacionais que orientam o ensino atual. Como propõe Jacques Le Goff (1990), todo documento é um monumento — uma construção simbólica carregada de intencionalidades, escolhas e silêncios. Essa leitura nos convida a compreender os currículos e reformas não como textos neutros, mas como expressões de um projeto de sociedade. Por isso, no capítulo seguinte, voltamos nosso olhar às juventudes da escola pública e às reformas educacionais contemporâneas, investigando de que forma esses sujeitos e seus saberes têm sido (in)visibilizados nas propostas curriculares e no ensino de História.

4 O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: DOCUMENTO, DISCURSO E DISPUTA

Antes de adentrar a análise crítica da proposta do ensino de História no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), é necessário compreender, com maior profundidade, o que é esse documento e como ele se apresenta enquanto proposta curricular para a Educação Básica do Rio Grande do Sul. Publicado em 2018, o RCG é o documento que “orienta a organização curricular das redes e instituições escolares de ensino público e privado do estado do Rio Grande do Sul, da Educação Infantil ao Ensino Médio” (RCG, 2018, p. 8). Seu escopo, portanto, não se restringe a uma etapa específica, mas busca estabelecer um percurso contínuo de aprendizagem, sustentado por princípios comuns e estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto declara que tem como missão assegurar “o direito de todos os estudantes às aprendizagens essenciais e comuns” (RCG, 2018, p. 13), enfatizando que a educação deve possibilitar o desenvolvimento pleno da criança, do adolescente e do jovem como sujeitos históricos, sociais e culturais.

A proposta pedagógica do RCG está fundamentada na organização das aprendizagens em torno de competências gerais e habilidades específicas por área e componente curricular. As competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (RCG, 2018, p. 14). Já as habilidades referem-se às ações cognitivas e práticas esperadas dos estudantes, expressas por meio de verbos operacionais, como identificar, analisar, comparar e argumentar. O documento afirma que essas competências e habilidades devem garantir “o desenvolvimento integral dos estudantes, sua inserção social e o exercício da cidadania” (RCG, 2018, p. 9), articulando, assim, um projeto pedagógico que busca integrar formação ética, intelectual e prática.

Entretanto, ao mesmo tempo em que propõe esse ideal de formação integral, o RCG alinha-se integralmente à estrutura da BNCC e incorpora a racionalidade tecnicista que fragmenta o conhecimento e subordina o currículo à lógica da mensuração de desempenhos. A análise crítica deste capítulo parte justamente desse ponto de tensão: como um documento que se apresenta como plural e formativo opera, na prática, uma racionalização curricular que pode esvaziar o potencial crítico do ensino de História?

4.1 CONTEXTO, INTENCIONALIDADES E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) foi elaborado como documento orientador para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Rio Grande do Sul, organizando as diretrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme declarado no próprio documento, “o RCG foi construído com o propósito de assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, respeitando as diversidades regionais e culturais do Estado” (RCG, 2018, p. 8). Sua elaboração insere-se em um contexto nacional marcado por reformas educacionais estruturadas sob a lógica das competências, das habilidades e da flexibilização curricular. A proposta se apresenta como um esforço de adequação à BNCC, mas também como uma tentativa de regionalizar as diretrizes nacionais, reconhecendo “a identidade cultural, social, histórica e geográfica do povo gaúcho” (RCG, 2018, p. 9). Entretanto, esse processo de adaptação ocorre sob forte influência da racionalidade tecnicista que norteia a BNCC, o que impõe limites à autonomia pedagógica e à construção de um currículo efetivamente crítico e democrático. Assim, compreender o RCG em sua gênese é fundamental para interpretar suas contradições e disputas internas, especialmente no que diz respeito à formação histórica e cidadã das juventudes gaúchas.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG), enquanto documento orientador do currículo das escolas públicas do Rio Grande do Sul, não pode ser compreendido como uma produção neutra ou meramente técnica. Conforme adverte Jacques Le Goff (1990), todo documento é também um monumento: ele não apenas registra, mas também seleciona, silencia e estrutura um projeto de memória social. Ao se propor como guia formativo para as juventudes gaúchas, o RCG atua como instrumento de institucionalização de determinados valores, visões de mundo e concepções de cidadania, revelando, portanto, intencionalidades profundas sobre o que deve ser aprendido, lembrado e esquecido no espaço escolar.

A construção do RCG, portanto, não se dá como iniciativa isolada, mas como parte de um processo nacional de padronização curricular, que busca conferir unidade ao sistema educacional brasileiro por meio da definição de aprendizagens essenciais. O texto afirma que o documento “visa garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno, respeitando a diversidade e assegurando a equidade educacional” (RCG, 2018, p. 9), indicando que seu propósito está ancorado em uma concepção de educação como direito.

Ao mesmo tempo, a proposta afirma orientar-se pelos princípios da “formação integral do estudante, pelo desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da trajetória escolar, e pela articulação entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica” (RCG, 2018, p. 10). Essas declarações reforçam a intenção de construir uma matriz pedagógica comum e articulada, mas também revelam as tensões entre o discurso formativo amplo e a prática curricular guiada por finalidades performativas.

Sob a aparência de neutralidade técnica, o texto mobiliza uma linguagem permeada por noções como “autonomia”, “protagonismo juvenil”, “projetos de vida” e “empreendedorismo”, que, embora pareçam promissoras, revelam um vocabulário alinhado à racionalidade neoliberal que transforma a educação em instrumento de adaptação às exigências do mercado.

No entanto, o RCG reconhece, ainda que superficialmente, que sua efetivação depende de condições concretas que não estão garantidas. Em suas palavras: “A efetivação das diretrizes aqui propostas depende do compromisso coletivo das redes, das escolas e da comunidade, bem como de condições materiais e humanas que assegurem sua concretização” (RCG, 2018, p. 19). Tal reconhecimento revela a lacuna entre o projeto curricular e a realidade das escolas públicas, marcadas por precarização, rotatividade docente, falta de infraestrutura e ausência de formação continuada. Ao responsabilizar genericamente os atores escolares por essa efetivação, o documento silencia sobre o papel do Estado na superação das desigualdades estruturais.

Ainda que proclame, de forma recorrente, a intenção de garantir “a formação integral do estudante” (RCG, 2018, p. 13), o documento não enfrenta as contradições que esse ideal carrega em um cenário educacional desigual. A formação proposta está baseada em “competências e habilidades definidas a partir de aprendizagens essenciais” (RCG, 2018, p. 13), o que evidencia uma visão reducionista e pragmática da educação, na qual o conhecimento é entendido como meio para fins utilitários e não como processo formativo amplo. Essa ênfase se distancia da proposta da Educação Histórica, que compreende o saber como instrumento de leitura crítica da realidade e de construção da consciência histórica.

Como já discutido no Capítulo 1, a Educação Histórica propõe que o ensino de História forme sujeitos capazes de interpretar o tempo, compreender as disputas de narrativas e reconhecer-se como parte ativa da construção histórica. Nesse sentido, o RCG falha ao apresentar uma proposta que, embora mencione termos como “reflexão”, “compreensão crítica” e “cidadania ativa”, pouco explicita como esses objetivos serão efetivamente desenvolvidos, sobretudo diante de um currículo estruturado por competências genéricas. O trecho que afirma que o documento pretende “estimular a construção de valores éticos, o respeito às diferenças e à diversidade” (RCG, 2018, p. 14) exemplifica essa ambiguidade: valores fundamentais são invocados, mas não há diretrizes claras que garantam sua incorporação crítica no cotidiano escolar.

A análise do RCG, portanto, revela um discurso ambivalente: de um lado, apresenta-se como proposta democrática, plural e centrada na juventude; de outro, ancora-se em uma estrutura tecnicista, que esvazia o papel formativo da escola pública e silencia sobre os obstáculos reais enfrentados pelos sujeitos que vivem esse espaço. Ao considerarmos o

documento como monumento — ou seja, como narrativa intencional de poder —, torna-se evidente que ele representa mais do que um instrumento pedagógico: é um artefato simbólico que define quais histórias importam e quais serão esquecidas no processo de formação das juventudes gaúchas.

Tal percepção se alinha ainda à crítica desenvolvida por Gasparin (2003), ao destacar que políticas curriculares desarticuladas das condições históricas e sociais dos sujeitos escolares tendem a reproduzir desigualdades, ao invés de superá-las. O próprio RCG declara que se aplica a “todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (RCG, 2018, p. 8), buscando garantir “uma educação com qualidade social, equidade e respeito às diferenças” (RCG, 2018, p. 10). Afirma ainda que suas diretrizes têm como finalidade “a melhoria da aprendizagem e a formação integral dos estudantes, por meio do desenvolvimento de competências que favoreçam o exercício da cidadania, o trabalho e a vida em sociedade” (RCG, 2018, p. 13). Contudo, ao não estabelecer vínculos concretos entre essas metas e as condições objetivas das escolas públicas — marcadas por desigualdade estrutural, precarização e exclusão —, o documento corre o risco de permanecer no campo do ideal normativo. As intenções de formar sujeitos críticos e cidadãos ativos se esvaziam quando submetidas a uma lógica curricular padronizada, tecnicista e alheia à realidade material vivida pelas juventudes escolares.

4.2 ESTRUTURA CURRICULAR: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA, ITINERÁRIOS E OS DESLOCAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

A estrutura curricular proposta pelo RCG - Ensino Médio é organizada em dois grandes blocos: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos. Essa organização reflete diretamente as diretrizes da Reforma do Ensino Médio e estabelece um novo arranjo pedagógico que redefine o lugar das disciplinas escolares, entre elas a História. A promessa de personalização, flexibilidade e protagonismo estudantil é apresentada como avanço, mas, na prática, revela uma profunda fragmentação do currículo, com implicações sérias para a construção de uma formação crítica e humanista.

De acordo com o RCG, a Formação Geral Básica “corresponde à parte comum do currículo, obrigatória a todos os estudantes, e está organizada com base nas competências e habilidades previstas na BNCC” (RCG, 2018, p. 14). A História é inserida nesse bloco, assumindo o papel de disciplina responsável por garantir as “aprendizagens essenciais” (RCG, 2018, p. 13). Contudo, essa inserção ocorre de maneira superficial, com redução da carga

horária e ênfase na transversalidade. A disciplina é orientada a “contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à vida em sociedade, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (RCG, 2018, p. 92), o que revela a tentativa de ajustar os conteúdos históricos a finalidades práticas, frequentemente descontextualizadas da complexidade do conhecimento histórico.

O documento afirma ainda que as aprendizagens devem ser “organizadas de modo a desenvolver competências e habilidades, não mais centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos” (RCG, 2018, p. 21), indicando um deslocamento da abordagem crítica e interpretativa da História para uma pedagogia baseada em desempenho. Esse modelo fragiliza a identidade da disciplina e compromete sua capacidade de provocar questionamentos e interpretações plurais sobre o passado e o presente.

A situação se agrava quando observamos o funcionamento dos Itinerários Formativos. Segundo o documento, esses itinerários “devem responder aos anseios e necessidades dos estudantes e de seu contexto sociocultural” (RCG, 2018, p. 15), sendo organizados em áreas do conhecimento e em formação técnica e profissional. Contudo, na prática, a maioria das escolas públicas não dispõe de estrutura física, professores e recursos humanos suficientes para ofertar itinerários variados e de qualidade. A ausência da História nesses itinerários é frequente, o que reduz ainda mais o tempo e o espaço destinados à disciplina no percurso formativo dos estudantes.

Essa exclusão impacta diretamente a possibilidade de desenvolvimento da consciência histórica, conforme os princípios discutidos por Rüsen (2001) e aprofundados no Capítulo 1. A fragmentação dos conteúdos e a instabilidade da presença da História no currículo comprometem a formação ética e política dos estudantes, tornando-os consumidores de informações fragmentadas, em vez de sujeitos capazes de interpretar criticamente a sociedade em que vivem. O RCG reconhece implicitamente esse problema ao mencionar que “as redes e escolas devem planejar suas ofertas considerando os recursos disponíveis e a realidade local” (RCG, 2018, p. 16), o que evidencia que a implementação plena da proposta está condicionada a condições que muitas vezes não existem.

Além disso, o próprio discurso da regionalização, que deveria ser uma marca do RCG, perde força diante da adesão quase integral às competências da BNCC. Apesar de afirmar que “a proposta respeita as especificidades culturais, históricas e geográficas do estado do Rio Grande do Sul” (RCG, 2018, p. 9), o documento apresenta uma abordagem genérica, pouco comprometida com a valorização de identidades locais e com o enfrentamento das desigualdades que atravessam a escola pública gaúcha. A História regional, por exemplo,

aparece de forma pontual e desarticulada de um projeto de valorização da pluralidade de memórias e saberes do território.

Portanto, a estrutura curricular do RCG, ao mesmo tempo que se apresenta como inovadora, reforça uma lógica de exclusão e de adaptação dos sujeitos escolares às restrições do sistema. A História, nesse arranjo, perde centralidade e sentido. Sem espaço nos itinerários, com carga horária reduzida na FGB e com conteúdos submetidos à lógica da competência, a disciplina é gradualmente esvaziada de sua função formativa. Em vez de formar sujeitos históricos, críticos e autônomos, o currículo molda sujeitos funcionais, disciplinados e despolitizados — o oposto do que propõe a Educação Histórica.

Essa lógica é sustentada pelas competências gerais do currículo, que enfatizam habilidades operacionais, adaptativas e voltadas à resolução de problemas práticos, conectadas à empregabilidade e ao empreendedorismo, em detrimento da formação crítica e humanística. O currículo fragmenta o conhecimento histórico e subordina sua aprendizagem à lógica da eficiência e da performance, características da racionalidade empresarial. Conforme alerta Ramon de Oliveira (2022), trata-se de um projeto de educação orientado por “meias verdades”, no qual a retórica da flexibilização e da autonomia esconde a precarização curricular e o esvaziamento formativo. O ensino de História, nesse contexto, não é visto como campo de reflexão crítica sobre a sociedade, mas como uma competência instrumental a ser adaptada aos projetos de vida individuais e às demandas do mercado.

Essa contradição revela a disputa política em curso sobre o sentido da escola pública e sobre o papel que se deseja atribuir à História no projeto de sociedade que se constrói a partir do currículo. A fragmentação do conhecimento e a ênfase em competências descontextualizadas retiram do ensino de História seu potencial crítico, histórico e social, enfraquecendo a construção da consciência histórica e, conseqüentemente, a cidadania democrática.

4.3 AS COMPETÊNCIAS GERAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA SEGUNDO O RCG

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) estrutura sua proposta pedagógica em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando o ensino das disciplinas escolares a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. No caso da História, o documento sugere que a disciplina deve contribuir para a compreensão dos processos

históricos, suas permanências e rupturas, promovendo a construção da consciência histórica como base para o exercício da cidadania. À primeira vista, essa formulação parece alinhar-se à perspectiva da Educação Histórica, especialmente no que se refere ao papel formativo da disciplina e ao seu potencial de provocar reflexões sobre o tempo e a realidade social. No entanto, uma análise mais detida revela importantes contradições entre o discurso oficial do documento e a lógica pedagógica que ele sustenta.

A partir da leitura do RCG, observa-se que a proposta para a disciplina de História está permeada por uma racionalidade tecnicista, centrada na aplicabilidade imediata do conhecimento. Entre as habilidades apresentadas pelo documento, destacam-se: utilizar fontes históricas para a construção de argumentos, comparar diferentes interpretações do passado e compreender a historicidade das identidades e dos direitos. Embora essas habilidades estejam presentes no campo da Educação Histórica, elas são incorporadas no RCG de forma descontextualizada e genérica, o que enfraquece sua potência formadora. Ao tratar essas ações como competências funcionais, o documento reduz a complexidade do ensino histórico a uma lógica instrumental, em que o conhecimento é medido por sua utilidade prática, e não por sua capacidade de provocar reflexão crítica e de promover o entendimento ético e político das experiências humanas no tempo.

Essa perspectiva é especialmente problemática quando confrontada com os fundamentos da Educação Histórica discutidos no Capítulo 1. Segundo Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica não pode ser reduzida a uma habilidade técnica, pois ela se constitui como uma estrutura narrativa da experiência temporal, exigindo do sujeito a interpretação do passado, a leitura do presente e a projeção de possibilidades de futuro. De modo semelhante, Cerri (2011) enfatiza que mobilizar a consciência histórica é uma necessidade existencial, e não uma escolha pedagógica pontual. Nesse sentido, o ensino de História deve ultrapassar os limites da funcionalidade e afirmar-se como um campo de formação ética, política e cidadã, voltado à leitura crítica do mundo e à ação transformadora.

Ao contrário disso, o RCG formula suas competências com base em uma pedagogia das competências e habilidades, cujas raízes se encontram em um modelo educacional neoliberal, que subordina o conhecimento à lógica da mensuração e da eficiência. Essa lógica se expressa na centralidade dos verbos operacionais que estruturam os objetivos da disciplina: identificar, comparar, utilizar, aplicar. Tais verbos, embora possam compor uma proposta pedagógica robusta quando articulados a um projeto crítico de ensino, aqui aparecem dissociados de conteúdos densos, de debates teóricos e de experiências significativas de aprendizagem. O resultado é um esvaziamento do conteúdo histórico, cuja função passa a ser o desenvolvimento de atitudes e posturas genéricas, como a resolução de problemas, a tolerância e o respeito à

diversidade — princípios importantes, mas que, quando apresentados de forma descolada das contradições do mundo social, tornam-se moralismos vazios.

Além disso, o RCG não contempla a dimensão vivencial e contextual do ensino de História. A formação da consciência histórica, como afirmam Le Goff (1990) e Barca (2001), requer o contato com diferentes vozes do passado, a problematização das narrativas dominantes e o reconhecimento de que todo documento é também um monumento, carregado de intencionalidades, silêncios e exclusões. O currículo, enquanto construção política e pedagógica, deve possibilitar que os estudantes confrontem as versões cristalizadas da história e construam seus próprios sentidos diante das experiências vividas por seus grupos sociais. Ao ignorar esse aspecto, o RCG deixa de reconhecer o estudante como sujeito de memória, de experiência e de disputa simbólica, e passa a tratá-lo como mero executor de competências definidas previamente por um documento normativo.

Essa crítica ganha ainda mais força quando se consideram as condições materiais e simbólicas das escolas públicas onde esse currículo deve ser implementado. Em muitos contextos, os professores enfrentam jornadas exaustivas, falta de recursos didáticos, ausência de formação continuada e estruturas físicas precárias. Imagine-se, por exemplo, uma escola periférica da rede estadual gaúcha, onde apenas um professor leciona História para todas as turmas do Ensino Médio, com duas ou três aulas semanais por turma. Como promover, nesse cenário, o uso crítico de fontes históricas, a análise de múltiplas narrativas e o desenvolvimento da consciência histórica? A proposta do RCG, ao desconsiderar essas condições reais, transforma-se em um ideal abstrato, que recai sobre os ombros do professor sem oferecer meios concretos para sua realização.

O que se observa, portanto, é um descompasso profundo entre as competências prescritas e a realidade vivida no cotidiano escolar. A formação histórica crítica, embora anunciada no documento, não encontra sustentação nem em sua estrutura pedagógica nem em suas condições de implementação. Como já discutido no Capítulo 2, essa lacuna entre o ideal e o possível reflete um modelo educacional que prioriza a adaptação do jovem ao mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã. Nesse modelo, a História perde centralidade curricular, torna-se optativa em alguns itinerários e é reduzida a uma função secundária de apoio a projetos de vida individuais. A consequência é o enfraquecimento da disciplina como espaço de debate, de problematização e de formação da consciência histórica — pilares fundamentais da Educação Histórica.

Por fim, é necessário destacar que essa ausência de diálogo entre o RCG e os fundamentos da Educação Histórica revela uma disputa mais ampla em torno do sentido da escola pública e do currículo. Como adverte Le Goff (1990), todo documento curricular é

também uma expressão das relações de poder e dos projetos de sociedade em disputa. O que está em jogo não é apenas o modo de ensinar História, mas o próprio papel da escola: formar sujeitos críticos, capazes de transformar o mundo, ou formar indivíduos funcionais, adaptados à lógica da produtividade? A resposta a essa pergunta depende do projeto político-pedagógico que se deseja sustentar — e o RCG, apesar de seus discursos progressistas, mostra-se alinhado a um projeto de contenção, não de emancipação.

4.4 CONDIÇÕES MATERIAIS E VIABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS

As competências gerais propostas pelo RCG para o ensino de História, conforme analisado no tópico anterior, articulam discursos que enfatizam o pensamento crítico, a consciência histórica e a cidadania ativa. No entanto, o documento organiza essas competências de forma escalonada, desde os anos iniciais até o Ensino Médio, refletindo uma estrutura contínua baseada em progressões de habilidades. Por exemplo, já no Ensino Fundamental, uma das habilidades previstas é a de “identificar diferentes formas de registro do tempo” (EF02HI01), enquanto no final da etapa espera-se que os estudantes sejam capazes de “analisar a atuação dos sujeitos históricos na construção da democracia e na ampliação dos direitos civis, políticos e sociais” (EF09HI01) (RCG, 2018). No Ensino Médio, as competências tornam-se ainda mais complexas, exigindo que o aluno “analise diferentes formas de organização política ao longo do tempo” ou que “compreenda o papel das revoluções na transformação das sociedades” (RCG, 2018, p. 92).

Essas formulações demonstram uma reestruturação curricular que busca organizar o ensino em torno de habilidades cumulativas, com ênfase na mensuração de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais. Trata-se de um novo paradigma de organização pedagógica, no qual a aprendizagem é concebida como domínio progressivo de capacidades, mais do que como apropriação crítica de saberes historicamente situados, o que culmina no apagamento de uma tradição curricular de organização de conteúdos e temas na educação brasileira.

No entanto, quando essas diretrizes são confrontadas com as condições materiais concretas das escolas públicas do Rio Grande do Sul, evidencia-se um abismo entre o ideal curricular e sua possibilidade de aplicação. A fragmentação das cargas horárias, a rotatividade docente, a ausência de formação continuada e a precarização estrutural das escolas inviabilizam o trabalho pedagógico contínuo e articulado que as competências exigem. Além disso, a própria lógica da pedagogia por competências — ao priorizar o desempenho funcional e a resolução de

tarefas em detrimento da reflexão teórica — tende a esvaziar o conteúdo político e formativo da disciplina de História. Como aponta Renan Mattos (2023), essa reorganização curricular opera uma reconfiguração do sujeito escolar: de agente crítico da história, passa-se a formar um sujeito gerenciável, resiliente e adaptável ao mercado. Assim, a distância entre a prescrição e a prática pedagógica compromete diretamente a efetividade das competências e limita o papel da História como espaço de formação crítica no Ensino Médio.

O próprio RCG reconhece, ainda que de forma tímida, os obstáculos estruturais à implementação de suas propostas. Ao afirmar que “a efetivação das diretrizes aqui propostas depende do compromisso coletivo das redes, das escolas e da comunidade, bem como de condições materiais e humanas que assegurem sua concretização” (RCG, 2018, p. 19), o documento revela uma espécie de disclaimer curricular: o sucesso das competências está condicionado à existência de uma infraestrutura que, na maioria das vezes, não existe. Esse reconhecimento, porém, não é acompanhado de propostas concretas para enfrentar as desigualdades históricas que marcam o sistema educacional público — desigualdades essas que impactam diretamente a disciplina de História, frequentemente relegada a um segundo plano nos currículos escolares.

Em muitas escolas da rede estadual, sobretudo em áreas periféricas e rurais, a realidade docente é marcada por sobrecarga de trabalho, turmas numerosas, escassez de materiais didáticos atualizados, ausência de bibliotecas e salas inadequadas. Soma-se a isso a falta de tempo efetivo de aula, já que a carga horária destinada à História foi reduzida, em alguns casos, a dois ou três períodos semanais. Nessa conjuntura, o professor é convocado a formar cidadãos críticos, capazes de analisar fontes históricas e interpretar o tempo, sem que lhe sejam dadas as condições mínimas para que esse trabalho se realize de forma qualificada.

Essa contradição fica ainda mais evidente quando se observa a fragmentação provocada pela lógica dos itinerários formativos. Como discutido no Capítulo 2, a Reforma do Ensino Médio instituiu um modelo que flexibiliza a organização curricular em nome da autonomia juvenil. No entanto, essa flexibilização, quando descolada das desigualdades reais entre as escolas, contribui para a exclusão progressiva de disciplinas como História, especialmente nos itinerários com ênfase técnico-profissional. Há instituições em que o estudante atravessa os três anos do Ensino Médio com contato mínimo com o ensino histórico, restrito à Formação Geral Básica e desprovido de aprofundamentos temáticos ou metodológicos. A promessa de escolha se converte, na prática, em adaptação forçada às limitações da escola.

Em um cenário como esse, como exigir do professor que trabalhe com análise de múltiplas fontes, projetos interdisciplinares ou construção coletiva de narrativas históricas? Como esperar que os estudantes desenvolvam consciência histórica se o próprio currículo torna

a História um saber periférico, instável e frequentemente negligenciado? A ausência de condições materiais e humanas inviabiliza a concretização dos objetivos propostos pelo RCG, convertendo suas competências em dispositivos simbólicos — afirmações de boa intenção que não se sustentam no cotidiano da escola pública.

Mais do que uma questão de recursos, trata-se de uma disputa sobre o que se entende por formação educacional. A proposta das competências do RCG está inserida em uma matriz pedagógica que prioriza resultados mensuráveis, habilidades operacionais e atitudes genéricas. Essa matriz, alinhada à lógica da pedagogia das competências, naturaliza a fragmentação do conhecimento e relativiza a centralidade das Ciências Humanas. A História, nesse contexto, não é valorizada como campo formativo autônomo, mas instrumentalizada como suporte para desenvolver habilidades transversais. Com isso, esvazia-se sua capacidade de promover o enfrentamento das desigualdades, o reconhecimento das experiências dos sujeitos silenciados e a construção de um pensamento histórico crítico e situado.

A Educação Histórica, conforme defendida ao longo desta pesquisa, parte de outra concepção de ensino: ela reconhece a importância da mediação docente, da temporalidade das aprendizagens, da escuta ativa e da valorização das memórias individuais e coletivas. Esses princípios exigem tempo, condições e estabilidade, elementos que estão ausentes da realidade vivida por grande parte dos professores de História da rede pública. Como destaca Isabel Barca (2001), pensar historicamente não é uma habilidade espontânea, mas um processo formativo longo, que requer experiências pedagógicas significativas e reflexivas. Sem infraestrutura, sem tempo pedagógico e sem valorização profissional, esse processo é sistematicamente interrompido.

Ao tratarmos do currículo como espaço de disputa simbólica e política, recorreremos a Jacques Le Goff (1990) quando diz que os documentos — como o RCG — carregam intencionalidades e produzem silenciamentos. O silêncio sobre as condições de trabalho dos professores, sobre a evasão escolar, sobre a desigualdade de acesso aos itinerários e sobre a ausência de formação continuada não é neutro. Ele revela que o projeto pedagógico proposto pelo RCG, embora envolto em linguagem democrática, está alinhado a um modelo de escola gerencial, que se preocupa mais com a aparência de inovação do que com a efetividade formativa. O resultado é um currículo que, ao invés de combater a exclusão escolar, contribui para sua sofisticação — não mais por ausência de matrícula, mas por esvaziamento simbólico do vínculo pedagógico.

Considerando as reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo, é possível afirmar que as competências propostas pelo RCG para o ensino de História só podem ser compreendidas em sua totalidade quando analisadas à luz das condições materiais em que se espera sua

aplicação. A Educação Histórica, ao contrário do que propõe o discurso tecnicista, não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades isoladas. Ela demanda compromisso ético, trabalho coletivo, reconhecimento das juventudes como sujeitos históricos e valorização da experiência docente. Sem isso, qualquer proposta curricular corre o risco de transformar-se em ficção normativa, desconectada das possibilidades reais da escola pública e, portanto, incapaz de cumprir sua promessa de formar cidadãos críticos e conscientes.

Diante da análise desenvolvida, constata-se que o Referencial Curricular Gaúcho, embora adote um discurso alinhado à formação cidadã e crítica, encontra-se estruturalmente condicionado por uma lógica tecnicista e por uma concepção de currículo funcionalista, que prioriza a adaptação ao mercado de trabalho. As competências atribuídas à disciplina de História, ainda que verbalmente orientadas à consciência histórica e à reflexão ética, são esvaziadas pela fragmentação do conhecimento, pela redução da carga horária e pelas condições materiais precárias em que se realizam os processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. À luz da Educação Histórica, torna-se evidente que o RCG pouco dialoga com os fundamentos de um ensino comprometido com a construção de sujeitos históricos, reflexivos e socialmente engajados. Ao fim, o documento revela-se como um espaço de disputa simbólica, em que a formação crítica das juventudes é afirmada como princípio, mas raramente garantida como prática. Sem enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam a escola pública, as competências propostas pelo RCG permanecem no campo da retórica — convertendo-se em promessas não cumpridas de uma educação emancipadora.

A análise crítica do Referencial Curricular Gaúcho evidenciou que, embora o documento se apresente revestido de um discurso de inovação pedagógica e cidadania, na prática reforça uma concepção tecnicista e funcionalista da educação. A disciplina de História, nesse contexto, perde espaço e profundidade formativa, sendo submetida a uma lógica fragmentada, pautada no desenvolvimento de competências descontextualizadas e habilidades instrumentais, alinhadas às demandas do mercado e avaliações em larga escala.

O estudo demonstrou que o RCG não assegura as condições materiais e pedagógicas necessárias à construção de uma educação histórica crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Ao contrário, silencia sobre as desigualdades estruturais que atravessam a escola pública e desconsidera as trajetórias e vivências históricas dos jovens estudantes. A formação proposta se distancia da perspectiva da Educação Histórica, que compreende o ensino como espaço de construção da consciência histórica e de leitura crítica do presente.

5 CONCLUSÃO

A análise do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) à luz da Educação Histórica permitiu compreender de forma crítica os sentidos que estruturam as reformas curriculares voltadas ao Ensino Médio público no estado do Rio Grande do Sul. Longe de ser um documento neutro, técnico ou exclusivamente pedagógico, o RCG expressa escolhas políticas e epistemológicas que se alinham a um projeto maior de reconfiguração da escola pública, centrado em uma racionalidade neoliberal, tecnicista e mercadológica.

Ao investigar como a disciplina de História é apresentada no documento, constatou-se o esvaziamento de sua função crítica e formativa. A História é fragmentada em competências operacionais, desconectadas das realidades sociais dos estudantes, reduzida a um saber instrumental que visa preparar o jovem para se adequar ao mercado de trabalho. Essa lógica nega à juventude o direito à reflexão, à compreensão dos processos históricos e à construção de sua consciência histórica — que, conforme Jörn Rüsen e Luis Fernando Cerri, constitui uma necessidade ética, política e existencial dos sujeitos humanos.

Nesse cenário, a Educação Histórica surge como uma proposta radicalmente oposta: ela não se limita à transmissão de conteúdos, mas propõe o ensino da História como um espaço de disputa de memórias, de valorização das experiências e das vozes silenciadas, e de formação cidadã. Ao reconhecer o estudante como sujeito histórico, a Educação Histórica permite que o ensino de História cumpra sua função mais nobre: formar indivíduos conscientes de seu tempo, capazes de interpretar a realidade, criticar as injustiças e atuar na transformação social.

O RCG, ao se alinhar às diretrizes da BNCC e à Reforma do Ensino Médio, desconsidera as múltiplas temporalidades e vivências que compõem o chão da escola pública. Ignora as juventudes periféricas, racializadas, populares, que frequentam essas instituições com seus corpos marcados por exclusões históricas. Como denuncia Miguel Arroyo, esses jovens são tratados como problema, não como potência. A proposta curricular analisa pouco, escuta menos ainda, e impõe uma lógica de formação padronizada, que retira da escola sua dimensão emancipadora.

A pesquisa evidenciou, portanto, que o RCG não é apenas uma reorganização do currículo, mas a materialização de um projeto de sociedade que privilegia a produtividade em detrimento da criticidade, o desempenho em lugar da consciência, e a adaptação ao status quo em vez da transformação social. Trata-se de um modelo que contribui para o silenciamento das juventudes, para a marginalização das Humanidades e para o fortalecimento de um ideal de sujeito funcional, disciplinado e despolitizado.

Diante disso, a defesa da Educação Histórica assume um papel de resistência. Ensinar História, hoje, não é apenas uma atividade acadêmica ou didática — é um ato político. É afirmar o direito à memória, ao pensamento e à ação. É lutar por uma escola pública que não apenas acolha, mas que escute, reconheça e valorize os saberes populares e os sujeitos que constroem o cotidiano escolar. Como nos ensina Paulo Freire, educar é sempre uma escolha: ou se educa para a submissão ou para a liberdade. A Educação Histórica opta pela liberdade.

Conclui-se, portanto, que a disputa pelo currículo é também uma disputa pelo futuro. Um currículo que reduz a História a competências operacionais está, na prática, negando o direito à cidadania plena. Por isso, esta pesquisa reafirma a importância de resistir às políticas que esvaziam o ensino de História e de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a memória, o reconhecimento da diversidade e a formação crítica. Só assim a escola pública poderá cumprir seu papel de formar sujeitos históricos — e não apenas operacionais.

Ao finalizar esta análise, ressalta-se a relevância do estudo diante do cenário atual de reformas educacionais. O Referencial Curricular Gaúcho não é apenas uma proposta educacional, mas a expressão de um projeto de sociedade que redefine a função da escola pública e o papel das juventudes nela inseridas. Compreender criticamente esse documento permite visibilizar as disputas que atravessam o campo educacional, especialmente no que se refere à presença (ou ausência) das Ciências Humanas e da História como espaços de formação para a cidadania crítica.

Além disso, é fundamental reconhecer que a juventude escolar brasileira é marcada por uma profunda diversidade de experiências, identidades e territórios. Raça, classe e gênero constituem dimensões estruturantes da vivência escolar e devem ser incorporadas de forma crítica e comprometida nas propostas curriculares. Ignorar essas categorias é silenciar trajetórias inteiras de exclusão e resistência. O currículo que se pretende emancipador deve, portanto, dialogar com as juventudes periféricas, negras, indígenas, LGBTQIA+ e tantas outras vozes historicamente invisibilizadas.

Por fim, destaca-se a importância da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica para resistir à fragmentação do conhecimento imposta pelos modelos tecnicistas. A articulação entre diferentes áreas do saber não apenas enriquece a formação dos estudantes, como também fortalece sua capacidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo. O ensino de História, nesse contexto, não deve se isolar, mas se somar a outras disciplinas na construção de uma educação que forme sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Edinalva Padre. **Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria.** *História & Ensino*, v. 26, n. 2, p. 51–72, 2020. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n2p51. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39357>. Acesso em: 18 mai. 2024.
- ALMEIDA, José Carlos Sebe Bom Meihy de. **Ensino de história e consciência histórica.** In: ALMEIDA, J. C. S. B. M.; CARRETERO, M. (org.). *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARCA, Isabel. **O ensino e a aprendizagem da História como educação para a cidadania.** In: SILVA, Paulo (org.). *Ensino da História: fundamentos e métodos.* Lisboa: Edições Afrontamento, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 247–267, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinalsite.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 set. 2021.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. **A didática desenvolvimental: alternativa para o ensino de História.** Campinas: Autores Associados, 2003.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Reforma do Ensino Médio: qual o lugar dos jovens?** In: OLIVEIRA, Núcia Alexandra Silva de; MORETTO, Samira Peruchi (orgs.). *Desafios e resistências no ensino de História.* São Leopoldo: Oikos, 2019. v. 1, p. 65–83.
- GOFF, Jacques Le. **História e memória.** Campinas: UNICAMP, 1990.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo: imagens que refletem o presente.** São Paulo: Cortez, 2006.

MATTOS, Renan Santos. **As fontes históricas e os tempos de incertezas: em defesa do ensino de História na educação básica.** Aedos, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 136–152, jul./dez. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. **As meias verdades da reforma do ensino médio.** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 63, p. 1–20, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22808>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou o epistemicídio no ensino de História.** Intellèctus, v. 20, n. 1, p. 16–33, ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/60983>. Acesso em: 3 mai. 2023.

PENNA, Fernando de Araujo; AQUINO, Renata da Conceição. **As operações que tornam a história pública.** In: PAES, Walter Costa (org.). História pública e ensino de história. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Disponível em: <http://profscontraoesp.org/wp-content/uploads/2016/07/penna-fernando-aquino-renata-as-operac3a7c3b5es-que-tornam-a-histc3b3ria-pc3bablica-livro.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História** – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, André Luiz. **Reformas educacionais e formação de professores no Brasil: o impacto na área de História.** Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 20, n. 222, p. 56–68, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57064>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Renata. **Juventude, escola e educação histórica: sentidos de pertencimento e participação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, p. 1–20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.