

ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: interdisciplinaridade, formação humana integral, reflexão e historicidade

HISTORY TEACHING IN CONTEMPORANEITY: interdisciplinarity, integral human formation, reflection, and historicity

Luthiane Miszak Valença de Oliveira¹ - UNISINOS
Oto João Petry² - UFFS

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa acerca das configurações e intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Toma como recorte temporal os documentos curriculares contemporâneos que antecederam a atual Reforma do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi a análise documental, que envolveu o tratamento analítico do *corpus* formado por esses documentos curriculares. As análises realizadas à luz do referencial teórico escolhido fizeram emergir as categorias: interdisciplinaridade, formação humana integral, reflexão e historicidade. Dentre os resultados, destacamos que um ensino de História interdisciplinar, contextualizado e reflexivo vem a proporcionar a formação humana integral dos estudantes que são sujeitos históricos. Tal formação representa uma questão de justiça ao considerarmos a história da educação brasileira e suas variadas formas de exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo de história; Ensino médio; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This paper presents the research results about the configurations and intentions of History teaching in curricular policies for High Schools in the Rio Grande do Sul State, Brazil. It takes as time frame the contemporary curricular documents that preceded the current High School Reform in Brazil. The methodology used was document analysis, which involved the analytical treatment of the *corpus* formed by curricular documents. The analyses carried out in the chosen theoretical framework have emerged the following categories: interdisciplinarity, integral human formation, reflection, and historicity. Among the findings, we highlight that interdisciplinary, contextualized, and reflective History teaching provides the integral human formation of historical subjects, the students; this formation represents a question of justice when we consider the history of Brazilian education and its various forms of exclusion.

KEYWORDS: History curriculum; High school; Interdisciplinarity.

DOI: 10.21920/recei72022825231246
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825231246>

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (Bolsista Capes - Proex). E-mail: luthimv@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9029>.

²Professor Associado III da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Chapecó-SC. E-mail: oto.petry@uffs.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9216-5301>.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, resultado de trabalho dissertativo, apresenta as configurações e intencionalidades do ensino de História mapeados nas políticas curriculares contemporâneas. Para esta análise, foram pesquisados os principais documentos curriculares utilizados nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul a partir dos anos 2009, os quais estão listados no Quadro 1, desta seção. Assim, ressalta-se que a atual Reforma do Ensino Médio (Lei número 13.415/2017) não faz parte dos documentos analisados, já que tal reforma ainda não estava em vigor no momento da realização desta pesquisa.

Apesar de mapear desafios conhecidos e persistentes dificuldades no ensino de História, no currículo do Ensino Médio e nos processos de aprender e ensinar como um todo, a relevância desta pesquisa está em apontar, nos documentos analisados, as marcas que demonstram a importância do ensino de História como disciplina que proporciona a participação democrática através do diálogo dos sujeitos *entre e com* as diversas áreas e formas de construir conhecimento. Por meio do ensino de História, os sujeitos passam pela tomada de consciência de sua historicidade e constroem a capacidade de atuar positivamente na sociedade, de forma a realizar transformações sociais pela formação integral, lançando olhares por suas múltiplas dimensões. Esse destaque torna-se relevante no cenário atual, em que a Reforma do Ensino Médio (Lei número 13.415/2017), através dos itinerários formativos, retira a obrigatoriedade de que os estudantes tenham um estudo mais efetivo de todas as áreas e disciplinas na última etapa da Educação Básica. Essa Reforma coloca maior grau de importância em determinadas disciplinas em detrimento de outras, como é o caso da língua portuguesa, da matemática e da língua inglesa e, dessa forma, precariza o currículo, deixando os componentes pertencentes às Ciências Humanas (como a História) em lugar periférico, opcional, perdendo carga horária, o que representa um retrocesso diante das lutas e embates que as humanidades realizaram ao longo do tempo.

Para resgatar a histórica relevância do ensino de História no contexto da educação brasileira, tal qual expressa em documentos oficiais, mobilizamos esta pesquisa. Assim, os textos curriculares anteriores à atual Reforma do Ensino Médio foram escolhidos para compor o *corpus* desta pesquisa qualitativa. Empregamos a análise documental como metodologia, o que envolveu o tratamento analítico do *corpus* documental formado pelas propostas curriculares citadas no Quadro 1, produzidas em âmbito nacional e estadual.

Apresentamos os resultados da pesquisa em três partes: na primeira, trazemos os delineamentos da pesquisa que nos levaram à produção dos dados, os quais fizeram emergir as categorias de análise. Na segunda parte, apresentamos e contextualizamos as três categorias que nos permitiram mapear as configurações e intencionalidades do ensino de História nos documentos pesquisados. E, por fim, apresentamos as considerações finais a partir da interação dessas categorias no âmbito das políticas curriculares para o ensino e aprendizagem de História.

Para o estudo, reflexão e tratamento de dados, seguimos a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise de conteúdo centrou-se em encontrar os sentidos da disciplina de História. Os documentos foram selecionados por representarem, no momento da pesquisa, a conjuntura contemporânea do Ensino Médio³. Lançamos o olhar especificamente

³A pesquisa e a escrita deste artigo foram finalizadas antes da atual proposta de Reforma do Ensino Médio entrar em vigor. Dessa forma, as políticas curriculares analisadas refletem o cenário do Ensino Médio em nível nacional e, em especial, em nível local, no Estado do Rio Grande do Sul, no momento anterior ao da implementação da Reforma.

sobre o estado do Rio Grande do Sul, vinculando as discussões estaduais ao contexto das discussões nacionais.

Quadro 1 - Documentos selecionados para análise

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise, organização e interpretação dos documentos foram realizadas a partir do aporte teórico e nos pressupostos emergentes em políticas curriculares para o ensino de História. Assim, após o processo de seleção e de atenta e cuidadosa leitura, seguimos o processo de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011).

Por meio da análise dos documentos selecionados, depois de uma atenta leitura baseada nas unidades de análise estabelecidas (o currículo, o papel do educador, o papel do aluno e a função da escola), fomos delineando as nossas categorias à luz do nosso referencial teórico. As categorias criadas *a priori* a partir das unidades de análise e *a posteriori* a partir de atenta unitarização e categorização, auxiliadas pelo referencial teórico, têm a função de apresentar uma análise crítica acerca das configurações e das intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Dessa maneira, apresentamos, no Quadro 2 a seguir, as categorias de análise que orientam nossas análises.

Quadro 2 - Categorias de análise

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim sendo, a partir das análises realizadas através das etapas de unitarização e categorização, um novo texto pôde ser produzido, combinando a descrição e a interpretação (MORAES, 2005). Na seção seguinte, discutimos os resultados da pesquisa a partir do enfoque da contextualização das categorias de análise mapeadas.

INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, REFLEXÃO E HISTORICIDADE: intenções e configurações para ensinar história na contemporaneidade

Nesta seção, apresentamos e discutimos as categorias de análise que resultaram da pesquisa documental, as quais nos ajudam a estabelecer as configurações e intencionalidades do ensino de História na contemporaneidade. Por meio dos documentos curriculares, sobre os quais discorreremos na seção anterior, e a partir das unidades de análise estabelecidas (o currículo, o papel do educador, o papel do aluno e a função da escola), delineamos as nossas três categorias, as quais foram analisadas à luz do referencial teórico escolhido, que são: interdisciplinaridade, reflexão e historicidade e formação humana integral.

Torna-se importante neste momento ressaltarmos que as análises aqui apresentadas são originadas de documentos curriculares distintos, especialmente quanto ao Projeto Lições do Rio Grande (2009) quando comparado aos documentos que emergiram a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012): o Ensino Médio Politécnico no RS (2011) e o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (2014). Esses documentos expressam diferenças quanto aos objetivos, à metodologia, à função da escola, à proposta curricular e, por sua vez, ao que se espera do educando, demonstrando, dessa forma, que o campo do currículo é um território de disputas, e que toda proposta curricular é também uma expressão ideológica. Sobre esse aspecto, Arroyo (2011, p. 13) afirma que “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o sistema mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

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

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

Dessa forma, as políticas curriculares que ora nos propomos a analisar apontam essa não neutralidade do currículo: o Projeto Lições do Rio Grande (2009), por exemplo, mostra-se focado no desenvolvimento de competências e habilidades e baseia-se em conceitos estruturantes, próprios do contexto político e social em que a proposta foi escrita. Tal documento ressalta a fundamental importância da interdisciplinaridade, apresentando exemplos de aulas prontas como modelo a seguir para atingir seus objetivos. Por sua vez, o Regimento Padrão e Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico - RS (2011), bem como o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (2014), foram escritos em uma outra conjuntura, política e social, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), apresentando, assim, uma reflexão mais ampla acerca do papel das Ciências Humanas, sem a utilização de aulas prontas, apropriando-se de uma metodologia da reflexão-ação e fazendo uma forte defesa para a interdisciplinaridade, inclusive entre as diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, apesar das diferenças significativas entre as políticas curriculares as quais nos propomos a analisar, o nosso trabalho concentra-se na busca de pontos de diálogo entre esses

documentos curriculares, com o objetivo de traçar um perfil do ensino de História nessas políticas, que foram fundamentais para as configurações do currículo do Ensino Médio do RS na contemporaneidade.

Interdisciplinaridade: o diálogo como elemento fundamental na construção das aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento

A interdisciplinaridade pode ser destacada como conceito estruturante do fazer pedagógico em todos os documentos curriculares os quais nos propomos a analisar. O trabalho interdisciplinar e a articulação entre as áreas do conhecimento aparecem nessas propostas curriculares como indispensáveis na construção das aprendizagens. Dessa maneira, destacamos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) que, em seu artigo 5º, sinalizam: “VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização”. O documento curricular Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico - RS (2011, p. 15) “evidencia uma profunda articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho” e, ainda, considera a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução da sua proposta curricular.

O referencial curricular de Ciências Humanas do Projeto Lições do Rio Grande (2009, p. 30) propõe a construção de um currículo que seja interdisciplinar e contextualizado, destacando a construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com processos de aprendizagem. Propõe, ainda, que seja “organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências”. O caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014) apresenta a interdisciplinaridade como uma ação, destacando a todo o momento a importância da concretude de um currículo interdisciplinar para a aprendizagem de História e dos demais componentes da área, mas, muito além disso, para uma formação humana integral.

Dessa maneira, conforme encontramos nos documentos analisados, pensar a qualidade da educação básica no Brasil passa pelo planejamento de práticas interdisciplinares. Há uma manifestada preocupação com um ensino científico que ofereça condições para a formação cidadã, algo que caracteriza a escola como ambiente de construção colaborativa e de divulgação de saberes, ambiente que direciona informações e interpreta conceitos científicos para que o educando possa ter condições de refletir sobre sua realidade e repensar criticamente as situações novas que se apresentarem. Nesse sentido, a partir da leitura dos documentos, percebe-se a importância de investir no desenvolvimento de práticas interdisciplinares no ensino científico, buscando dar subsídios ao aluno para sua alfabetização científica ao mesmo tempo em que é preparado para o exercício da cidadania consciente. Podemos encontrar essa perspectiva no artigo 14º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012, p. 9):

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização; [...] XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) indicam que a interdisciplinaridade está baseada no princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos. Por consequência, esse todo conhecimento está sujeito ao questionamento, à negação, à complementação, à ampliação, entre outros aspectos, assegurando a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade (BRASIL, 2012).

De acordo com Fazenda (2008), compreender o conceito de interdisciplinaridade requer uma nova visão acerca das ciências, tendo em vista que esse método precisa transcender a busca de inter-relações dos conteúdos entre disciplinas e diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade na escola deve priorizar a interação professor-aluno e aluno-aluno para impregnar de sentido os conteúdos, conectando-os à realidade, relacionando a teoria com a prática. Para que isso seja possível, além da integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas, desenvolver uma atitude interdisciplinar torna-se imprescindível para que o educador se torne investigador da própria prática (FAZENDA, 2008). Nesse mesmo aspecto, o referencial curricular de Ciências Humanas do Projeto Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 23) apresenta a interdisciplinaridade como prática permanente, ao destacar que:

A interdisciplinaridade acontece como um caso particular de contextualização. Como os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. Um conteúdo de história, por exemplo, no contexto de um lugar, instituição ou tempo específico, depara-se com questões de geografia, de meio ambiente, de política ou de cultura.

Dessa maneira, ao refletir sobre o ensino-aprendizagem de História, o educador tem de perceber que os conteúdos curriculares não estão desconectados da realidade em que o educando vive e, por sua vez, não podem ser vistos exclusivamente como campo de estudo específico deste componente curricular. Apesar de historicamente termos desenvolvido uma lógica disciplinar, que tentou separar o inseparável, é impossível aprender História sem fazer conexões com outras disciplinas ou mesmo com outras áreas do conhecimento. Esse pensamento pode ser observado no caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 18):

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

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

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

A interdisciplinaridade possibilita o diálogo entre diferentes conceitos, conciliando e relacionando saberes. É preciso, entretanto, que o professor de cada componente curricular tenha domínio do seu campo de atuação e, a partir disso, busque dialogar com os demais campos, substituindo a fragmentação das disciplinas por sua integração. Nesse sentido, o Caderno II, Ciências Humanas, da segunda etapa de formação do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 18) nos indica que:

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

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

Um dos desafios da formação inicial do futuro professor é a integração da teoria com a prática. Nesse sentido, a extensão acadêmica apresenta-se como um dos caminhos que podem favorecer essa integração por meio da aproximação, comunicação e troca de experiências com a comunidade externa.

Reflexão e historicidade no ensino de História

As Ciências Humanas têm o cuidado em contextualizar toda e quaisquer informações e experiências. Mesmo essa não sendo uma tarefa exclusiva da área, a contextualização é fortemente uma das marcas identitárias desse campo do conhecimento. Nesse sentido, o Caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio aponta o Ensino Médio como uma etapa que deve possibilitar a todos os estudantes, sejam eles jovens ou adultos, “o acesso aos conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos” (BRASIL, 2014, p. 29).

A área das Ciências Humanas e, por sua vez, o ensino de História, tem um papel primordial, pois além de localizar os estudantes no tempo e no espaço, por meio da dimensão cultural, permite dialogar com as especificidades dos diversos grupos sociais. Dessa maneira, o Projeto Lições do Rio Grande destaca que o principal objetivo dessa área do conhecimento é desenvolver consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas

atuais e a situações novas. É tarefa das Ciências Humanas desenvolver o exercício da cidadania, práticas que possibilitem aos estudantes compreenderem a sociedade na qual vivem, construir a si próprios como agentes sociais, avaliarem criticamente o sentido dos processos sociais, usarem as tecnologias associadas à área de Ciências Humanas e sustentarem suas opiniões com base em argumentos consistentes, que superem o senso comum. Nesse aspecto, nos fundamentamos em Apple (2013, p. 90), ao dissertar sobre o currículo:

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”. Assim, se estivermos preocupados com “tratamento realmente igual” – como acho que devemos estar – devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes.

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

O objetivo da disciplina de História é proporcionar condições e oferecer ferramentas conceituais para que os alunos possam compreender de modo crítico a maneira pela qual a realidade social é construída, e o quanto a ação dos sujeitos resulta em diferentes modos de percepção dessa realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 66).

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

O estudo das Ciências Humanas – e, por sua vez, da História – toma o estudante como sujeito histórico, sujeito que, diante das questões que o componente propõe, possa desenvolver uma postura de desnaturalização, seguida de um estranhamento e que, por fim, o sensibilize na busca de mudanças. Na História, o estudante encontra diariamente relatos de desigualdades, preconceitos e injustiças, os quais precisam ser entendidos como não naturais, ou seja, foram vivenciados por outros seres humanos e, portanto, não podem lhes ser conhecidos. É preciso que essas práticas lhe sejam estranhas para que o estudante não venha a reproduzi-las ou não as aprove quando alguém as fizer. Esse processo busca que este estudante seja um agente de transformação que, ao desnaturalizar e estranhar, torna-se sensível para buscar as mudanças sociais possíveis. Como podemos observar no Caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

Aí é que está o “X” da questão, e que tornam as Ciências Humanas tão importantes para uma educação emancipadora: os objetos destas ciências são o mundo social, o mundo que nos é familiar, seja no presente ou no passado. Por outro lado, os conceitos de que tais ciências se utilizam, muitas vezes confundem-se com a linguagem cotidiana, expressão deste mesmo mundo que as Ciências Humanas investigam (BRASIL, 2014, p. 25).

Nesse sentido, as políticas curriculares que amparam os projetos educacionais aproximam-se também de diretrizes éticas e políticas que reafirmam o papel humanizador da escola na contemporaneidade. É dentro desse ambiente escolar, pautado por diretrizes éticas e políticas – capazes de estimular a reavaliação das funções historicamente constituídas para as próprias instituições escolares –, que os projetos educacionais encontram e valorizam as demandas de nossos jovens estudantes (BRASIL, 2014). Sobre esse aspecto, Nadai e Bittencurt (2009, p. 93) afirmam que tem sido consenso nas propostas curriculares, bem como em encontros de professores História, a preocupação do historiador ou do professor com o “esforço em compreender nosso universo social pelas suas forças de mudança e resistência a mudança, suas rupturas e suas continuidades”.

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

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

A reinvenção da escola oportuniza aos estudantes serem sujeitos históricos protagonistas das mudanças. Reinventar a escola significa romper com a histórica lógica, disciplinar e excludente e possibilitar novas escritas da História desses estudantes no mundo em que vivem. Ao ressaltar esse reinventar, dialogamos com Masschelein e Simons (2013) quando afirmam que a escola é uma instituição inventada pela sociedade para introduzir as crianças ao mundo, fornecendo tempo livre àquelas que, por nascerem e por ocuparem determinado lugar na sociedade, não o possuíam como um direito legítimo, ou seja, “a invenção da escola pode ser descrita como a democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26). Tempo livre que, para os autores, significa o tempo fora das ruas, ou fora do ambiente de trabalho, já que muitos jovens estão ou estiveram inseridos nesses espaços. O tempo livre é tempo para conhecer e vir a transformar o mundo em que vivem, e esse tempo deve ser ofertado na escola, como afirmam os autores:

[...] o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo.

Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26).

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

O ensino de História e o desafio da formação humana integral

Partindo das questões apresentadas anteriormente, nos encaminhamos para a apresentação da categoria formação humana integral, uma categoria que se interliga com as demais apresentadas. Pensar a formação humana integral significa romper com o antigo dualismo do Ensino Médio brasileiro: formar para o mercado de trabalho ou preparar para o vestibular. O dualismo leva a crer que, para alguns, é reservado o direito de prosseguir em seus estudos e, para os outros, resta a alternativa de trabalhar para sobreviver. Dessa forma, o Caderno de Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio destaca que a formação humana integral

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

Dessa maneira, a proposta para o ensino de História, interdisciplinar, contextualizado e reflexivo vem a proporcionar a formação humana integral deste estudante que é um sujeito histórico. Essa formação representa historicamente uma questão de justiça ao considerarmos a história da educação brasileira e suas variadas formas de exclusão. A escola tem assim o papel fundamental de ampliar o repertório cultural do aluno. Este não pode sair da escola com os mesmos conhecimentos manifestados quando chegou a ela. As escolas não podem negar aos seus alunos o direito de adquirir *conhecimento poderoso* independentemente da condição econômica e social em que se encontram. Ao contrário, o currículo que escola proporciona deve possibilitar a expansão do repertório intelectual de todos os alunos. Nesse sentido, Young acrescenta que “Não há nenhuma utilidade para os alunos em construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Young denomina essa possibilidade de transformação de *conhecimento poderoso*, cabendo à escola criar um currículo que sirva para ampliar o repertório cultural do aluno, um currículo que garanta a todos o direito de desenvolver conhecimentos com os quais a escola deve estar comprometida. Autores como Libâneo (2012) e Nóvoa (2009) dialogam com Young (2007) em alguns aspectos que destacaremos a seguir.

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

Para Libâneo (2012), ao mesmo tempo em que essa escola de acolhimento aumenta os índices de acesso à escola, ela também agrava as desigualdades de acesso ao saber. Seguindo a reflexão sobre o dualismo da escola, Nóvoa (2009) dialoga com Libâneo ao tratar de uma escola de duas velocidades:

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

Essa escola como centro de acolhimento apresenta, segundo Libâneo (2012), características como a dificuldade de oferecer conhecimento para toda a vida, operacional e prático, e busca atender necessidades básicas ou mínimas de aprendizagem, seguindo um conceito simplista e reducionista da aprendizagem, que seria aquela que “se transforma numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18). Se partimos do pressuposto de que as escolas servem para ampliar o repertório cultural dos alunos e de que o currículo deve servir para garantir a igualdade social, devemos considerar que tais propostas não cumprem o princípio da justiça social, sobre o qual podemos refletir a partir da escrita de Libâneo:

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

A justiça social sobre a qual trazemos reflexões neste momento trata-se do direito ao conhecimento. Uma escola de justiça social deve ser aquela que construa um currículo que proporcione aos seus alunos a construção de um conhecimento poderoso que historicamente lhes foi negado e que garantia o conhecimento apenas dos/para os poderosos. Esse é o conhecimento que aqui relacionamos a uma formação humana integral. O que podemos observar nos documentos analisados é que

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

Assim, o rompimento com as desigualdades e com a elitização do espaço escolar dão espaço à democratização do acesso ao estudo. Ao proporcionar tempo livre, pressupõe-se proporcionar um tempo escolar no qual o aluno possa dedicar-se a abrir-se para o mundo e a trazer o mundo (palavras, coisas e práticas) para a vida. Nesse processo, a realidade do aluno é apenas um ponto de partida e o conhecimento escolar permite a expansão de seu repertório cultural. À escola cabe encontrar uma maneira de “tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes em e por si mesmos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 98). É nesse sentido que os autores fazem em sua obra uma defesa da escola como uma questão pública, como um direito de todos, mesmo que hoje vivencemos uma época em que ela seja alvo de inúmeras críticas:

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma a apresentarmos algumas considerações finais sobre as análises realizadas, neste momento, nos propomos a fazer uma retomada das três categorias as quais delineamos como responsáveis por estabelecer as configurações e intencionalidades do ensino de História na última etapa da Educação Básica. Assim, expomos a seguir algumas limitações do estudo, mas também possibilidades encontradas a partir desta pesquisa.

Apresentamos a interdisciplinaridade como forma fundamental de diálogo partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade, da valorização e da dignidade humana, rompendo com a lógica da disciplinarização e do descompasso entre o que se pretende ensinar e a vida do educando. Desde 2009 (com o Projeto Lições do Rio Grande, documento mais antigo do nosso *corpus* documental), há um apelo constante para que os educadores invistam em práticas interdisciplinares. Esse apelo surge uma vez que fica cada vez mais claro, através das políticas curriculares, da prática diária e da construção de Projetos Político Pedagógicos (ou demais projetos didáticos, planos de estudos, planos de trabalho), que o ensino disciplinar está fadado ao fracasso, está desgastado. As avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exigem cada vez mais a integração das áreas do conhecimento e, por consequência, a interdisciplinaridade. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar apresenta-se como uma prática possível, que poderá auxiliar na ressignificação das aprendizagens dos estudantes.

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

As problematizações aqui apresentadas não foram pensadas para limitar o trabalho interdisciplinar, fadando-o à impossibilidade, mas para que os resultados dessa uma pesquisa fiquem registrados e, dessa maneira, possam servir de argumentos para exigir as mudanças necessárias. Destacamos aqui que, mais do que uma ou duas formações continuadas feitas de forma aligeirada ao longo do ano letivo, os educadores precisam de tempos/espacos semanais para estudo e planejamentos coletivo para que desenvolvam efetivamente o que indicam os documentos oficiais.

Quanto à categoria reflexão e a historicidade, representam elementos que estão postos em um currículo que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido por alunos e alunas. Dessa forma, os conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos educandos e da necessidade de compreensão dessa realidade, do entendimento do mundo. Destacamos esses elementos como de fundamental importância, pois caracterizam de forma primordial o sentido das Ciências Humanas em uma sociedade cada vez mais individualista. O ensino de História, em meio a essa realidade, tem o compromisso de preparar conscientemente os jovens para que não reproduzam injustiças e não disseminem preconceitos. Esses jovens serão mensageiros da mudança em suas famílias, entre seus pais e avós – que provavelmente foram educados em uma conjuntura mais conservadora – e entre seus futuros filhos e netos, na esperança da construção de uma sociedade mais humana, justa e que reconheça e respeite as diferenças. Sobre esse aspecto, cabe ainda acrescentar o quanto o processo de ensino-aprendizagem tem poder e o quanto nossos educadores e educandos precisam ser empoderados.

Quanto à formação humana integral, sua presença estabelece uma forte ligação e possibilita a significação das duas categorias anteriores. A formação humana integral tem o objetivo de garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. A formação humana integral pressupõe a superação da dicotomia da escola de Ensino Médio, que historicamente preparava para o mercado de trabalho ou preparava para o vestibular.

Entretanto, apesar de tantos avanços no campo da Educação, especialmente quanto à formação humana integral, ainda existe certo distanciamento entre a teoria e a prática. Esse distanciamento pode ser observado diariamente quando jovens abandonam a escola para inserir-se no mercado de trabalho, seja para ajudarem suas famílias, seja para se inserirem no mundo do consumo. Quando não abandonam a escola, transferem-se para o Ensino Médio Noturno que, na maioria das vezes, é encarado pelos jovens como mais fácil, no qual todos são aprovados. Se partimos do pressuposto de uma formação humana integral, na qual todos os jovens deveriam ter a perspectiva do acesso à continuidade de seus estudos na Educação Superior, por que o Ensino Médio Noturno, que atende justamente os jovens trabalhadores, segue tão desqualificado?

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

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

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-92.

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

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

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

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

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I, **Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Alexandro Dantas Trindade *et al.*]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LORIERI, Marcos Antônio. Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores. **Notandum**, n. 23, mai-ago, p. 13-20, 2010.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MORAES, Roque. Mergulhos Discursivos: Análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. *In*: MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo (org.). **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 133-160.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25 e 26, São Paulo: set.1992/ago.1993.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Lições do Rio Grande**. Secretaria Estadual de Educação: SEDUC- RS, 2009.
- RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Secretaria Estadual de Educação: SEDUC-RS, 2011.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Submetido em: agosto de 2021
Aprovado em: janeiro de 2022