

Leonardo Vinicius Chermont Muniz de Sá.

Integrando a História:

O lugar da disciplina no Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio.

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Magalhães

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

À minha esposa Christiane.
Aos meus pais Jane e Celso.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Christiane Sauerbronn, pela compreensão em minhas ausências por conta do tempo dedicado ao curso como um todo e à realização desta dissertação, pelo apoio nos momentos de angústia e pelas muitas vezes que me ouviu falar sobre esse trabalho.

À minha mãe, Jane Chermont por tudo. Não há uma só letra nesse trabalho que não se deva a um esforço seu.

Ao meu pai, Celso Sá, por seu exemplo, amizade e incentivo.

A meu irmão, Gustavo Chermont, por sua amizade e o companheirismo.

A Marcelo Magalhães, por sua orientação estimulante e tranquilizadora, que foi fundamental para a realização deste trabalho.

Às professoras Dra. Helenice Rocha, Dra. Rebeca Gontijo e Dra. Maria da Conceição Pires, cujas críticas, sugestões e comentários foram fundamentais para elaboração deste trabalho

À Cláudia Braz, supervisora educacional do La Salle Abel e à Laércia Valente, secretária escolar do La Salle Abel, por seu apoio e compreensão durante todo o tempo de realização do curso e especialmente na elaboração deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela parceria e pelos inúmeros momentos ricos de troca ao longo do curso.

Aos amigos e colegas de trabalho que me apoiaram, incentivaram e tiveram a paciência de me ouvir falar, ajudando de diferentes maneiras a diminuir o peso das exigências do trabalho e chegar ao fim dessa jornada: Adriana de Sá, Alexandre Malagutti, Alexandre Reis, Aline Cerqueira, Ana Beatriz Neves, Ana Cristina Fernandes, Ana Maia, Aneth Esaki, Ângela Coutinho, Ângelo Coutinho, Aparecida Esaki, Arthur Albuquerque, Aurélio Santos, Brunno Bastos, Bruno Sauerbronn, Cecília Barreto, Cíntia Montezuma, Danyel Dias, Elizabeth Rangel, Eloísa Souto, Evandro Sauerbronn, Fábio Pascoaleto, Fábio Rangel, Felipe

Vieira, Flávio Brito, Iraídes Coelho, Jair Neto, Joelma Azevedo, José Nilton Junior, Juliana Muto, Julio Moreira, Karine Aragão, Lara Cavalcante, Larissa Manhães, Leacir Valladares, Leonardo Borba, Lucia Schau, Luciana Amorim, Luciana Gonçalves, Magnon Cavalcante, Márcia Pinto, Márcio Carvalho, Mariana Mello, Mauro Maturana, Michel Nantes, Nuno Nunes, Paula Monteiro, Patrícia Muray, Rita Oliveira, Roberta Cerqueira, Roberto Barcellos, Samuel Portugal, Shantala Pontes, Tulio Fonseca, Vânia Barcellos, Walysson Guimarães.

Antes mundo era pequeno, Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande, Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena parabolicamará

Antes longe era distante, Perto, só quando dava
Quando muito, ali defronte, E o horizonte acabava
Hoje lá trás dos montes, dentro de casa, camará

Pela onda luminosa, Leva o tempo de um raio
Tempo que levava Rosa, Pra apumar o balaio
Quando sentia que o balaio ia escorregar

Esse tempo nunca passa, Não é de ontem nem de hoje
Mora no som da cabaça, Nem tá preso nem foge
No instante que tange o berimbau, meu camará

Esse tempo não tem rédea, Vem nas asas do vento
O momento da tragédia, Chico, Ferreira e Bento
Só souberam na hora do destino apresentar

Ê, volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará.

De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação
De avião, o tempo de uma saudade

Gilberto Gil - Parabolicamará

RESUMO

SÁ, Leonardo Chermont de. *Integrando a História: o lugar da disciplina no Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio*. 2016. 101 f. . Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História). Escola de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.

Esse trabalho apresenta uma reflexão sobre a História como disciplina escolar e seu lugar nas propostas de integração curricular para o Ensino Médio. A análise teve como objeto os cadernos de formação do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio, programa de formação de professores lançado pelo governo federal em conjunto com os governos estaduais e distrital em 2013. A partir do texto desses cadernos, pretendeu-se vincular as características da integração curricular proposta pelo governo federal às consequências dos processos de aceleração temporal e da globalização econômica. A reflexão buscou encontrar entender como os processos de aceleração temporal influenciaram a composição da Área de Ciências Humanas e a qual o espaço dado à História e ao seu saber de referência científica, frente às outras disciplinas, nessa proposta de integração.

Palavras-chave: Integração curricular, Ensino Médio, aceleração temporal, presentismo, Ciências Humanas.

ABSTRACT

SA, Leonardo Chermont of. Integrating history: the place of discipline in the Covenant to strengthen the high school. 2016. 101 f. . Dissertation (Professional Master in Teaching of History). School of History, University of the State of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.

The purpose of this work is to present a reflection on History as a school subject and its place in high school's proposals for a integrated curriculum. The analysis had the training books of Pact for high school Strengthening s object, a teacher training program launched by the federal government in agreement with states and district governments in 2013. From the text of these books, it was intended to link the characteristics of integrated curriculum, proposed by the federal government, to the consequences of time acceleration processes and economic globalization. Our reflection sought to find out how the temporal acceleration processes influenced the composition of the Humanities Area and the role of history and its knowledge as scientific reference, compared to other disciplines on this proposed integration

Key words: Integrated curriculum, High school, time accelaretion, presentism, Humanities.

Sumário

Introdução	9
Capítulo I: As disputas em torno do Ensino Médio e a criação do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio.	12
A formação docente como solução para os problemas do Ensino Médio e a criação do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio.	25
Capítulo II: Os sentidos da História escolar: História pré-disciplinar, disciplinar e a crise da disciplina	40
Presentismo e integração curricular	50
Capítulo III: A História e o Presentismo na Integração Curricular proposta pelo Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.	64
Integração curricular nos cadernos de formação da primeira etapa do Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.	69
O lugar da História nos cadernos de formação do Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.	83
Considerações Finais	91
Bibliografia:	96
Fontes:	96
Referências Bibliográficas:	101

Introdução

Novas tecnologias que prometem deixar o mundo na palma da mão. Em uma fração de segundo, podemos nos conectar, som e imagem, com alguém do outro lado do mundo, saber de suas alegrias e dores em tempo real. Quantidades colossais de informação estão a cliques de distância de nossa atenção. Um pesquisador do século XIX, que tinha que recorrer a bibliotecas sem indexadores digitais, livros com algumas poucas cópias e nem sempre acessíveis, nunca poderia imaginar que em pouco mais de cem anos, a informação seria tão abundante e tão fácil de obter.

Apesar disso, quanto mais as tecnologias avançam e levamos menos tempo para realizar tarefas que eram muito custosas anteriormente, sentimo-nos mais assoberbados. Cada vez mais, o tempo nos parece escapar por entre os dedos, num processo de aceleração de horas, dias, meses e anos. Aliás, aceleração, mudança, mobilidade, transformação se tornaram palavras-chave para o entendimento do momento atual em que se alega que tudo é transitório.

A escola não escapou desse processo. Se por um lado, as novas tecnologias trouxeram para a escola informação em abundância, por outro, esvaziou o argumento de autoridade dos professores em relação aos saberes. A hiperconectividade e o acesso a diversas formas e experiências juvenis mundo afora exigem da escola sensibilidade para acolher a diversidade das juventudes, em um cenário que vai muito além da busca pela padronização do comportamento presente nas estruturas tradicionais escolares de outrora. Além dessas questões, há a árdua tarefa de formar jovens para sua atuação em uma sociedade em constante transformação.

No Brasil, essas questões atingiram em cheio o ensino médio, etapa da educação brasileira que lida com as juventudes e que vem sofrendo com um quadro de intensa evasão escolar. No sentido de lidar com o quadro de intensas mudanças na sociedade e para combater à evasão escolar criando mais interesse pela escola por parte dos jovens, os governos optaram pelo estabelecimento de um currículo integrado, em que as disciplinas compõem áreas de conhecimento. Uma questão importante é que não existe apenas um modelo de integração. Qual o modelo adotado no Brasil? Quais suas disputas?

É muito raro que um professor de História da educação básica não tenha ouvido em algum momento a pergunta: professor, por que estudamos História? Considerando o quadro de aceleração temporal, crise da escola e do ensino médio no Brasil, qual seria a resposta viável para essa pergunta, ou da similar: por que ensinamos História? Ainda mais se

considerarmos que, no ensino médio, a disciplina escolar História passou a integrar a área de “Ciências Humanas”. Obviamente, a antiga fórmula: “estudar o passado, para entender o presente e assim prever o futuro”, não é mais adequada. Estudar História não transforma ninguém em vidente. Logo, prever o futuro está fora de questão, ele é inacessível. Mesmo a afirmação “estudar o passado para entender o presente”, por si só, estabelece uma relação direta entre passado e presente que na maior parte das vezes parece não se confirmar.

A questão não envolve a História em si. As razões da existência da História são reafirmadas a todo momento pela busca de pessoas e instituições por suas raízes. De fato, a maioria dos meus estudantes se interessa pela História dos clubes de futebol de sua preferência, ou de seu gênero musical ou artista favorito. Em geral, o gosto pela História está preservado entre os estudantes, mas o problema parece existir quando se trata da História escolar, ainda mais em um processo de aceleração temporal e de crise da escola. Estudar História na escola é importante para a formação dos estudantes? E como a História irá se conjugar a outros conhecimentos na constituição das Ciências Humanas?

As reflexões acerca da aceleração temporal, da escola, do ensino médio, da História escolar e da integração curricular são os elementos norteadores desse trabalho. O objetivo aqui é entender qual o papel que a disciplina História vem exercendo e pode exercer em meio ao quadro de crise do ensino médio, principalmente considerando os projetos de integração curricular em curso no Brasil.

Para isso, utilizamos como objeto de estudos os cadernos de formação de professores do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. Lançado em 2013, o pacto consistia em um curso oferecido aos professores das redes públicas estaduais de ensino por todo Brasil, visando preparar os professores em vários aspectos da atividade docente. Entre esses aspectos, está presente o projeto de reestruturação curricular do ensino médio em áreas de conhecimento. Partindo da análise crítica dos discursos presentes nesses cadernos, é possível verificar qual o papel destinado à disciplina História dentro do projeto de reestruturação curricular proposto pelo Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio.

Ao analisar os cadernos de formação, buscamos verificar se o projeto de reestruturação curricular presente no Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio foi influenciado pelas questões referentes aos processos de aceleração temporal e se isso teve reflexos na concepção de História presente no documento. Nesse sentido, a hipótese é de o papel da História como um saber em si foi restringido na conformação da área de conhecimento Ciências Humanas, em prol de uma História a serviço de outras disciplinas.

Além disso, consideramos a hipótese de que a História como conhecimento do passado possa ter dado lugar a uma concepção de História controlada pelo presente.

O primeiro capítulo é centrado nas dificuldades do ensino médio no Brasil e nas diferentes formas que estruturação dessa etapa de ensino assumiu ao longo da história escolar no país. O final do capítulo é dedicado à criação do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio e suas características.

A trajetória da História escolar e a crise atual da disciplina são os assuntos principais do segundo capítulo. Considerando os regimes de historicidade propostos por François Hartog, as propostas de integração curricular são analisadas em suas relações com os processos de aceleração temporal de nossos tempos.

O capítulo final é dedicado aos cadernos de formação do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio, em que se busca estabelecer sua relação com os processos de integração curricular e o presentismo.

Capítulo I: As disputas em torno do Ensino Médio e a criação do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio.

Em 2009, a emenda nº 59 alterou o inciso primeiro do artigo 208 da constituição federal. Substituiu-se a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada (...) sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”¹, pela garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”². Essa mudança definiu claramente o que seria “idade própria” para a implementação de políticas públicas que estabelecessem programas com foco em pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças ou adolescentes. Ao mesmo tempo, a emenda definiu os limites etários que determinam a educação obrigatória e gratuita.

A mudança no artigo também estendeu a educação obrigatória e gratuita, ao substituir a expressão “ensino fundamental” por “educação básica”. Assim, a educação infantil e o ensino médio se somaram ao ensino fundamental, elevando a educação obrigatória e gratuita a 14 anos de escolaridade. Em um país em que a população em idade ativa tem em média 8,6 anos de estudo³, a ampliação da educação obrigatória é uma excelente notícia e um grande desafio.

A ampliação da obrigatoriedade da educação pública com certeza poderia acarretar o aumento da necessidade de recursos para as diferentes esferas de governo, principalmente considerando os orçamentos dos governos municipais, responsáveis pela educação infantil, e os governos estaduais, principais encarregados pela educação de nível médio. Como esses níveis educacionais são agora obrigatórios, por consequência, a necessidade de criar vagas para novos alunos também o é, significando que tais governos precisarão fazer investimentos para dar conta dessa determinação legal. Essa dificuldade é reconhecida pelo próprio legislador, uma vez que o artigo 6º da emenda afirma que a ampliação ao direito à educação “deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação - PNE, com apoio técnico e financeiro da União”.

Além de ampliar o tempo de obrigatoriedade da educação pública, a emenda nº 59 estabelece mudanças importantes a respeito do Plano Nacional de Educação. Desde 1988, o

¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Artigo 208.

² BRASIL. Emenda constitucional Nº 59, DE 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Art. 1º..

³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese dos Resultados 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. P128.

PNE esteve presente na constituição como uma referência para a educação brasileira, mas tinha suas funções apresentadas de maneira um tanto vaga. No texto constitucional, o PNE deveria ser constituído “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”⁴ e, para tal, estabelecia cinco objetivos: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. A emenda 59 alterou a redação do artigo 214, que regula o PNE, estabelecendo com maior precisão suas funções e deixando claro que o plano deveria ser o principal elemento articulador das diferentes esferas relacionadas à educação brasileira. Na nova redação da constituição, o PNE deveria definir “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”⁵.

Além disso, a emenda inova ao determinar que o PNE deverá conduzir o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”⁶. Assim, ao redigir o novo 6º inciso dos objetivos do Plano Nacional de Educação, o legislador preocupou-se em definir a educação como questão de Estado. Caso a lei fosse seguida fielmente, o valor do investimento nacional em educação deixaria de figurar como uma questão a ser discutida pelos setores políticos no poder, pois estaria fixada previamente pelo PNE, por meio de metas de investimento delineadas a partir de sua formulação.

Desde a Constituição de 1988, foram formulados dois Planos Nacionais de Educação. O primeiro, compreendendo o decênio 2001-2010, foi estabelecido durante o governo Fernando Henrique Cardoso. É um documento complexo, apresentando diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para cada um dos níveis e das modalidades de ensino da educação brasileira. Essa eloquência levou o documento a ter nada menos do que 295 metas, sendo que vinte apenas para o ensino médio. O tamanho desse plano, sua complexidade e a variedade e número de diretrizes, objetivos e metas são elementos que dificultaram o acompanhamento e a fiscalização de seu cumprimento durante sua vigência.

O novo Plano Nacional de Educação, compreendendo o decênio 2014-2024 foi formulado sob a vigência das alterações constitucionais trazidas pela emenda nº 59. Com

⁴ Op. Cit., 1988 . Artigo 214.

⁵ Op. Cit., 2009. Artigo 4º.

⁶ Ibidem.

relação ao seu formato, ele é muito mais simples, diferenciando-se de seu antecessor, uma vez que não apresenta históricos, diagnósticos ou divisões para cada nível ou modalidade de ensino. Basicamente tem a estrutura de uma lei, enquanto o anterior se parece mais com um estudo. O novo PNE tem dez diretrizes gerais e determina competências e funções, apresentando formas de avaliação e fiscalização do cumprimento de suas metas, que são apenas vinte, diferentemente das 295 metas do plano anterior. Cada uma das vinte metas apresenta um conjunto variável de estratégias para seu cumprimento.

Promulgado em 2014, após quatro anos do término da vigência do primeiro, o novo PNE estabeleceu em sua meta três “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos”⁷. Muito provavelmente esta determinação é um reflexo do aumento do tempo de educação gratuita pública, regulamentado constitucionalmente em 2009. É interessante notar que o plano anterior, formulado antes da alteração constitucional, já apresentava uma determinação nesse sentido. A primeira meta para o ensino médio do PNE 2001, em seu item “c”, determinava como objetivo assegurar “o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental”⁸.

Além da universalização do ensino para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, o novo PNE estabelece que o Brasil deverá “elevar, até o final do período de vigência deste PNE [2024], a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”⁹. A taxa líquida de matrículas (ou taxa de escolarização líquida) se refere à proporção da população que está matriculada no nível de ensino correspondente a sua idade. Quanto mais alta a taxa líquida de matrículas, melhor o fluxo de estudantes ao longo do nível de ensino analisado. Se a taxa líquida de matrículas for baixa, significa que a etapa tem um alto índice de retenção ou de evasão de estudantes, o que acarretará em uma maior quantidade de vagas para sua universalização e, conseqüentemente, de mais recursos.

O PNE 2001 apresenta preocupação com relação à taxa líquida de matrículas apenas do ensino fundamental, ainda que não estabeleça nenhuma meta para melhorar este índice. Com relação ao ensino médio, não há uma única menção. À época, apenas o ensino fundamental deveria ser universalizado. Certamente, isso se deve a preocupação do PNE 2001

⁷ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação: 2014 – 2024). Brasília, 2014.. Anexo, meta 3.

⁸ BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação: 2001 – 2010) . Brasília, 2001. Anexo. P. 29.

⁹ Op. Cit, 2014.

com o fluxo de estudantes ao longo do ensino fundamental, mas não do ensino médio, etapa que ainda não tinha universalização obrigatória.

A partir dessas reflexões, é possível afirmar que os objetivos assinalados na terceira meta do PNE 2014 representam grande avanço e, ao mesmo tempo, grande desafio, em relação às disposições do plano anterior para o ensino médio. Atualmente, a universalização do ensino médio está longe de ser uma realidade, pois “a estimativa é que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,4 milhões de alunos, que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos, contra os atuais 8,3 milhões de matriculados”¹⁰. Cerca de 20% dos jovens que deveriam estar matriculados na escola, não estão. A taxa líquida de matrículas não apresenta um cenário melhor. Longe da meta dos 85%, em 2013, a taxa líquida estava em 61,4%¹¹. Cerca de 40% dos jovens entre 15 e 17 anos que estão na escola, não estão no ensino médio. O esvaziamento do ensino médio é intrigante, principalmente ao se constatar:

“o crescimento de 9,4% no número de concluintes do ensino fundamental entre 2007 e 2013. Embora a relação entre o número de concluintes do fundamental e o total de matrículas no ensino médio não seja direta, já que a melhoria do fluxo no ensino médio implicaria na redução do estoque de matrículas desta etapa, o dado pode indicar que o ensino médio não está captando de forma eficaz os concluintes do fundamental”¹²

Com o aumento dos concluintes do ensino fundamental no período entre 2007 e 2013, era de se esperar que, mesmo não havendo uma relação direta, ocorresse algum crescimento de matrículas no ensino médio. No entanto, ao consultar as matrículas no período, é possível verificar que, em 2007, o ensino médio matriculou 8.369.369 pessoas e, em 2013, o número é de 8.312.815.¹³ Logo, não só as matrículas do ensino médio não aumentaram, como ocorreu uma redução das matrículas no período.

A situação do ensino médio pode ser considerada dramática, pois quase metade dos jovens brasileiros não o conclui. Considerando os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD de 2013, mais de dois milhões de alunos que deveriam estar cursando o ensino médio evadiram tanto na passagem do ensino fundamental ao médio, quanto durante a própria etapa de ensino. Essa situação concorre para que o índice de

¹⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. INEP: Brasília, 2014. P. 12.

¹¹ OBSERVATÓRIO DO PNE. Meta 3 – Ensino Médio. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>. Acesso 06/08/2015.

¹² Op. Cit. INEP, Brasília, 2014. P. 21.

¹³ Ibidem. P. 14.

conclusão neste segmento permaneça em 56,7% .¹⁴ Para atingir a terceira meta do PNE, de universalização do ensino médio e 85% da taxa líquida de matrículas nesta etapa, seria necessário matricular mais de dois milhões de jovens que hoje se encontram fora da escola e, ao mesmo tempo, conseguir que um contingente semelhante de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, hoje matriculados no ensino fundamental, chegasse ao ensino médio.

Hoje, o ensino médio passa por enormes dificuldades relativas ao seu esvaziamento. No entanto, estes índices não constituem uma novidade na educação brasileira. Talvez a novidade esteja na preocupação por parte do governo com a existência de tantos jovens fora da escola nesta etapa de ensino. A manutenção de uma parcela numerosa dos jovens fora da escola não só pode ser considerado fato corriqueiro na história escolar brasileira, como, na verdade, a exclusão de um contingente da população brasileira da escola de nível médio foi um elemento característico das políticas para este nível de escolaridade até bem pouco tempo no Brasil. Inicialmente, esta etapa do ensino foi constituída para atender aos jovens que desejassem se preparar para o ensino superior.

Antes mesmo que pudesse ser chamado de ensino secundário, existia uma educação posterior ao ensino elementar durante o período colonial. Em geral, esta educação elementar ficava a cargo de colégios jesuítas, assim como a educação de nível secundário destinada à “formação de padres, de quadros para a administração do empreendimento colonial e do Estado e educar as classes dominantes”.¹⁵ De fato, estes estudos secundários em geral eram organizados em uma base humanista, que “interessava e era acessível a uma minoria que, por não precisar produzir as condições materiais para a sobrevivência dedicava-se ao ‘cultivo do espírito’, ou seja, uma educação literária e humanista”.¹⁶ Não havia uma política educacional e a educação que existia era realizada pelos jesuítas e dedicada à instrução de uma minoria muito abastada.

A educação jesuítica foi desmantelada com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, em decorrência das reformas pombalinas. Sem os jesuítas, a base humanista estabelecida por eles continuou a ser o fundamento do ensino secundário, que agora seria realizado a partir de “aulas régias”, que eram escolas destinadas a disciplinas específicas voltadas ao objetivo de preparação das elites para a continuidade dos estudos em cursos superiores na Europa. De fato, “a herança colonial em relação ao ensino secundário foi uma

¹⁴ TODOS PELA EDUCAÇÃO. Taxa de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos aumenta 15 pontos percentuais em dez anos. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/taxa-de-conclusao-do-ensino-medio-ate-os-19-anos-aumenta-15-pontos-percentuais-em-dez-anos>. Acesso em 12/03/2016.

¹⁵ ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio . Pedro II. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005. P. 31.

¹⁶ Ibidem.

série de aulas avulsas e dispersas, que tinham por único objetivo o ingresso nos cursos superiores. Essa situação permanece até meados de 1830”.¹⁷

Esta desarticulação do ensino no Brasil, causada pelas reformas pombalinas, manteve-se por algum tempo. A primeira política de cunho educacional estabelecida no Brasil posterior às reformas foi a criação de institutos superiores após a transferência da corte para o Brasil em 1808. A criação de um conjunto de instituições de ensino superior tinha como objetivo a formação de pessoas que pudessem atuar na administração do Estado agora estabelecido no Brasil. Quanto ao ensino secundário, permaneceu desarticulado em escolas especializadas em disciplinas, as aulas régias, voltadas ao ensino dos membros da elite que queriam e tinham recursos para se qualificar para estudar no ensino superior na Europa ou nos recém-criados institutos superiores brasileiros.

Com a independência e o trabalho de construção do novo país e da nação, a educação entra na ordem das preocupações de Estado. Apesar disso, na Constituição de 1824 o espaço dedicado à educação é tímido. Apenas o artigo 179, que trata dos direitos civis dos cidadãos brasileiros, traz nos incisos XXXII e XXXIII a determinação da “instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” e a previsão de criação de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. É importante lembrar que a exclusão aqui era a regra, uma vez que o sistema escravagista foi mantido ao longo de todo o império. Além disso, as instabilidades políticas do Primeiro Reinado e do próprio Período Regencial atrasaram bastante o desenvolvimento de políticas voltadas para educação no recém-criado país.

A partir do Ato adicional de 1834, as assembleias legislativas ganharam força para legislar a respeito da educação primária e secundária. Entretanto, este direito esteve muito mais no papel do que na prática, pois “as províncias amargavam as dificuldades de dar conta da instrução primária e secundária com seus poucos recursos”.¹⁸ Além disso, em 1837 foi criado o Colégio Pedro II, que realizava o caminho contrário ao da autonomia das províncias para tratar da educação secundária.

O Ato adicional “descentralizava a instrução, dando autonomia às províncias para a criação de instituições de ensino, o Império criava o Colégio de Pedro II para ser referência curricular e administrativa das instituições congêneres no país”.¹⁹ O Colégio Pedro II não só

¹⁷ Ibidem. P. 33.

¹⁸ Ibidem. P. 34.

¹⁹ MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges Patroclo. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013. P. 989.

foi o primeiro colégio secundário do Brasil, no sentido de ter especificamente esta destinação em seu decreto de criação, como, ao mesmo tempo, passou a ser o responsável pela articulação do ensino secundário no país, servindo de colégio modelo para a criação de outros institutos de educação secundária nas províncias.

A partir do Período Regencial e do Ato adicional, o Brasil passou a ter um ensino secundário. Logo, o grande marco da consolidação do ensino secundário no Brasil Imperial ocorreu em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Um ensino excludente e voltado para a educação propedêutica, visando à preparação para os cursos superiores. É consagrado assim um ensino apartado das condições do país, muito ligado à tradição de estudos clássicos, de caráter enciclopédico. Tradição iniciada pelos jesuítas e que tinha formado a maioria da elite brasileira.

Para um jovem da segunda metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX, não só desejo de estudar contava, dependiam também de condições econômicas que os permitissem frequentar a escola. É importante lembrar que nem mesmo livre alguns jovens eram, já que a lei do ventre livre só foi criada em 1871. Até então, muitos jovens não eram nem mesmos donos de si mesmos. Neste cenário de exclusão social, condições econômicas que permitissem o estudo só eram acessíveis a uma pequena parcela da sociedade. A educação de nível médio era algo raro.

Na segunda metade do século XIX e durante a Primeira República, os governos provinciais e, posteriormente, os estaduais, junto com o governo central, fizeram esforços para criar escolas de ensino profissional. Em geral, um ensino destinado aos mais pobres. O objetivo era instruir para gerar um ofício, garantindo sustento aos menos favorecidos e mão de obra para as atividades econômicas. Algumas dessas escolas tinham estudos de nível primário e secundário e outras, apenas o secundário. Contudo, as escolas de ensino profissional de caráter secundário não tiveram seus cursos equiparados ao curso secundário propedêutico, que seguia o direcionamento traçado pelo Colégio Pedro II.

As primeiras mudanças substanciais vieram com o governo Vargas, inicialmente com a reforma de Francisco Campos (1931) que articulou uma estrutura de coordenação, controle e fiscalização central para a educação brasileira. Assim, foi estabelecido um ensino secundário coordenado nacionalmente, sem que, no entanto, facilitasse o acesso das camadas mais baixas, uma vez que “os currículos do ensino secundário, nessa época, tinham caráter enciclopédico, destinando esse nível de ensino, portanto, a uma elite. Carga horária elevada,

muitos livros e uniformes caros afastavam o aluno carente”.²⁰ O que poderia atenuar esta exclusão seria uma educação profissional voltada diretamente para o mercado de trabalho. Entretanto, a reforma Francisco Campos pouco atuou em relação ao ensino profissional, apenas estruturando o ensino comercial e mesmo assim de maneira a consolidar a dualidade do ensino em relação à educação profissional.

Durante o Estado Novo, uma nova mudança veio a consolidar esta dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional no nível médio da educação brasileira. A partir de 1942, na gestão do ministro Gustavo Capanema, teve início uma grande reforma educacional no ensino médio, com a introdução das Leis Orgânicas para as diversas modalidades de ensino. Estabelecidas por decretos, elas delineavam dois caminhos de formação para os estudantes de nível médio: o curso secundário e a educação profissional. Em ambos, havia duas fases. A primeira fase era o ginásio, chamado de fundamental na educação profissional, com duração de quatro anos. A segunda fase era chamada de secundário e era dividido em clássico, para aqueles que se preparavam para os cursos superiores na área de humanidades; e científico, para quem buscasse cursar medicina ou engenharia no nível superior. A educação profissional era chamada de nível técnico e tinha duração de três anos. Em geral, os que desejassem se tornar professores poderiam cursar mais dois anos para um magistério específico de uma das diversas áreas técnicas. Nessas reformas,

a dualidade na educação se expressava, na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma.²¹

Assim, vendo a educação profissional como uma oportunidade, o nível médio passou a ser cursado por parcelas da população com menos recursos e que não eram atendidas por este nível de ensino. É notável a expansão deste nível médio de ensino no período compreendido entre 1933 e 1954, com crescimento de matrículas na ordem de 490%.²² Por outro lado, existiu um forte caráter discriminatório em relação à educação profissional. A Constituição de 1937, em vigor à época das reformas, estabelecia em seu artigo 129 que o ensino profissional

²⁰ OTRANTO, Celia Regina e PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. SBHE, V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008. P. 8.

²¹ *Ibidem*. P. 10.

²² NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, 14. Rio de Janeiro, Maio/Agosto. 2000. P. 46.

era destinado “às classes menos favorecidas”²³. O ministro Gustavo Capanema, na exposição de motivos para a criação do ensino secundário, afirmava que a finalidade era “a formação da consciência patriótica”²⁴, uma vez que esse tipo de ensino se destina aos “homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”.²⁵ Educação profissional para as classes menos favorecidas, ensino secundário clássico ou científico para os que cursarão ensino superior e dirigirão a nação no futuro. Logo, no período, houve um reforço da dualidade do ensino médio. Tipos de ensino diferentes, com objetivos diferentes, para públicos diferentes.

Havia também outro elemento que intensificava o caráter excludente da educação de nível médio. Trata-se da seletividade dos exames de admissão para cada uma das fases do nível médio. Assim como os atuais vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM que, devido à falta de vagas na educação pública superior, constituem uma barreira para o ingresso de estudantes egressos do ensino médio nos dias atuais, muitos estudantes da educação básica eram retidos nas décadas de 1940 e 1950 ao final dos quatro anos iniciais de estudos por não conseguirem aprovação ou classificação para uma vaga no ginásio ou no fundamental profissional. Quem conseguisse a vaga e cursasse o ginásio ou o fundamental, teria que passar por novos exames de admissão para ingressar no curso secundário ou no curso técnico.

Mesmo com a adoção da Constituição de 1946, que não mais destinava a educação profissional a nenhum grupo em especial - na verdade, nem fazia referência à educação profissional -, a estrutura dual do sistema de ensino, com dois caminhos separados a serem cursados, tendo objetivos distintos e para absorver grupos sociais diferentes, perdurou pela década de 1950. Esta dualidade do nível médio veio a ser parcialmente resolvida em 1961, com a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB (lei 4024/1961). Esta lei permitiu que os egressos da educação profissional ingressassem no nível superior, como já ocorria com os formados no secundário, gerando uma equiparação entre os dois cursos. O estabelecimento da equivalência foi total, de maneira que a LDB permitiu, inclusive, a transferência entre o secundário e os cursos profissionais.

Apesar das mudanças terem diminuído a dualidade entre o ensino profissional e o secundário propedêutico, a primeira LDB se cala com relação aos objetivos do nível médio da

²³ BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Artigo 129.

²⁴ CAPANEMA, Gustavo. Exposição de motivos. Decreto-lei nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Rio de Janeiro, 1942. Ítem II.

²⁵ Ibidem.

educação, informando laconicamente que “destina-se à formação do adolescente”. É possível que o silêncio esteja ligado à manutenção da dualidade no ensino médio, uma vez que mesmo com cursos equivalentes, eram efetivamente dois caminhos distintos a serem escolhidos por estudantes muito jovens e por suas famílias. É importante notar que o viés excludente e seletivo representado pelos exames de admissão permaneceu intocado, uma vez que a LDB manteve os exames tanto para o ginásio, quanto para o secundário, assim como seus exames equivalentes presentes na educação profissional. A retenção de uma parcela significativa da população após o primário continuava sem alteração.

O fim dos exames de admissão só ocorreu durante a ditadura militar, com a edição da segunda LDB, a lei 5692/1971. Ao criar o primeiro grau composto por oito anos de escolaridade, a lei unificou o primário e o ginásio, eliminando a necessidade de um exame de admissão entre os níveis. Ao mesmo tempo, estabeleceu o primeiro grau como nível de ensino obrigatório na faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos, algo só alterado com a emenda nº 59 da Constituição de 1988, feita em 2009.

A lei 5692 também extinguiu o exame de admissão para o nível médio, que passou a se chamar 2º grau, com duração de três ou quatro anos. Uma questão interessante aqui é que nessa lei 5692 há uma tentativa de eliminar a dualidade do ensino médio, uma vez que unificou os cursos secundário e profissional no 2º grau por meio da profissionalização compulsória. Essa medida buscava solucionar o problema da baixa escolarização dos trabalhadores brasileiros, algo que trazia dificuldades para as empresas que se instalavam no país em um momento de grande aquecimento da economia durante o período do milagre econômico, vinculando a educação profissional às necessidades do mercado.

Além disso, a lei 5692 determinava que a parte de formação especial voltada para a formação profissional no segundo grau seria fixada “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”²⁶. A lei que subordinava uma etapa da educação ao mercado ao estabelecer uma terminalidade específica para o ensino médio. Ao mesmo tempo, esta lei reduzia a pressão demográfica por mais vagas no ensino superior, uma vez que muitos dos estudantes formados e empregados desistiam de tentar uma vaga no ensino superior, o que demandaria mais tempo de estudos e a necessidade de recursos para se manter enquanto não estivesse formado.

²⁶ BRASIL. Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Artigo 5º, parágrafo 2º, alínea b.

Apesar da previsão legal, a profissionalização compulsória sofreu com uma infinidade de problemas. O parecer do Conselho Federal de Educação de 1975 afirma que havia uma série de problemas na aplicação do disposto na lei, como a

falta de recursos financeiros por ser elevado o custo deste ensino; escassez de pessoal docente qualificado; carga horária reduzida da parte de educação geral; complexidade no regime de cooperação com as empresas; carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da Lei n.º 5.692/71.²⁷

Diante das dificuldades para o estabelecimento de escolas que pudessem dar conta da profissionalização, a parecerista apresenta uma conclusão inusitada. Para ele, os problemas provêm de um equívoco na interpretação da lei. A relatora afirma que a lei determina que o ensino, mas não a escola, deveria ser profissionalizante. Assim, ela faz uma distinção do treinamento profissional, que deveria ser realizado em uma escola técnica especializada, e a educação profissionalizante, que em vez de conduzir ao “limitado domínio de umas poucas técnicas profissionais”²⁸, produziria algo muito mais importante para o estudante, “condições de aperfeiçoar-se e readaptar-se em um mundo que experimenta um processo de transformação constante”²⁹. De acordo com o parecer, a lei 5692 quer

algo mais amplo, mais exequível e mais útil para levar o adolescente à compreensão melhor do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe é dada uma base ampla do conhecimento que lhe permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho. Através da educação profissionalizante o que se pretende é tornar o Jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então, pela escola”.³⁰

O parecer sinaliza com a volta à dualidade após essa breve experiência de integração entre os dois objetivos da educação de nível médio, uma vez que a educação profissional, proposta pela lei 5692, passa “a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade”³¹ e não como formação para o exercício de uma profissão, que deveria ser realizada em escolas que tivessem destinação específica para este fim. Em 1982, a profissionalização compulsória é abolida, sem nunca ter existido completamente.

²⁷ SARAIVA, Maria Therezinha Tourinho Saraiva. Parecer nº 76/75 de 23 de janeiro de 1975, do CFE. O Ensino de 2º grau na lei 5692/71. P. 26 e 27.

²⁸ Ibidem. P. 28.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 15, p. 77-87. Ponta Grossa, 2007. P. 84.

Na tentativa de reorganizar a educação brasileira em novas bases após a ditadura militar, diversas políticas públicas de educação foram implementadas. Estas políticas tinham, entre outras, a função de adequar a estrutura da educação brasileira às novas disposições estabelecidas pela Constituição de 1988. A Constituição cidadã dedica dez de seus 250 artigos à educação (artigos 205 a 214).

Quanto ao ensino médio, o texto estabelece em sua primeira redação “a progressiva extensão e gratuidade do Ensino Médio”³². Trecho que em 1996 foi modificado passando a exigir a “progressiva universalização do Ensino Médio”³³. Em 2009, como exposto anteriormente, toda a educação básica passou a ser considerada obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Assim, é possível afirmar que os elaboradores da Constituição estabeleceram desde o seu início para o ensino médio o objetivo de superar seu caráter excludente, aumentando a abrangência da educação como um todo e do ensino médio em particular. O desafio a ser superado naquele momento era quantitativo, colocar todas as pessoas em idade escolar na escola, o que permanece como um desafio mesmo nos dias de hoje, principalmente se considerarmos o ensino médio.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que reestruturava o ensino brasileiro em torno dos princípios educacionais estabelecidos na Constituição de 1988. O longo período de tramitação da lei foi pautado no embate entre duas concepções distintas de educação. De um lado “a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização”³⁴. De outro, “o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação, preceituado na Constituição de 1988”³⁵.

Surge da disputa um documento que pende para o lado privatista do ensino, uma vez que a LDB dá total liberdade ao ensino privado, exigindo muito pouco das empresas que assim se constituírem a fim de garantir lucros na área da educação. Esta liberdade é resultado, principalmente, da pressão exercida por grupos econômicos ligados à educação durante o processo de tramitação da lei. Entretanto, é importante notar que o estabelecimento de viés privatista na LDB se adequa perfeitamente às características da política econômica neoliberal

³² Op. Cit. 1988. Artigo 208, inciso II.

³³ BRASIL. Emenda constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996. Artigo 2º.

³⁴ BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trabalho, educação e saúde. Vol.8, no.2. Rio de Janeiro, Jul/Out, 2010. P.190.

³⁵ Ibidem.

do governo Fernando Henrique Cardoso, que influenciou decisivamente o processo de tramitação da LDB no Congresso Nacional.

Com relação ao ensino médio, a LDB estabelece múltiplos objetivos. Nas legislações anteriores, a questão em geral era determinada em torno do caráter dual da educação, entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. A lei mantém o caráter preparatório para o prosseguimento dos estudos e estabelece o aprofundamento e consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental como primeiro objetivo, além disso, define o ensino médio como etapa que deve preparar para a cidadania, aprimorar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

O artigo 35 define o ensino médio como etapa final da educação básica, indicando assim um caráter terminativo da formação do estudante. Ainda que não seja um ensino profissionalizante, a LDB expressa preocupação na preparação dos futuros trabalhadores ao definir a educação básica para o trabalho como um dos objetivos dessa etapa de ensino. Ao considerar que o estudante estaria apto para ingressar no mundo do trabalho ao final do ensino médio, estabelece que é preciso que os trabalhadores tenham “capacidades intelectuais que lhes permitam adequar-se a uma produção flexível e aos novos procedimentos de gerenciamento do trabalho”.³⁶

Apesar disso, a LDB evidencia para a educação profissional um caminho paralelo, ao afirmar que esse tipo de educação “será desenvolvida em articulação com o ensino regular”.³⁷ Articuladas, mas não equivalentes. A educação profissional paralela é consolidada pela edição do decreto 2208/97, no qual se determina que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”³⁸. Assim, o ensino médio tem como uma de suas principais funções preparar os jovens para as demandas do mercado de trabalho, mas a preparação profissional em si, que conduziria a uma profissão específica, depende da busca pessoal do estudante por este curso, que será feito em caráter independente e que exigirá mais horas de estudo por parte do aluno.

Apesar da multiplicidade de objetivos para o ensino médio, a lei 9394 mantém o caráter dual desta etapa do ensino, separando efetivamente a formação geral, ainda que não exclusivamente de caráter propedêutico, como em outros momentos da educação brasileira, e a formação para o trabalho. Neste sentido, da mesma maneira que o parecer nº 76 de 1975 em relação à lei 5692/71, a LDB de 1996 estabelece uma diferença clara entre a educação

³⁶ NUNES, Clarice. Ensino Médio. Rio de Janeiro: DP&A. 2002. P. 12.

³⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília, 1996. Artigo 40.

³⁸ BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 1997. Artigo 5º.

profissional, técnica e a educação para o trabalho. Esta busca estabelecer uma educação básica para o trabalho, que o estudante, uma vez inserido no mundo do trabalho, seja capaz “de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.³⁹ A LDB expressa a necessidade de garantir aos estudantes a compreensão dos “fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos”.⁴⁰ Na visão dos legisladores, o mercado de trabalho traria a necessidade de um trabalhador que tivesse a capacidade de se adaptar à múltiplas exigências e que compreendesse a dinâmica altamente flexível da economia.

A formação docente como solução para os problemas do Ensino Médio e a criação do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio.

Em 1999, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Este documento, que alegadamente teria sido constituído com a participação de diversos segmentos da sociedade, surgiu trazendo grandes dúvidas sobre a representatividade das entidades que participaram de suas discussões e a respeito da abrangência e da transparência do processo. As diretrizes consolidam o modelo dual do ensino médio, com a educação profissional apartada do ensino médio. Nunes afirma que o parecer das Diretrizes dá a questão da dualidade como solucionada, “apesar da crítica contundente dos educadores através dos seus órgãos representativos”.⁴¹ Ou seja, ainda que houvesse consulta e alguma participação dos educadores, estas só serviram como forma de dar legitimidade às intenções estabelecidas pelo governo anteriormente.

As DCNEM apresentam a vinculação da educação de nível médio ao mundo do trabalho na mesma linha já apresentada pela LDB. É significativo que a formação básica para o trabalho tenha artigo específico na resolução, o 12º artigo, que mantém a separação estrita entre a formação básica para o trabalho e a formação para o trabalho. Esta deferência não foi realizada para qualquer um dos outros objetivos para o ensino médio estabelecidos pela LDB. Mesmo quando aparecem, os demais objetivos presentes na LDB, como “pensamento crítico”⁴² ou “autonomia intelectual”⁴³, parecem estar relacionados com a necessidade de

³⁹ Op. Cit. 1996. Artigo 35, inciso II.

⁴⁰ Ibidem. Inciso IV.

⁴¹ Op. Cit. 2002. 15.

⁴² Op. Cit. 1996. Artigo 35, Inciso III.

⁴³ Ibidem.

“adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação”⁴⁴ ou “possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho”.⁴⁵ É interessante notar que a formação básica para o trabalho é estabelecida visando “as novas condições de ocupação”, numa possível referência à inserção da economia brasileira à lógica da globalização. A educação em geral e o ensino médio em particular estão cada vez mais subordinados ao mercado de trabalho e às questões de ordem econômica.

O que se estabelece a partir da LDB e principalmente com a as DCNEM está ligado às “orientações de organismos multilaterais, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”.⁴⁶ Estas mudanças são justificadas segundo o pretexto de adequar o país ao novo momento do desenvolvimento econômico mundial. No mesmo sentido, ensino médio passou a ter como função formar um trabalhador que pudesse se adaptar facilmente às novas condições de trabalho globalizado, onde flexibilidade é a palavra de ordem.

O parecer a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio apresenta, em sua análise, a ideia de que como o ensino médio é a etapa final da educação básica, ela acaba sendo afetada com maior intensidade pelas mudanças trazidas pela globalização econômica e pela revolução tecnológica, uma vez que esta fase tem a função e a última oportunidade, desconsiderando a possibilidade de educação superior, de dotar o futuro trabalhador da capacidade de lidar com a mudança. No parecer, por conta das mudanças na economia e na sociedade mundiais, o conhecimento se encontra cada vez integrado em função da “facilidade de acessar, selecionar e processar informações”⁴⁷, exigindo assim “a integração de competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras”.⁴⁸

No parecer conclui-se que o ensino médio, para garantir uma formação mais condizente com as características da produção econômica pós-industrial, precisa seguir o os elementos comuns a todas as reformas educacionais: “progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média; e visível

⁴⁴ BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Artigo 4º, inciso I.

⁴⁵ Ibidem. Inciso IV.

⁴⁶ MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. P. 47.

⁴⁷ MELLO, Guiomar Namó. Parecer CNE/CEB nº 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Brasília, 1998. P. 12

⁴⁸ Ibidem.. P. 12.

desespecialização das modalidades profissionalizantes”.⁴⁹ A flexibilidade exigida ao trabalhador, que deve ter um conhecimento cada vez mais abrangente e articulado, devido a um mundo em permanente mudança, considerando a velocidade do intercâmbio de informação que gera e se beneficia ao mesmo tempo da integração de culturas e mercados, demanda, segundo o parecer, a flexibilização dos limites entre as disciplinas com a constituição de um currículo integrado em áreas.

De acordo com Nunes, o parecer afirma que o ensino médio se destina “aos jovens que aspiram as melhores condições de vida e de emprego”⁵⁰ e aos “adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com a vida escolar mais acidentada”.⁵¹ O problema é que se trata

“de uma população heterogênea, cujo número cresce aceleradamente, segundo indicadores demográficos, e que necessita ser incluída no sistema escolar num momento em que ocorrem escassas oportunidades de trabalho e a crescente competitividade pelos postos existentes. [...]”

O Parecer não focaliza o fato de que, apesar das grandes transformações contemporâneas que exercem um grande impacto sobre o conteúdo, a divisão, a quantidade e a qualidade do trabalho humano, permanecem padrões de relações sociais arcaicos e perversos. Se a globalização tem dividido os problemas, não tem, contudo, partilhado os benefícios”.⁵²

De fato, o ensino médio apresenta, como já registrado aqui, claros sinais de esvaziamento e há um enorme contingente populacional que necessita ser incluído na escola. Entretanto, em um momento de dificuldades econômicas, escassez de trabalho e alta competitividade, não é possível afirmar que a educação de nível médio, principalmente a existente no Brasil atual, será o fator decisivo para que esta população em situação de insegurança econômica consiga o mínimo de dignidade e cidadania. Principalmente diante das enormes dificuldades do ensino médio no Brasil. “As escolas de ensino médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental”.⁵³ Assim, o ensino médio passa por todo tipo de problemas, iniciando nos problemas de estrutura física, necessitando de pesados investimentos que pudessem construir e equipar colégios com o mínimo necessário à formação dos estudantes.

Entretanto, o parecer reforça um discurso de que a solução para educação de nível médio está na reorganização curricular, considerando um ensino que tenha a integração das disciplinas, garantindo que o conhecimento construído pelos alunos esteja sempre contextualizado. Partindo de um problema, o estudante poderia observar a questão por várias linhas cognitivas diferentes. Ou seja, a solução do ensino médio está na integração, na

⁴⁹ Ibidem. P. 16.

⁵⁰ Op. Cit. 2002. 16.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem. 17.

⁵³ Ibidem.

contextualização e na interdisciplinaridade, que garantiriam aos estudantes uma formação mais próxima da exigida no mundo do trabalho e mais interessante, uma vez que estaria totalmente articulada às questões da vida dos próprios estudantes.

Os professores surgem no parecer como uma categoria que atrapalha o processo de melhoria da educação, uma vez que não apresentam uma formação adequada para lidar com um currículo integrado. O parecer começa a apontar que, para um grupo expressivo que é responsável pela formulação de políticas públicas, não são as condições estruturais dos colégios, a baixa valorização docente ou as dificuldades econômicas dos alunos que dificultam o desenvolvimento da educação, sobretudo a de nível médio. Para este grupo, a educação de nível médio terá um grande avanço com a implementação de um currículo integrado e o entrave para o avanço é o professor que não foi formado com tal finalidade.

Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram complementadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM. Os parâmetros seguem estritamente o caminho da integração curricular, inicialmente reorganizando o ensino médio em três áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Apesar de toda a argumentação favorável à reforma educacional, o problema é que muitos professores viram com desconfiança a nova forma de organização curricular sugerida nos DCNEM e proposta nos PCNEM. Talvez porque

a concepção de contexto nos documentos oficiais é mais restrita do que a interpretação conferida pelo discurso pedagógico da academia relativo ao tema. Enquanto as ideias de cotidiano, de comunidade, de experiências dos alunos e de valorização dos saberes populares, de formas distintas, visam à relação dos alunos com o mundo que os cerca, a concepção de contexto nos PCNEM e nas DCNEM fica limitada ao trabalho produtivo.⁵⁴

Além disso, é possível que os docentes tenham recebido as mudanças com desconfiança uma vez que sua formação é realizada em uma estrutura disciplinar. Esta parece ser a interpretação dos gestores de políticas educacionais, uma vez que

“Em 2002, passados três anos da primeira versão dos Parâmetros e último ano de governo de Fernando Henrique Cardoso, foram publicados os PCN+ Ensino Médio (...), cada uma das áreas de conhecimento presentes nas DCNEM e nos PCNEM de 1999 ganhou um volume de orientações educacionais complementares. Esta versão mais detalhada das áreas surgiu como resposta às críticas feitas ao PCNEM de 1999, havendo um significativo investimento no sentido de convencer o professor que atuava no ensino médio da qualidade da proposta e da vantagem em adotá-la. Fundamentalmente, procurava-se mostrar caminhos para a constituição de um

⁵⁴ LOPES, Alice Casimiro; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. Diferentes contextos na área de ciências nos PCNs Para O Ensino Médio: Limites para a integração. Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 18 - nº 69. Ijuí: Jan./J u n. 2003 - P. 45-67. P. 52.

diálogo interdisciplinar no espaço escolar. Ou seja, caminhos para tirar do papel a proposição das áreas de conhecimento”.⁵⁵

Assim, a dificuldade de popularizar entre os professores a nova proposta de integração curricular foi entendida pelo MEC como uma confirmação das ideias já presentes no parecer de 1998, que postulavam que a educação de nível médio não se desenvolvia, pois o professor era mal formado. Se a reforma educacional que estabelece a integração curricular não foi bem sucedida, isso não tem relação com nenhum das muitas dificuldades encontradas nessa etapa do ensino. Na visão do MEC, a reforma não se concretiza em função dos problemas na formação docente. “Logo, o problema encontra-se no professor, cuja formação ainda não está adequada a uma prática de ensino fundamentada em ‘competências e habilidades’ ”.⁵⁶

No início do governo Lula (2003-2011) houve uma importante alteração no ensino médio, com a reversão do decreto que estipulava a dualidade entre a educação profissional e da formação geral estabelecida pelo governo anterior. Com a edição do decreto nº 5154/2004, revogou-se o caráter independente da educação profissional, permitindo-se a articulação total da educação profissional e o ensino médio. “Ao invés de um currículo único, reforça-se a importância de trajetórias diversificadas no ensino médio, onde a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias”.⁵⁷ Isso indica um projeto mais profundo de mudanças, a partir das críticas realizadas por grupos contrários às políticas educacionais do governo anterior.

Essas críticas surgem também no que se refere ao currículo, o que acaba por revelar o desejo por uma revisão das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio formuladas no governo anterior. Uma revisão é recomendada como necessária à revitalização e atualização das Diretrizes no parecer nº38/2006, a respeito da instituição da obrigatoriedade do oferecimento das disciplinas Filosofia e Sociologia. Este parecer apresenta certa oposição à política de integração curricular proposta nas DCNEM. Ainda que explicitem que não há na LDB a obrigatoriedade de nenhum componente curricular, os relatores afirmam que há dúvidas quanto à possibilidade de no formato integrado garantir que os educandos dominem os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, conforme expresso nas DCNEM, pois, entre outras dificuldades, “se os professores estão comprometidos com o desenvolvimento do programa de suas disciplinas, dificilmente terão

⁵⁵ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. O ensino médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores. *Perspectiva*, v. 32, n. 2, 2014.P. 456.

⁵⁶ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006. P. 63.

⁵⁷ Op. Cit. , jan./abr. 2012. P. 51.

condições de dar tratamento interdisciplinar e contextualizado aos necessários conhecimentos”.⁵⁸

É importante notar que apesar da visão contrária à integração curricular expressa no Parecer nº 38, a afirmativa de que o professor não terá condições de se concentrar no conhecimento de caráter interdisciplinar e no desenvolvimento de sua disciplina ao mesmo tempo, reforça, ainda que sutilmente, a ideia de que o entrave para o pleno sucesso da educação de nível médio é o professor. A formação nas licenciaturas é elencada no parágrafo seguinte do parecer como a primeira das dificuldades que dificultam o trabalho do professor em relação à integração curricular. Assim, a defesa de que a solução para o ensino médio está no currículo integrado e de que o entrave para o seu sucesso está no professor se fortaleceu durante os governos Lula e Dilma.

Diversas políticas educacionais, sobretudo na última década, tiveram como alvo a formação inicial e continuada do professor. O que fica claro, por exemplo, na “Carta ao professor” presente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, lançadas em 2006. As orientações foram formuladas a partir das críticas dos grupos contrários ao governo Fernando Henrique Cardoso às DCNEM e representam uma tentativa de interpretação das Diretrizes e dos PCN em novas bases. Na carta, após listar as possibilidades de formação inicial e continuada dos professores (Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos e Universidade Aberta do Brasil), o MEC afirma esperar do professor que “aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino”.⁵⁹ Com a edição das *orientações curriculares* e a partir das críticas surgidas às políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, ganhou força a proposta de elaboração de reforma das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A partir de 2009, iniciaram-se as discussões para a realização da reforma nas Diretrizes Curriculares. Elas foram realizadas contando com “representantes do MEC, universidades, associações vinculadas à Educação (ANPED e ANFOPE, por exemplo), educadores brasileiros e membros do Conselho Nacional de Educação”.⁶⁰ É importante notar que a formulação destas novas diretrizes foi realizada em um contexto legal bastante diferente das anteriores, pois surgem durante a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

⁵⁸ CALLEGARI, Cesar; HINGEL, Murílio de Avellar e SAUER, Adeum Hilário Sauer. PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 2006. P. 7.

⁵⁹ BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. P. 6.

⁶⁰ Op. Cit. 2014. P. 456.

da Educação Básica e de Valorização da Educação - FUNDEB, criado em 2007 em substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, destinando diretamente recursos para o ensino médio, incluindo recursos em caráter emergencial. No período, estava em vigor o decreto nº 5154/2004, que permitia a existência de educação profissional no ensino médio, e a emenda constitucional nº 59, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica (e não mais apenas do ensino fundamental) dos 4 aos 17 anos.

As novas DCNEM entraram em vigor em 2012, estabelecendo a Matemática como uma área de conhecimento em separado e eliminando o termo tecnologia dos títulos das quatro áreas de conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Humanas). Apesar dessas mudanças e de no momento da formulação das novas DCNEM

vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo”.⁶¹

Em certo sentido, pode-se afirmar que constitui uma mudança do quadro anterior de subordinação do ensino médio ao mercado de trabalho, a retomada do debate acerca da identidade do ensino médio. Este debate se faz em novas bases, muito além da velha disputa em torno da “educação profissional” X “ensino propedêutico”, já equacionada pelo decreto nº 5154/2004, que integra a educação profissional ao ensino médio. No momento, a busca por uma identidade própria para o ensino médio se relaciona às tentativas de solução para o quadro grave de evasão neste segmento de ensino.

Ainda assim, a resposta para as dificuldades do ensino médio permanece bem semelhante. A flexibilização curricular consubstanciada na integração disciplinar seria a garantia de um ensino mais contextualizado, próximo à realidade do mundo globalizado, de um mercado de trabalho flexível e que traria mais interesse ao estudante. Curiosamente, as novas DCNEM estabelecem uma lista de disciplinas relacionadas a cada uma das áreas de conhecimento. Para cada área, um conjunto de disciplinas existentes na escola. Isso talvez se deva a tentativa de aproximar a proposta de integração curricular por áreas de conhecimento da prática escolar hegemonicamente disciplinar. Com isso, há a aceitação do formato disciplinar, ao mesmo tempo em que se busca conduzir as disciplinas a um diálogo interdisciplinar, inserindo-as em áreas de conhecimento mais abrangentes. Essa correlação

⁶¹ Op. Cit. Jan/abr. 2012. P. 53.

entre disciplina e área de conhecimento não é simples. No caso mais emblemático, Educação Física foi alocada na área de linguagens, apartada da Biologia, Física e Química, que compõem parte importante da estrutura disciplinar da formação dos docentes da área. Em outro caso, é fácil notar a relação estreita entre a Literatura, presente na área de Linguagens e disciplinas como Filosofia e História, da área de Ciências Humanas.

As novas DCNEM foram acompanhadas de um parecer, que lista seis desafios a serem enfrentados pelo ensino médio. Entre eles, a questão da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional aparece, para reafirmar a superação dessa questão por meio da integração do ensino profissional ao ensino médio. Um outro desafio importante apresentado é a formação docente. O professor é apresentado como alguém de quem se exige que “seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos”.⁶² Ou seja, também o professor está sujeito à flexibilização das habilidades necessárias ao trabalho que norteou a criação da proposta de integração curricular. O parecer afirma que é “necessário que os professores estejam preparados para enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela”.⁶³ É importante reconhecer que o parecer afirma que o debate relativo à formação docente não pode ser dissociado “da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais”.⁶⁴ O que é um alento, uma vez que se por um lado é importante melhorar a formação docente, ela por si não constituirá a solução para todos os males da educação e nem mesmo resolverá a questão docente. Sem a devida valorização, a dificuldade de atrair estudantes para carreira docente e a evasão dos profissionais de educação para outras áreas continuarão sendo constantes.

O parecer das novas DCNEM lista as tentativas do governo em enfrentar o problema da formação. Entre elas está o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, de 2008, que tentou atacar o problema da falta de formação dos professores da educação básica, possibilitando a professores que atuavam na escola pública, sem nível superior, com nível superior em uma área diferente do que lecionavam, ou professores graduados sem licenciatura, a possibilidade de uma formação adequada. Um programa importante, sem

⁶² SAUER, Adeum Hilário Sauer; LIMA, José Fernandes de Lima; CORDÃO, Francisco Aparecido; RAMOS, Mozart Neves e NASCIMENTO, Rita Gomes do Nascimento. Parecer CNE/CEB nº: 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011. P. 30.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibidem*.

dúvida, pois garantia qualificação ao professor que já estava em sala de aula na escola pública, mas de maneira singular, não se trata de formação continuada.

Uma das estratégias relacionadas à formação docente no parecer das novas DCNEM, demonstra a importância deste assunto nas políticas públicas. Em 2009, foi instituída pelo decreto nº 6.755 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O decreto, em seu primeiro artigo, afirma que esta política tem a “finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.⁶⁵ No artigo 3º, o decreto trata dos objetivos da política de formação docente, sendo a primeira finalidade listada “assegurar a melhoria da qualidade da educação básica pública”.⁶⁶ A política de formação estabelece estratégias de ação coordenada entre os diferentes entes federativos no sentido de garantir formação inicial de qualidade aos futuros docentes, programas de iniciação à docência, a continuidade de oferta de vagas aos profissionais da educação pública que não tem formação adequada e sistemas que possam estabelecer uma formação continuada aos professores.

As preocupações com relação à formação do docente se dividem em três frentes: a formação de novos docentes, a adequação da formação do docente que está na escola, mas sem a formação necessária e garantir a formação continuada daqueles que já têm a formação inicial adequada ao componente curricular que ministram. Ao considerarmos as questões relativas ao ensino médio, a etapa apresenta problemas relacionados às três frentes. Em 2014, uma auditoria do Tribunal de Contas da União a respeito do ensino médio apontou o déficit de pelo menos 32 mil professores no conjunto das disciplinas obrigatórias desta etapa de ensino.

A situação é ainda mais grave se considerarmos que o MEC, em 2015, divulgou um relatório que estimava que 40% dos docentes do ensino médio atingirão os requisitos para aposentadoria em seis anos. Ao mesmo tempo, entre 2010 e 2012, o número de formandos em diversos cursos de licenciatura em disciplinas da educação básica decresceu em índices que variam de 10% em Química; passando por 13% e 14% em Biologia e Física, respectivamente; até 21% em Matemática. Somente História teve aumento do número de concluintes e mesmo assim de apenas 1%. É altíssima a taxa de evasão de alunos nas licenciaturas, pois “80% dos licenciandos em Física abandonam o curso; apenas 30% concluem o curso de Química (...) e 33% se formam em Matemática (...). No caso dos cursos de Artes e Geografia, o percentual de

⁶⁵ BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília, 2009. Art. 1º.

⁶⁶ Ibidem. Art. 3º.

abandono está na casa dos 50%”.⁶⁷ A possibilidade de falta de profissionais é real e já é sentida em algumas disciplinas. Logo, a necessidade de formação de profissionais não passa apenas pelo interesse de qualificação frente à nova proposta curricular. Precisa-se formar professores urgentemente, para não inviabilizar o sistema educacional.

A necessidade de formação de novos professores se conjuga a outra. A auditoria realizada pelo TCU em 2014 apontou que dos “396 mil docentes nas redes estaduais de ensino em 2012, aproximadamente 46 mil (12%) não tinham formação específica em nenhuma das doze disciplinas obrigatórias dessa etapa de ensino”.⁶⁸ A situação é ainda pior, considerando que da totalidade dos professores que atuam no ensino médio, 59,2% tem formação em nível superior na área em que lecionam.⁶⁹ Assim, faz-se necessária a estruturação de políticas de formação que possibilitem que estes profissionais adquiram formação adequada na área de conhecimento em que trabalham.

Se a formação inicial e a formação complementar de docentes são necessidades urgentes para a própria manutenção do sistema de ensino, os elementos que justificam a formação continuada relacionam-se ao desenvolvimento de políticas que aumentem a qualidade da educação básica no Brasil. De fato, a formação continuada estava prevista na LDB desde 1996 e está presente no PNE 2001. No entanto, a primeira ação concreta ocorreu apenas em 2003, com a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que buscava criar um exame nacional de certificação do professor. Esta proposta, feita no governo de Fernando Henrique Cardoso, “provocou a crítica do movimento dos educadores, que contestou a atitude da nova direção política do Governo Federal que, segundo se acreditava, propunha-se a dar um novo tratamento às políticas educacionais”.⁷⁰ O Ministério da Educação do governo Lula decidiu não criar o exame nacional, no entanto, manteve a criação da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, “uma rede constituída por Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, os quais devem dedicar-se ao desenvolvimento de programas de formação continuada”.⁷¹

⁶⁷ GALVÃO, Carlos Fernando. A educação e o professor gritam por socorro... mas quem ouve? Unesp (site). Debate Acadêmico. Disponível em <http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/a-educacao-e-o-professor-gritam-por-socorro-mas-quem-ouve/>. Acesso em 25/06/2016.

⁶⁸ BRASIL. Auditoria coordenada educação: ensino médio / Instituto Rui Barbosa; Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, 2014. P. 24.

⁶⁹ Op. Cit. Meta 15 – Formação de professores. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em 06/08/2015.

⁷⁰ SANTOS, Edlamar. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. Simpósio ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: Anpae. 2011. P. 8.

⁷¹ Ibidem.

Em 2012, o MEC lançou o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, iniciativa inspirada em uma experiência de sucesso de alfabetização ocorrida em Sobral, no Ceará, que depois foi aproveitada em todo o estado. O pacto é parte das ações voltadas para a formação de professores. Em sua página na internet, intitulada “Entendendo o Pacto”, são apresentados os seus eixos de atuação, na busca de garantir a alfabetização de todas as crianças até o oitavo ano de vida. O primeiro dos eixos é a “formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”⁷², o que reforça a ideia de que dentre as ações que possam levar ao aumento da qualidade da educação pública, os gestores de políticas públicas tendem a considerar a questão da formação docente um elemento fundamental, quase que onipresente nas várias etapas da educação básica. A presença da formação inicial e continuada é tal que talvez fosse o caso de se pensar em tentativa de transferência de responsabilidade a respeito do fracasso da educação brasileira, no sentido de que se a educação não está bem, isso se deve a má formação do professor.

Com as altas taxas de evasão do ensino médio e as dificuldades de implantação do programa de integração curricular previsto na LDB, nos PCNEM e nas DCNEM, uma das formas de garantir maior interesse dos alunos pela escola e, por conseguinte, sua permanência nesse nível de ensino, em 2013, o governo federal lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, pautado na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio no Brasil. Entre as ações propostas pelo pacto estava o estabelecimento de um curso de formação continuada para professores do ensino médio, com duração de 200 horas, organizado pelas secretarias estaduais de educação, em conformidade com as determinações do MEC. Este programa contou com bolsas de estudo no valor de R\$200,00, pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para os profissionais que aderirem ao programa. O foco é de profissionais que estivessem em sala de aula. O curso foi dividido em duas etapas, cada qual com material didático elaborado pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Os cadernos de formação oferecem alguns elementos que permitem perceber os caminhos escolhidos pelos elaboradores do projeto para garantir a superação das dificuldades do ensino médio.

O curso foi dividido em duas etapas. A primeira etapa composta por cinco cadernos de formação, de caráter mais geral, que desenvolvem temas importantes do cotidiano escolar, das características das juventudes nos dias atuais, da estrutura curricular presente no médio e da gestão da escola. São eles: *Ensino médio e formação humana integral; O jovem como sujeito*

⁷² BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Entendendo o Pacto. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 15/11/2015

do ensino médio; *O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e Gestão democrática da escola*. A segunda etapa foi destinada à formação específica dos profissionais dos diferentes componentes curriculares que foram alocados em uma das quatro áreas de conhecimento estabelecidas pelas DCNEM de 2011: *Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática*, sendo que há um quinto caderno direcionado aos gestores das unidades de ensino.

Na identificação das dificuldades do ensino médio, considerando-se a evasão estudantil o grande problema desta etapa de ensino, os elaboradores ponderam, no caderno II da primeira etapa, *O jovem como sujeito do ensino médio*, sobre as razões que levam o jovem a abandonar o ensino médio:

Se perguntarmos aos jovens sobre as razões do abandono ou permanência na escola, em geral, eles e elas assumem a responsabilidade pelos fracassos ou êxitos, outorgados pelo esforço pessoal ou pela falta de interesse na escola. Em outros momentos, jovens atribuem as razões aos problemas internos da escola, como a falta de infraestrutura ou a má relação professor-aluno. A “chatice da escola”, tal como dizem, é uma avaliação comum entre jovens. Ora falam dos tempos, ora dos conteúdos, ora da relação e dos métodos utilizados pelos professores. (...) Para grande parte dos jovens, a escola parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.⁷³

Os estudantes abandonam a escola porque ela é chata, no diagnóstico presente no caderno produzido pelo pacto. Além disso, os estudantes percebem a escola de ensino médio apenas em sua dimensão cartorial. Um lugar que gera um diploma, sem nenhum significado mais profundo. De maneira que os elaboradores do caderno apresentam como possibilidade de solução dessas questões e da própria evasão escolar, a ideia de que:

os jovens demandam uma escola que faça sentido para a vida e que contribua para a compreensão da realidade. Eles reivindicam que o que se ensina na escola tenha vínculos com o seu cotidiano. Muitos jovens estudantes expressam suas dificuldades para estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas. Se a escola é lugar de aprender, é importante compreender como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que demandam da escola. Os jovens enfatizam a importância de que seus interesses sejam considerados, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade.⁷⁴

Nessa perspectiva, a escola é enfadonha pelo fato de apresentar um ensino descontextualizado das realidades em que os jovens vivem. Esta descontextualização é o que o leva a abandonar os estudos no ensino médio. Se a falta de conexão entre o que se ensina e o

⁷³ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. P. 53 e 54.

⁷⁴ Ibidem. P. 52.

cotidiano das juventudes é o problema, para os propositores dos cadernos do pacto, a solução está em estabelecer um ensino que “faça sentido para vida”, que amplie a possibilidade do jovem compreender a realidade em que se insere. Não se trata apenas de auxiliar os jovens a dar sentido aos saberes escolares, mas de, a partir das realidades vividas pelos por eles, estabelecer sentido para os saberes escolares.

Esta atividade de contextualização do saber escolar com base nas realidades juvenis é identificada com a proposta de integração curricular. Assim, no terceiro caderno de formação da primeira etapa, os elaboradores propõem

que toda a atividade curricular do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares. É possível reconhecer nessa orientação a possibilidade de o currículo ser capaz de atribuir novos sentidos à escola, de dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos e de ressignificar os saberes e experiências com os quais se interage nas escolas.⁷⁵

O diagnóstico de que o jovem sai da escola pelo fato do ensino ser descontextualizado e a integração curricular como solução para garantir a articulação necessária entre a realidade dos alunos e os saberes escolares, já se encontrava prevista no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O programa, criado em 2009, apresentava o objetivo de conduzir a reestruturação curricular do ensino médio, definindo que

os conhecimentos e a produção dos mesmos, deverão dialogar com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade e os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, o que pressupõe um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). O redesenho curricular que se pretende, reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo.⁷⁶

Essa proposta docente, baseada na necessidade de conhecer o jovem, reconhecer suas experiências, saberes e identidades culturais, estabelecendo assim um currículo que tenha relação direta com seu cotidiano, foi associada às propostas de integração curricular, por meio da justificativa da contextualização. Esta integração curricular, apesar de não ser algo novo,

⁷⁵ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. P. 9.

⁷⁶ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa ensino médio inovador: documento orientador. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038. Acesso em 14/08/2015.

uma vez que o MEC, desde os PCN de 1998, propõe a integração curricular no ensino médio, em 2015, o debate em torno da Base Nacional Curricular Comum para a educação básica, vem garantindo que a proposta receba muita atenção dos professores de História e da mídia. A adoção radical da proposta de integração curricular poderia significar a perda da especificidade da História como disciplina, algo que trabalharemos com mais cuidado no segundo capítulo, e uma consequente redução da importância e do espaço da disciplina no ensino médio.

Em sua segunda etapa, a formação continuada de professores proposta pelo Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio apresenta cadernos específicos. Seu segundo caderno é dedicado à área de Ciências Humanas, cuja redação também ficou a cargo da UFPR. Dividido em quatro capítulos, a última parte do caderno de Ciências Humanas, *Possibilidades de abordagens pedagógicas curriculares na Área de Ciências Humanas*, apresenta uma definição mais clara a respeito do papel que cabe a cada uma das disciplinas na constituição da área de conhecimento. Em cinco parágrafos, atribui-se à História uma função narrativa que a aproximaria da área de linguagens; a historicização dos processos científicos dos demais componentes curriculares; a crítica documental como um exercício central nas formas de ensinar e aprender História; e por fim, o estabelecimento de temporalidades e espacialidades a respeito dos “saberes, conhecimentos, vivências e experiências dos estudantes em seus ambientes socioculturais”.⁷⁷

A História aparece aqui como a disciplina que desvenda a formação do eu. Parece pouco, uma vez que a História pode conduzir exatamente ao conhecimento das diferenças entre os grupos humanos ao longo do tempo, facilitando assim o entendimento da personalidade do indivíduo. Numa análise que será detalhada no capítulo 3, aparentemente a História presente nos cadernos de formação do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio é dissociada do interesse de conhecer outras temporalidades ou espacialidades, senão aquelas que se relacionam às vivências e experiências dos estudantes.

Neste primeiro capítulo, busquei realizar um histórico das principais políticas para o ensino médio desde a época da educação jesuítica até o momento atual, evidenciando o caráter excludente desta etapa de ensino. O caráter excludente esteve marcado por muito tempo pela dicotomia entre o ensino propedêutico, dedicado às elites, e a educação profissional, problema que foi resolvido recentemente pela integração entre as duas propostas.

⁷⁷ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Alexandro Dantas Trindade... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. P. 42.

Apesar disso e da obrigatoriedade constitucional estabelecida em 2009 de universalização da educação de nível médio, o ensino médio no Brasil continua vivendo problemas sérios relacionados ao seu esvaziamento. Procurei demonstrar que o poder público buscou estabelecer a questão da formação docente como um dos elementos mais importantes para garantir a qualidade da educação no Brasil, entre elas a formação continuada docente. Isto posto, tentei demonstrar que, no que tange ao ensino médio, a formação continuada se estabeleceu como uma forma de garantir o apoio à difícil missão de estabelecer a integração curricular, que foi eleita pelos gestores de políticas públicas como o elemento que garantiria a contextualização dos saberes, combatendo a evasão nessa etapa da educação brasileira.

Capítulo II: Os sentidos da História escolar: História pré-disciplinar, disciplinar e a crise da disciplina.

Em 1838, o decreto do ministro interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos, que estabeleceu o regulamento do Colégio Pedro II, determinou que seis dos oito anos de escolaridade oferecidos pela instituição contassem com duas aulas semanais de História. É importante notar que o modelo adotado pelo Colégio Pedro II é de inspiração francesa. No caso do ensino de História, mas não somente, foram utilizadas traduções de manuais escolares franceses¹.

Desde o século XVII, havia a presença da História nas escolas francesas, mas de uma forma bem diferente de uma organização que se possa dizer disciplinar. Na verdade, o ensino de História compunha um quadro geral de saberes que eram chamados de humanidades, numa linha herdada da Antiguidade Clássica². Basicamente, buscava-se realizar a formação por meio de um programa de estudos constituído a partir de textos da antiguidade, em que o estudante deveria se desenvolver com relação à linguagem, à clareza de pensamento, à memória e à capacidade de expressão das ideias, em suma, da retórica. Em segundo lugar, era importante que, ao mesmo tempo, o estudante adquirisse parte do conhecimento presente nesses textos e evoluísse do ponto de vista moral e religioso³. Assim, na época produzia-se um tipo de conhecimento integrado, em que as áreas de estudo não existiam por si, mas atuavam contribuindo para a educação dos estudantes em um aspecto mais geral. É claro que não se pode falar aqui em integração curricular, uma vez que o processo de constituição de currículos escolares em torno de disciplinas ainda não havia acontecido, mas é possível verificar o espírito de conhecimento integrado.

Ao mesmo tempo em que se estabelece esse tipo de ensino, há um interesse crescente na história nacional, numa medida até certo ponto proporcional ao processo de consolidação do Estado Nacional, que parte de fins do século XVII e que se desenvolve ao longo do XVIII na França. É bem verdade, que era uma história nacional que visava

¹ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

² CHERVEL, Andre e Compère, Marie-Madeleine. As Humanidades no Ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

³ BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. História da Educação, Pelotas: Associação Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, n.18, p.7-21, set. 2005. P. 12 e 13.

garantir que os exemplos a serem seguidos pelos futuros reis e demais governantes tivessem mais proximidade com a contemporaneidade, ao invés de utilizar os provenientes da Antiguidade Clássica⁴. Assim, antes mesmo da História disciplina, a história como elemento relacionado à construção da ideia de nação já começava a se delinear.

O modelo adotado pelo Colégio Pedro II era de uma história que tinha se transformado em disciplina escolar há pouco tempo na França, num processo que nem mesmo havia se concluído. Por exemplo, “ainda em 1850, a grande maioria das escolas elementares francesas é ainda de classe única sem ‘organização pedagógica’, e condenada seja ao estilo individual, seja às fórmulas precárias”⁵. Mesmo o termo “disciplina”, no sentido de conteúdo a ser ensinado, não tinha sido adotado hegemonicamente na legislação. No regulamento do Colégio Pedro II não existem “disciplinas”, mas “estudos”, o que deixa transparecer que esse tipo de apresentação do conhecimento não estava de todo normatizado.

Com um nome ou outro, o processo de constituição da História como um componente curricular no final do século XVIII, que perpassa o século XIX e só se completa no início do século XX, tem relação direta com as necessidades dos Estados recém-constituídos de estabelecer um discurso nacional, tornando-se “o instrumento por excelência da integração patriótica e cívica dos alunos”⁶. Nesse sentido, é importante notar que o estabelecimento da História como disciplina no Brasil ocorre em meio às fortes ameaças à unidade nacional presentes durante o Período Regencial, em que o governo lidava com seríssimos problemas de legitimidade perante parcelas expressivas da população.

Além do estabelecimento desta relação entre a constituição do Estado Nacional e da disciplina História, talvez seja possível relacionar o processo de estabelecimento da História escolar e de sua disciplinarização com a forma como os indivíduos e as coletividades entendem e se relacionam com o tempo e suas dimensões, passado, presente e futuro.

Para Reinhart Koselleck, da tensão entre as camadas do passado sobrepostas nos lugares e na experiência dos indivíduos e das coletividades e aquilo que os indivíduos e coletividades esperam do futuro em um determinado momento surgiria o tempo

⁴ Ibidem. P. 15 e 16.

⁵ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in Teoria & Educação. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. P. 196.

⁶ Op. Cit, set. 2005. P. 20.

histórico. As diferentes formas de entrelaçamento entre estas duas categorias estabeleceriam as características que marcariam um determinado tempo histórico. Assim, a percepção da maior presença do espaço de experiência ou do horizonte de expectativa⁷ nos discursos formulados em uma determinada época, ou uma ausência maior de algum dos dois, ou dos dois, é elemento importante a ser considerado na análise de determinado tempo histórico.

Nesse sentido, na tentativa de entender de que maneira os lugares, os tempos e as sociedades operacionalizam as categorias passado, presente e futuro, François Hartog utilizou a expressão regime de historicidade, que seria uma categoria de análise da história em função da experiência humana e suas relações com o tempo. Estes regimes de historicidade, propostos pelo autor, não podem ser entendidos como fases de uma história cultural, de uma ordem no tempo. Os regimes de historicidade são categorias heurísticas e por isso mesmo, existem matizes dentro de um regime de historicidade, uma vez que é possível perceber permanências dos elementos de um regime no outro que o sucedeu.

O regime de historicidade seria uma categoria de compreensão do tempo histórico, considerando as noções formuladas por Koselleck, “pela distância criada entre o espaço de experiência, de um lado e o horizonte de expectativa, do outro”⁸. Assim, estas relações, já no caminho do que dizia Koselleck, foram organizadas por Hartog em torno de três regimes de historicidade, que conteriam por si, formas diferentes de relação entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa.

No primeiro desses regimes de historicidade: a *Historia Magistra Vitae*, que, segundo Koselleck, era predominante até fins do século XVIII, a história era percebida como sendo, literalmente, a mestra da vida. Nesse regime de historicidade, o tempo é entendido como cíclico, levando as experiências do passado a se repetirem no futuro. Assim, a História seria o saber que pode ensinar elementos fundamentais a respeito do passado, que eram entendidos como correlatos dos acontecimentos futuros. Assim, o futuro não é totalmente obscuro. Ele pode ser previsto em certa medida, uma vez que a

⁷ Espaço de experiência e horizonte de expectativa são categorias utilizadas por Reinhart Koselleck, para compreensão do tempo e das relações das pessoas com as dimensões temporais. O espaço de experiência seria o passado atual que pode ser lembrado e que cujos elementos temporais servem para o estabelecimento da compreensão do tempo presente. O horizonte de expectativa seria a forma como é possível visualizar os futuros previstos, possíveis, desejáveis ou temidos no momento atual.

⁸ HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P. 39.

dinâmica temporal é perene e repetitiva. Nesse regime, o espaço de experiência e o horizonte de expectativa estariam equilibrados, quase que justapostos.

A redundância infinita seria a característica da história, que justificaria o aprendizado por meio de seu caráter exemplar. Considerando que a educação em tempos passados, pelo menos até Voltaire, voltava-se para a preparação de indivíduos que atuariam, em algum nível, na gestão do Estado, há de se entender a função exercida aqui por tal tipo de história. Era importante para os futuros gestores um repertório de práticas que tinham sido realizadas em outros momentos da história, bem como suas consequências, como forma de balizar suas ações futuras. Assim, a história era efetivamente para eles a mestra da vida.

No momento da disciplinarização da História, durante o século XIX e início do XX, ao mesmo tempo em que a história se tornava elemento fundamental de integração nacional, constituía-se como disciplina acadêmica separada das demais e com professores especializados⁹. Assim, a História surge como conteúdo escolar ao mesmo momento em que se estabelece como ciência, mas sua presença na escola e sua importância no currículo estavam alicerçadas pelas necessidades de integração da nação.

Apesar disso, não se trata da ruptura imediata com a “história mestra da vida”, mas do surgimento de outro regime de historicidade, necessário agora para sua aplicação ao cidadão comum. Ainda que a ideia de repetição da história gradativamente caísse em descrédito, acreditava-se que ela traria exemplos do ponto de vista moral, úteis para o julgamento e a tomada de decisão no presente. É isso que em parte justifica a predominância no Brasil, sobretudo no século XIX, da história biográfica, que quase sempre continha em si a concepção de história exemplar e moralizante. Esta história está “ligada à necessidade moderna de experimentar a nação em seu território espaço-temporal, parte do que Benedict Anderson chamou de ‘comunidade imaginada’”¹⁰.

Mesmo não configurando uma ruptura imediata, importa registrar que se trata do surgimento de um novo modelo de compreensão da história, no qual o caráter exemplar foi sendo deixado de lado para se concentrar apenas no estudo da história em si e de sua

⁹ Op. Cit. set. 2005. P. 20.

¹⁰ ARAÚJO, Valdeí Lopes de . Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae* no século XIX brasileiro. In: Araújo, Valdeí e NICOLAZZI, Fernando (orgs.) *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV. 2012. P. 140.

historicidade¹¹. Na verdade, Hartog identifica que com a Revolução Francesa emerge algo novo, o regime moderno de historicidade, no qual não “cabe mais o passado esclarecer o futuro, mas, ao contrário, cabe o futuro esclarecer o passado”¹². O futuro, o progresso, a evolução, a revolução, a construção da nação, ou seja, a perspectiva do novo e da transformação seriam os condutores das ações e os inspiradores, que buscariam no passado elementos que pudessem justificar e fundamentar estas ações e pensamentos.

É aí que surge o estatuto da História como ciência, marcada no século XIX por uma perspectiva positivista na qual seria possível acessar ao passado sem deixar se influenciar pelos elementos do presente. Nesse novo regime, a história nada mais é do que o conhecimento de si própria, deixando de ser um relato exemplar, passa a ser um relato de como os acontecimentos se relacionam uns com os outros. A história aqui é um complexo de acontecimentos, um conjunto de ações coincidentes, que ocorrem em um tempo que nunca se repete, uma vez que a dinâmica da sociedade muda. Os tempos se particularizam diferentemente da “Magistra Vitae”, em que se repetiam¹³.

Mudando o regime de historicidade e a forma como a História era pensada e estudada, muda também a justificativa para seu estudo e esta reside, ao menos em parte, no reconhecimento das forças e direções que levaram ao tempo presente, que ajudará no próprio reconhecimento das forças que atuam no presente. É afastada qualquer possibilidade de tempo perene. A dinâmica histórica não é perene. Ela é singular. São forças e dinâmicas singulares, uma vez que estas forças e dinâmicas se transformam. O referencial analítico nesse novo regime, o regime moderno de historicidade, é bem mais complexo do que na “história mestra da vida”.

No regime moderno o tempo ganha sentido, de progresso, de evolução, ao menos no século XIX. O peso do futuro dirige a história. Os exemplos não precisam ser seguidos. O campo de experiência se retrai, na medida em que se considera o futuro como algo novo, algo que nunca foi tentado e que por isso mesmo, não há experiência que se preste às necessidades que surgirão. Ainda que haja uma forma de aprendizado com o espaço de experiência, ele visa o futuro e não o presente, como na “mestra da vida”. É nesse regime que surgem as grandes narrativas, principalmente na sua

¹¹ KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto. 2006. P. 58, 59 e 60.

¹² HARTOG, François. O tempo desorientado. Tempo e História. Como escrever a história da França? Anos 90, Porto Alegre, n. 7, jul. 1997. P. 9.

¹³ Ibidem.

dimensão nacional. É também o tempo do surgimento de grandes utopias - o socialismo e o anarquismo, por exemplo.

A escola é, a rigor, um arranjo moderno, uma vez que investe na separação entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa, a partir de um sentido de progresso que se constituirá com o surgimento de um novo cidadão. Esse cidadão surgirá da instrução trazida pela história escolar, baseada no estudo das histórias e dos símbolos nacionais. Assim, ainda que o futuro não seja cíclico como na “mestra da vida”, ele é, de alguma maneira, manejável, seja pela instrução dos novos cidadãos, seja pela revolução, pela independência ou constituição do país ou de qualquer outra utopia que se firme como elemento norteador da experiência presente.

Assim, desde o estabelecimento da História como disciplina escolar, esta tem que atender a muitos senhores. Os interesses são múltiplos e, muitas vezes, incoerentes. A um só tempo, a História deveria ser exemplar, como no período anterior à disciplinarização, mas estabelecendo exemplos que servissem como elementos que tivessem força moral e garantissem a integração nacional. Além disso, a História deveria ser a responsável por balizar a construção do progresso, sendo fundamental para a construção do novo cidadão, ou o novo indivíduo que garantirá o sucesso da utopia em curso. Com a progressiva especialização dos professores de História, formados em cursos específicos, passa a ser necessário garantir o conhecimento dos relatos acerca de outros tempos, que ajudassem a compreender o momento presente.

Considerando “o currículo como lugar de fronteira” e pensando os saberes ensinados “como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, permeados por e que permeiam relações de poder”¹⁴, é possível verificar que desde o estabelecimento da História como componente curricular, os saberes ensinados se tornaram espaço de disputa de diferentes grupos, perpassado por diferentes relações de poder. Com o surgimento do regime moderno de historicidade, o ensino de História passa a ser justificado pela composição dos elementos que garantiriam o discurso nacional. Entretanto, a influência da “magistra vitae” no ensino de História ainda se fazia sentir, uma vez que o caráter exemplar da história biográfica continuava presente. Numa formulação que permanece popular até os dias de hoje, a História permitiria, por

¹⁴ MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Ensino de História. Seção temática da Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v.36,n.1,p.191-211,jan-abr.2011. P 194.

mais que seu caráter de repetição tivesse sido desacreditado, aprender com o passado para entender o presente e assim prever o futuro.

É importante notar que ambas concepções de ensino de História apresentam a marca do anacronismo. Na “magistra vitae”, a crença na perenidade histórica traz um importante traço anacrônico. Nesse momento, predominava uma história que provinha, de certa maneira, de uma significativa tradição hagiográfica. Com as necessidades crescentes dos Estados nacionais, os vultos históricos e grandes feitos foram substituindo os santos e milagres. Tanto na “magistra vitae” original, quanto na sua utilização para a construção da integração nacional, o caráter anacrônico não era visto como um problema, uma vez que a importância da História estava nos exemplos que ela poderia trazer, exemplos que estavam acima do desenvolvimento histórico, numa forma de moral absoluta que pairava sobre os acontecimentos.

No regime moderno, a ideia de que o conhecimento de uma história comum levará a integração da nação tem um vício de origem. Senão o anacronismo literal, ao menos o problema de ao partir da demanda de construção da nação, estabelecer os conteúdos necessários à esta tarefa. O problema aqui é entender que o currículo acabará sendo responsável por omissões. Elementos das narrativas históricas que não fossem consideradas úteis para a construção do ideal de nação, seriam deixadas de lado em favor de outros que atendessem melhor ao objetivo.

Uma vez que a vontade e o impulso de saber provêm do presente¹⁵, todo ensino e trabalho histórico estão sujeitos, de certa forma, ao anacronismo. O historiador, o professor e o estudante de História não podem voltar ao passado para vê-lo com seus próprios olhos (mesmo nesse caso, haveria problemas de interpretação). Da mesma forma, não é possível crer em uma história no modelo de Ranke, no qual o objetivo do trabalho histórico seria o de recompor o passado tal como ele era. Assim, de uma maneira ou de outra, ficaremos submetidos à possibilidade de anacronismo em função de estando em uma época, tentarmos compreender outra.

O regime moderno de historicidade presencia uma grande mudança no ensino de História. É o momento da consolidação do estatuto científico da História, em construção desde o século XIX, que passa exigir que os historiadores evitem o anacronismo como um mal em si. A história escolar, agora emancipada como disciplina, passa a ter na História produzida na academia um saber de referência para a construção dos currículos

¹⁵ LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAIS, Adauto (Org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 58.

e conteúdos escolares. Essa aproximação entre escola e academia é marcada, entre outros elementos, pelo gradativo aumento do número de professores especializados nas escolas que passam a transpor para as escolas as discussões travadas no campo acadêmico da História.

Apesar do estabelecimento do caráter científico da História, esta formulação contém um problema em sua origem. Enunciado por Koselleck como a “indigência teórica da ciência História”¹⁶, o estatuto científico da História carece de uma definição clara acerca de seu objeto, de seus métodos e de sua produção, como fazem outras disciplinas.

A economia, a ciência política, a sociologia, as filologias, a linguística: todas essas ciências podem ser definidas a partir de seu objeto de pesquisa. Para a ciência da história, porém, é muito mais difícil desenvolver uma sistemática histórica a partir de seus objetos de pesquisa ou de uma teoria relacionada a uma área de objetos. Na prática, o objeto da ciência da história é tudo ou nada, pois praticamente tudo pode lhe servir como objeto histórico. Nada escapa à perspectiva histórica.¹⁷

O problema da indigência teórica da ciência histórica foi transposto para a história escolar, uma vez que seu processo de consolidação foi concomitante. Assim, da mesma maneira que a ciência história, a História escolar carece de uma justificativa de estudo por si. Entretanto, este foi um problema que permaneceu mitigado, uma vez que durante o regime moderno de historicidade, o estudo de História na escola era justificado diretamente pela necessidade de construção de uma narrativa que auxiliasse a integração nacional. Assim, mesmo quando os conteúdos escolares passaram a contar com a transposição didática dos estudos acadêmicos, esses conteúdos estavam sempre a serviço das necessidades estabelecidas pelo Estado. Hoje, a globalização e a configuração da crise do Estado e da erosão dos conceitos de representatividade e de nação, acarretou em uma crise da disciplina.

O regime moderno de historicidade, que surgiu com a Revolução Francesa, entrou em decadência durante a década de 1970, com a crise econômica e com a desilusão com o ideal revolucionário, tendo tido sua exaustão com a queda do muro de Berlim. O futurismo do regime moderno de historicidade foi, segundo a hipótese levantada por Hartog, substituído por uma nova relação com o tempo, no qual o presente se estabeleceria como “seu próprio horizonte”¹⁸.

¹⁶ KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo: estudos sobre a história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio. 2014. P. 280.

¹⁸ Op. Cit. Jul. 1997. P. 13

O presentismo se conjuga, apesar da identificação de algumas permanências, à decadência dos regimes de historicidade anteriores. O presente passa a ter muita força, dominando as outras dimensões de tempo. Assim, as duas variáveis, experiência e expectativa, caíram em descrédito. A experiência não é mais vista como pedagogia para o presente, como na *Magistra Vitae*, pois, como já se afirmava no regime moderno, a história não se repete.

A identificação dessa mudança nos leva a pergunta acerca de sua causa. E a resposta é clara, o fenômeno capitalista da globalização e suas consequências podem ser encontradas na matriz desse novo tempo, principalmente no

papel desempenhado pelo desenvolvimento rápido e as exigências cada vez maiores da sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca por benefícios obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. Produtividade, flexibilidade, mobilidade tornam-se palavras-chave dos novos administradores. Se o tempo é uma mercadoria, o consumo atual valoriza o efêmero¹⁹.

Esse processo de obsolescência dos homens e das coisas é uma das características da globalização e, por consequência, do presentismo, que levou ao desemprego massivo causado pela tentativa das empresas de reduzirem seus custos, transferindo a produção para praças em que o valor do trabalho fosse menor ou que tivesse menos regulações, ou pela substituição dos trabalhadores definitivamente em função do desenvolvimento tecnológico dos setores produtivos ou mesmo de serviços. Esse desemprego massivo, próprio da Europa e dos Estados Unidos, mas que pode ser encontrado em boa parte dos países em desenvolvimento, tem impacto na percepção do tempo pelas pessoas, uma vez que

Para o desempregado, um tempo cotidiano, sem projetos possíveis, é um tempo sem futuro. Para esses "homens sem futuro", como os denominava Pierre Bourdieu, "o tempo parece se aniquilar", pois "o trabalho assalariado é o suporte, senão o princípio, da maior parte dos interesses, das expectativas, das exigências, das esperanças e dos investimentos no presente, assim como no futuro ou no passado que ele envolve". O desemprego contribui fortemente para o confinamento no presente e para um presentismo, agora penoso e desesperado.²⁰

Então, o que se encontra a partir daí é a hipertrofia do presente, que busca substituir o futuro como utopia, sendo o seu próprio horizonte, e tomar o passado. No presente gigante, o acontecimento ao mesmo tempo em que acontece, já busca seu

¹⁹ Op. Cit. 2013.P. 148.

²⁰ Ibidem, P. 148.

reconhecimento como passado, “antecipando o olhar que a ele seria dirigido quando for completamente passado”.²¹

Em certo sentido, é em função dessa tentativa malsucedida do presente em dominar o passado, que pode ser considerada uma das razões para que História encontre concorrentes. Outros usos do passado parecem se adequar melhor às demandas atuais, principalmente a memória, que, em geral, é menos crítica e que busca falar mais à emoção do que a razão, o que garante o valor da experiência do momento.

Ao mesmo tempo o futuro vai perdendo sua força, em parte, por conta do descrédito das utopias, assim, sendo invadido por um presente que não para de crescer. Na verdade, o futuro não perde totalmente sua importância, mas passa a ser compreendido como totalmente imprevisível. Essa imprevisibilidade leva a uma forte cisão no regime moderno de historicidade, libertando o presente de sua escravidão frente ao futuro. Aliás, nos diz Hartog, o passado, também ele, é imprevisível, uma vez que ele não é unívoco, muito pelo contrário. Em função das demandas do presente, o passado passa a ser entendido de diferentes formas e com diferentes abordagens a partir de seus esquecimentos e lembranças²².

A força do presente sobre as formas de entendimento do passado e no domínio do futuro é um dos pontos da hipótese de Hartog.²³ Na emergência de um novo regime de historicidade, o espaço de experiência se reduz, uma vez que é impossível estabelecer experiência a partir de um passado unívoco. Ao mesmo tempo, o horizonte de expectativa também se reduz, pois é impossível ter expectativas sobre um futuro que é totalmente imprevisível. Tais dimensões temporais, diminutas, passam a ser dominadas por um presente que se expande continuamente.

Curiosamente, com o alargamento do presente, a história passa a ser citada muito frequentemente. Os acontecimentos são frequentemente classificados como históricos na mídia. Talvez isso se relacione à tentativa do presente que, segundo Hartog, “no momento em que se faz, deseja olhar-se como já histórico, como já passado. Volta-se de algum modo, sobre si próprio para antecipar o olhar que será dirigido a ele (...) como se quisesse prever o passado”.²⁴

Apesar da historicização imediata dos acontecimentos, o presentismo se configura como uma crise da própria disciplina História, pois significa o abandono do

²¹ Op. Cit. Jul. 1997. P. 137.

²² Ibidem. P. 26.

²³ Op. Cit. 2013.P. 149 – 150.

²⁴ Ibidem.

regime que estabeleceu as bases do campo de conhecimento, em favor de um regime que parece valorizar outras formas de apreensão do passado, como a memória, muito mais afeita às formas de consumo no presente, do que a história.

A função do estudo da disciplina no período em que se acreditava que a história que se repetia (*Magistra Vitae*) era exemplar. Ao passo que o estudo da história no regime moderno era pautado numa dimensão futurista do tempo, justificado pela mudança, pela evolução, pelo progresso e pela construção da nação. Hoje, quando o presente parece querer invadir e dominar outras dimensões temporais, os elementos que justificavam o seu estudo em outros regimes de historicidade estão em xeque, em crise, em conjunto com os próprios regimes de historicidade em que eram predominantes.

A História escolar estava ancorada na evolução, no progresso e na construção da nação. Como manter estas justificativas diante de um futuro que parece ser totalmente imprevisível? E mais, considerando-se correta a hipótese de Koselleck acerca da fragilidade teórica da História, não há como a disciplina escolar procurar estabelecer seus objetivos, justificativas e métodos no saber científico histórico como tal, pois este não está totalmente definido.

Nesse quadro de crise da disciplina, uma pergunta simples é tremendamente comum nas salas de aula e permanece sem resposta. Para que serve ensinar/estudar História? Ou ainda, diante de todo esse processo de aceleração das mudanças, para que estudar história hoje? A ciência dos homens no tempo, na formulação consagrada por Marc Bloch, teria algo a acrescentar às pessoas que vivem o tempo que parece estar suspenso em um eterno presente?

Presentismo e integração curricular

Para além da História escolar, há uma discussão ainda mais abrangente que envolve os impactos da globalização e, por conseguinte, do presentismo nas escolas. Com a globalização ganhou peso em muitos países a ideia de que é necessário realizar uma reforma que adapte o currículo escolar às necessidades de formação de pessoas para atuar no novo ambiente de trabalho. “É pela educação que se busca, socialmente,

formar trabalhadores com as altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes”²⁵.

Segundo Alice Casimiro Lopes, a globalização modificou o mundo do trabalho, que passou a exigir dos trabalhadores um conjunto de habilidades mais sofisticadas do que anteriormente. Com isso, ganhou força a ideia de que as disciplinas, de maneira isolada, não teriam condições de garantir a construção dessas novas habilidades. Assim, só seria possível garantir uma educação que atendesse a estas novas demandas do mundo do trabalho através de reforma curricular que garantisse a integração entre disciplinas.

Integração curricular passou a ser apontada como solução de formação em um mundo que está em constante transformação. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) passaram a defender essa solução. Assim, existiria uma “globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural”²⁶. Entretanto, é importante lembrar, mais uma vez, que o currículo é um lugar de disputas políticas importantes entre grupos que têm diferentes interesses. Como tais organismos não têm exatamente um poder normativo sobre os governos nacionais, é bem provável que o grau maior ou menor de adesão a tais políticas de integração curricular tenha ligação maior com interesses de determinados grupos nacionais em estabelecer políticas que auxiliem à integração do país ao cenário econômico global.

Logo, a busca por uma maior integração curricular em vários países, inclusive no Brasil, pode ser relacionada à globalização e às mudanças produzidas por ela, mas não é algo dado, não é obrigatório e sua adoção em um determinado sistema tem muito mais relação com as expectativas e as disputas entre grupos sociais que têm diferentes interpretações sobre o que e o como ensinar. Alguns desses grupos estabelecem associações com países para fomento e outros tipos de apoio no desenvolvimento de políticas públicas de educação. Essas escolhas são motivadas por expectativas e disputas próprias desses grupos, ao mesmo tempo que se vinculam com o ambiente externo. É a partir dessa reflexão que Lopes utiliza o conceito de recontextualização de Basil Bernstein, para analisar como se dão as construções dos novos currículos.

²⁵ LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. P.20.

²⁶ *Ibidem*, P. 21.

Na visão de Bernstein, a recontextualização se daria por meio da transferência de um discurso ligado a um contexto para outro. No caso, a construção de um currículo é uma forma de recontextualização oficial, na medida em que transfere textos provenientes das agências de fomento internacionais, elementos do setor produtivo e elementos da esfera cultural para a escola. Entretanto, essa construção do currículo tem também uma forma de recontextualização não-oficial, com a produção das teorias pedagógicas, a pesquisa acadêmica e a divulgação em congressos, seminários e revistas especializadas. Para garantir uma escola harmônica, em que seus processos fossem transparentes para todos os envolvidos, o ideal seria que esses dois campos recontextualizadores caminhassem juntos. Entretanto, nem sempre isso é possível, na medida em que muitas vezes há um dos lados com mais força do que o outro, ou com mais independência, o que estabelece uma disputa²⁷.

As políticas curriculares são estabelecidas a partir dos elementos sugeridos e financiados pelas agências internacionais e aceitos por grupos internos aos países, que muitas vezes buscam garantir que essas políticas sejam aceitas utilizando para isso o poder regulador das leis, das avaliações externas e de estruturas de inspeção. Entretanto, há outra maneira utilizada pelos grupos ligados à recontextualização oficial, para tentar conter tais disputas: estabelecer formas de prevalência da recontextualização oficial sobre a recontextualização não oficial, utilizando, por exemplo, a formação continuada de professores e a distribuição de recursos que auxiliariam a construção de um discurso pedagógico mais próximo da visão oficial e internacional.

Assim, é importante notar que as “alterações nos códigos de organização curricular são, sobretudo, alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos”²⁸. Propor a integração curricular é uma ação política, que se estabelece por grupos que têm determinados interesses. O que ocorre é que muitas vezes outros grupos envolvidos na educação podem não estar de acordo com tais finalidades, gerando as disputas entre o oficial e o não oficial. “Se essas finalidades não são questionadas, as mudanças tendem a não se efetivar, recaindo sobre o corpo docente e a escola a responsabilidade pelo conservadorismo”²⁹.

Lopes nos lembra que é muito comum que estas propostas de integração curricular sejam estabelecidas a partir do signo da novidade e da mudança, entendidas

²⁷ Ibidem. 2008. P.29 – 30.

²⁸ Ibidem. 2008. P.38.

²⁹ Ibidem.

de maneira positiva pelos grupos propositores. Ao afirmar a novidade e a mudança como elementos fundamentais e positivos da proposta de integração curricular, o objetivo dos grupos de apoio a essas propostas é garantir legitimidade, deixando nas sombras a história dessas propostas curriculares, seus elementos motivadores e as disputas que se travaram em torno de sua elaboração. É importante notar também, que a busca da legitimidade realizada por meio do discurso da novidade e da mudança:

concorre para que os professores se sintam desconsiderados por essas propostas. Tratar tais modalidades de currículo integrado como novidades é ignorar muito do que os professores já realizam em suas práticas e muitos dos saberes que construíram ao longo de suas trajetórias profissionais. Ao invés de se salientar que tais propostas não se distinguem das práticas e com elas conjuntamente produzem sentidos para as políticas, opera-se com uma separação entre proposta e prática.³⁰

Ao planificar as histórias das disputas por trás da elaboração das propostas de integração curricular e estabelecer estas propostas como algo novo e inexorável, temos na instituição dessa integração curricular um fenômeno que poderíamos classificar como presentista, no sentido de um presente que se torna tão forte, que anula seu passado. Ao mesmo tempo, ao não se discutir a finalidade dessa nova política de integração, há uma negação de seu futuro, reforçando mais uma vez a ideia de que a atualidade do processo de integração curricular pode ser vinculada a esta hipótese de hipertrofia do presente formulada por Hartog.

De fato, as disciplinas por si não constituem o “velho” e a integração não constitui o “novo”. Considerando o que vimos até aqui, a História, ainda que não pudessemos falar em integração curricular no período pré-disciplinarização, nós não tínhamos uma separação clara a respeito do que era ou não próprio da História. Mesmo após o processo da disciplinarização da História, essa divisão não é totalmente clara e é possível perceber nos conteúdos das diferentes disciplinas escolares, pontos de intercessão entre os elementos curriculares. Além disso, uma disciplina muitas vezes está relacionada a saberes de referência, uma vez que durante a sua constituição, “há um processo de aproximação com as instâncias acadêmicas universitárias”³¹.

Esse é precisamente o caso da História, uma vez que seu processo de constituição como disciplina escolar estabeleceu uma forte relação com os saberes de referência científica, através da transposição didática. Entretanto, isso não significa que a disciplina escolar é uma versão reduzida dos saberes acadêmicos. Na verdade, a escola

³⁰ Ibidem. P. 39.

³¹ Ibidem. P.56.

recontextualiza os saberes de referência científica, adotando em seu discurso pedagógico outros saberes que são importantes. Em História, é possível notar a influência nos currículos escolares do discurso em torno da ideia de nação, a construção da cidadania ou relacionado à diversidade étnica. É claro que os saberes acadêmicos têm muita influência sobre a escola, principalmente no sentido da formação dos professores, realizada nas universidades, mas eles estão longe de serem os únicos a constituir os saberes escolares.

Assim, é possível que ao estabelecer uma integração curricular unindo diversas disciplinas, uma parcela considerável dessa relação entre a disciplina escolar e seu saber acadêmico de referência se perca. Isso é assim, pelo menos nas atuais propostas de integração, uma vez que elas parecem apontar para um trabalho de construção curricular que parte de um problema, um assunto abordado na escola e, a partir desse assunto, os diversos saberes escolares vão se integrando à construção do conhecimento escolar pelos alunos.

Talvez por esse motivo, no Brasil, durante a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as possibilidades de trabalho de integração curricular estavam formalizadas em eixos transversais, que deveriam ser abordados por todas as disciplinas escolares. Entretanto, com o passar do tempo, esses eixos transversais foram dando lugar a uma outra visão de integração curricular, na qual os saberes a serem construídos não estariam ligados diretamente a nenhuma disciplina. Ou seja, aproveitando-se das disciplinas quando necessário para a construção do saber escolar a partir de um assunto ou um problema.

Um dos principais problemas desse tipo de proposta está em sua aplicação à escola. Como estabelecer um currículo integrado em uma escola sob a lógica disciplinar? Mesmo com disciplinas formadas a partir da integração de saberes de outras disciplinas, o saber acabou obedecendo a lógica disciplinar. No caso de História, é exemplar a criação dos “Estudos Sociais”, forma de integração que acabou se constituindo em uma disciplina própria. Nesse caso, a integração obedecia a interesses próprios do regime que o constituiu, a ditadura militar, ainda assim, é possível perceber que a “organização disciplinar se impõe como forma de controlar o tempo e o espaço escolar, afirmando-se como uma tecnologia de organização curricular”³².

³² Ibidem. 2008. P.59.

Além disso, há o problema da formação do profissional que trabalhará nesse sistema de integração curricular. Esse profissional teve sua formação em um curso disciplinarizado e autônomo. Ele será colocado frente à uma estrutura de currículo integrado, sem ter sido preparado para esse trabalho. É possível afirmar que o saber acadêmico, de caráter científico, é quase que obrigatoriamente formado a partir de diversos saberes, uma vez que, na análise de um problema, é comum que os pesquisadores busquem suporte em diversas áreas, estabelecendo algum nível de integração. Não há uma ciência “pura” por assim dizer. O discurso científico é essencialmente o discurso da integração dos diversos saberes científicos.

Ainda assim, é preciso entender que uma disciplina possui caminhos próprios de pensamento. De fato, cada disciplina aborda os problemas e temas escolares de maneira singular, que muitas vezes não é compartilhada por outras áreas. Assim, uma integração curricular pode levar a uma situação em que essas diferentes maneiras de abordar um problema entrem em conflito. A integração curricular pode levar ao silenciamento, ainda que accidental, de uma forma de pensamento proveniente de uma determinada área, em benefício de outra.

Segundo Lopes, os pesquisadores Hilst e Peters defendem a existência de oito áreas de conhecimento (matemática, ciências físicas, ciências humanas, literatura e belas-artes, moral, religião e filosofia). Para eles, ainda que cada disciplina não se refira a um tipo de conhecimento totalmente diverso dos demais, essas disciplinas seriam representantes de uma dessas formas de raciocínio singulares e que, ainda que se relacionem, teriam uma validade própria para educação.

É possível que esses problemas relacionados à inexistência de um profissional capaz de lidar com a integração curricular, pudesse ser sanado com uma formação voltada para tal fim e mesmo as dificuldades em relação às formas de raciocínio de cada uma das áreas do conhecimento pudessem ser superadas pela descoberta de pontos em comum, de maneira a relacionar as diferentes áreas. Entretanto, há ainda uma outra discussão importante acerca das propostas de integração curricular e sua relação com as disciplinas. O processo de disciplinarização de um saber não se dá de maneira simples e rápida.

Considerando a História e sua formação como disciplina escolar, essa constituição da disciplina se deu a partir de um processo longo, em que a própria concepção da disciplina se alterou. Nos lembra Chervel, que até mesmo o termo “disciplina” tinha outra acepção durante o século XIX e início do XX, tendo seu

significado relacionado às matérias a serem ensinadas na escola sido estabelecido a partir da Primeira Guerra Mundial³³. No longo processo de disciplinarização, a História escolar não foi composta apenas de saberes oriundos da academia. Outro ponto importante é que a História ensinada nas escolas não podia ser a mesma da pesquisada nas universidades, uma vez que estas pesquisas ainda estavam começando a se estabelecer no ambiente acadêmico ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, em paralelo ao processo de estabelecimento da disciplina História nas escolas. Assim, a disciplina História foi sendo constituída por outros saberes, de natureza não científica.

Longe de ser uma característica singular da História escolar do século XIX e início do século XX, as disciplinas em geral não representam exatamente uma modulação, em ambiente escolar, do conhecimento científico estabelecido por meio da pesquisa. Ainda que muitos acreditem que a escola é o lugar em que as pessoas aprendem uma parcela do conhecimento científico, que teria estabelecido a verdade por meio da pesquisa, os saberes representados nas disciplinas apresentam muito mais do que o saber científico de referência.

Os saberes escolares surgem a partir de um processo de recontextualização. Lopes afirma, apoiando-se em Bernstein, que “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar”³⁴. Assim, os saberes científicos são apenas um dos elementos de constituição desses saberes escolares, que acabam se conjugando a outros saberes sociais igualmente importantes nessa construção. “Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”³⁵.

Portanto, na lógica dos saberes escolares, o saber científico é apenas um dos saberes de referência para a constituição de uma disciplina, que também é composto por “práticas sociais de referência: atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades domésticas e culturais”³⁶. Logo, as disciplinas escolares escondem uma disputa por espaço e por visibilidade entre os saberes de

³³ Op. Cit. 1990. P. 178.

³⁴ Op. Cit. 2008. P.27.

³⁵ Op. Cit. 1990. P. 180.

³⁶ Op. Cit. 2008. P.53-54.

referência, tanto os saberes científicos de referência, quanto às práticas sociais de referência.

No período pré-disciplinarização, época em que predominava a concepção de História como mestra da vida, as práticas sociais de referência eram praticamente absolutas na constituição da História ensinada. Até porque a História como ciência não existia ou começava a se estruturar. Mesmo com o surgimento da História mestra da vida de caráter nacional, a predominância das práticas sociais de referência é clara, afinal o estudo de História era justificado pela criação de um passado que garantisse uma identidade nacional comum.

A ciência, como a escola, é um arranjo moderno e é exatamente no regime moderno de historicidade que a história ciência passa a atuar como saber científico de referência para a História escolar que está se constituído nessa época. Mesmo assim o saber científico precisa disputar espaço com as práticas sociais de referência, uma vez que as necessidades de construção do discurso de unidade nacional continuam e se fortalecem orientados para o futuro. Na História escolar, muito mais que em outras disciplinas com corpo científico mais consolidado, estabeleceu-se uma forte disputa entre o saber científico de referência e os saberes e práticas sociais de referência, muitas vezes com predominância das práticas sociais sobre o saber científico.

Mesmo se considerarmos o aumento da predominância do discurso científico nos saberes escolares ao longo do século XX e no XXI, é preciso colocar esse discurso científico aplicado à disciplina escolar em perspectiva. A lógica científica aplicada ao saber escolar é diferente da lógica científica utilizada pelos pesquisadores em sua área de conhecimento. O saber ensinado nas escolas é diferente do saber científico em si, uma vez que a lógica científica é recontextualizada para o ambiente escolar.

Um cientista está preocupado em atingir a verdade através do estudo de um objeto. Este estudo será contestado pelos pares e muito provavelmente estará superado após algum tempo. Entretanto, isso não é um problema, pois “a verdade que ele procura é definida pelo propósito da história: que sua proposição una outros cientistas e crie uma história”³⁷. A ciência é baseada no erro, afirma Lopes, baseada em Bachelard, uma vez que o erro é o que inicia o saber. É a partir do erro e da busca das verdades que são

³⁷ STENGERS, Isabelle. Quem tem medo da ciência? - ciência e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990. P. 103, Apud LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar : ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. P. 116.

provisórias, já que serão contestadas e superadas por outras verdades estabelecidas a partir dos erros dos estudos anteriores, que se estabelece a lógica científica.

É importante lembrar também que a lógica científica não é desinteressada, uma vez que, a própria escolha de um objeto em detrimento de outro, já configura uma atitude política e vincula o pesquisador a determinadas linhas e interesses em detrimento de outros. Entretanto, os cientistas apresentam uma postura de imparcialidade e neutralidade ao se dirigirem ao público leigo, afastado das redes de interesses dos próprios pesquisadores. Infelizmente, “nós professores, também compomos esse público excluído das redes de interesses, assim consumimos ciência e assim a transmitimos aos nossos alunos”³⁸.

A ciência que chega aos nossos alunos via escola é promovida como discurso da verdade, em vez do discurso das verdades possíveis em uma lógica que privilegia o erro como uma forma de promover o conhecimento. Além disso, a ciência frequentemente é tida na escola como imparcial e neutra, em um discurso quase de caráter místico em função de sua enorme dissociação das relações sociais usuais em qualquer outro campo em que os estudantes tenham uma relação mais estrita.

É bem verdade que a História como saber acadêmico teve dificuldades de se estabelecer como um saber de referência para a escola no Brasil. Um marco importante desse processo foi a criação dos primeiros cursos universitários voltados para a formação de professores secundários, a partir de 1934³⁹. Durante muito tempo, portanto, a História ensinada passava ao largo das disputas científicas do campo histórico e se concentrava muito mais em outras disputas, como a oposição entre aqueles que achavam que o currículo deveria privilegiar a História das Civilizações e os que acreditavam que o ensino de História deveria se concentrar na História do Brasil. Esse processo de estabelecimento da ciência histórica como saber de referência para a escola provavelmente só tendo se completou na segunda metade do século XX, com o fim da ditadura militar e a constituição da LDB de 1996 e dos PCN de 1998.

Se por um lado, é importante considerar os muitos saberes que constituem uma disciplina, por outro não convém perder de vista que muitas vezes estas disputas por espaço na constituição de uma disciplina podem levar a saberes cotidianos,

³⁸ LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. P. 117.

³⁹ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993. p.153.

estabelecidos como senso comum. O senso comum, em si não é um grande problema epistemológico, mas sim, o descontrole acerca do seu limite de atuação⁴⁰.

Assim, um dos papéis reservados a escola é o de garantir o progressivo afastamento do senso comum e o estabelecimento de uma lógica ligada ao espírito científico. O caso é de se aceitar a pluralidade de saberes, principalmente considerando na escola saberes populares importantes para a construção da cultura de um determinado grupo. Entretanto, aceitar a pluralidade de saberes não significa entender os saberes como equivalentes. É importante levar em consideração os saberes populares que muitas vezes constituem uma parcela do senso comum, mas sem perder a perspectiva que o objetivo científico por excelência é a da superação do senso comum, tarefa que pode ou não ser acompanhada pelo saber popular.

Logo, o que se propõe é o ensino como uma forma de aproximação com a ciência, mas não do seu produto, mas de seu espírito. No caso específico da História, isso significaria diminuir o espaço na constituição curricular do estudo acerca dos processos históricos, dos eventos e aumentar o espaço destinado à compreensão teórica do fazer histórico e a criação das perguntas norteadoras do processo de pesquisa em História. Muito mais importante do que conhecer a História em si, seria, nessa concepção, dotar os estudantes do instrumental necessário para conhecer qualquer história que quisessem e, principalmente, que conseguissem se apoderar das formas de raciocínio histórico utilizadas pelos pesquisadores da área.

É claro que há problemas em tal proposta. O primeiro é, como já afirmado, o pouco comprometimento com o espírito científico da História ao longo da história do ensino de História.

Na verdade, ao longo dos tempos, a história ensinada no Ocidente se definiu ora por uma pedagogia da religião, ora por uma pedagogia da civilização, colocando-se entre a história sagrada e a história profana, dividindo-se entre santos e heróis. No Brasil, a história como disciplina escolar inicialmente foi marcada pelo ensino da moral religiosa e terminou se encarregando da formação cívica.⁴¹

É possível que assim seja possível contornar um dos principais obstáculos epistemológicos em relação à construção do conhecimento histórico na escola. Obstáculos epistemológicos são, segundo Lopes apoiada em Lecourt, dificuldades que

⁴⁰ Op. Cit. 1999. P.24.

⁴¹ KNAUSS, Paulo. O Desafio da Ciência: modelos científicos no ensino de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, nº. 67, p. 279-295, set./dez. 2005. P. 281 – 282.

se constituem como entraves para a construção do espírito científico. “São pontos de resistência ao pensamento, pelo próprio pensamento”⁴².

No caso do ensino de História, há uma clara preferência pelas respostas em oposição às perguntas. Para a construção científica da História, as questões são mais importantes do que as respostas, uma vez que as respostas virão a reboque das questões formuladas. Entretanto, na História escolar há uma predileção pelas respostas certas. Talvez assim possamos ter um dos elementos que expliquem a perceptível manutenção de questionários como forma prática pedagógica relativamente comum ainda nos dias de hoje. Essa permanência dos questionários esconde ainda uma outra característica do obstáculo epistemológico, o desprezo pelo erro.

O espírito científico é estabelecido pelo erro. Cria-se uma questão. A partir dessa questão se formula uma hipótese e depois se passa à investigação para saber se a hipótese é válida ou não. É quase certo que nesse percurso, muitos erros e falsos positivos surgirão. Mais ainda, com o tempo, outros pesquisadores entenderão que aquilo dado como certo em um determinado momento, estava na verdade cheio de falhas a partir de novas fontes e de novos referenciais, em novas pesquisas. A História, assim como as demais ciências, é constituída em grande parte pela reformulação a partir de erros, o que leva à uma aproximação cada vez maior da verdade. A ciência é uma tentativa constante de retificação dos erros.

Uma História escolar estabelecida em tais bases talvez tenha pouco a acrescentar à busca de um discurso nacional comum. Muito provavelmente e também como acontece na História ciência, a História escolar, ao analisar os tempos históricos como singulares, serve comumente para a desconstrução de conceitos, até mais do que para a sua construção. Afinal, o estabelecimento da História como discurso de construção nacional exige muitas omissões e silenciamentos, que em uma História escolar estabelecida em torno do espírito científico, teriam espaço muito reduzido.

Outro problema da proposta do estabelecimento da História escolar como espírito científico talvez esteja na indigência teórica da História, como afirma Koseleck, ou na dificuldade da História de “delimitar sua especificidade (...). O passado, como matéria de conhecimento, quase não tem sido afirmado na sala de aula a partir da teoria

⁴² LECOURT, Dominique. Para uma crítica da epistemologia. Lisboa: Assírio e Alvim, 1980. P. 26, apud LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. P.124.

do conhecimento e da ciência”⁴³. De fato, ao propor o espírito científico como base e objetivo da formulação da História como disciplina escolar, esbarramos na multiplicidade de formas Históricas consideradas científicas.

É possível também inverter a lógica e considerar este um falso problema. Uma vez que estamos definindo a História escolar como espaço para o afastamento do senso comum e construção do espírito científico, as diferentes lógicas de explicação Histórica podem auxiliar à compreensão de que o passado é submetido a possibilidades narrativas diversas, dependendo do referencial teórico adotado. Assim, o passado não está pronto. O passado não é um objeto de estudos de onde surgirá uma verdade absoluta. Pelo contrário, a lógica científica é sujeita a escolhas que acarretam discursos que podem ser diferentes entre si, gerando verdades que podem incluir diferenças substanciais entre si.

Um terceiro problema que esta proposição comporta está na dificuldade de realizar uma integração curricular, conforme estabelecido atualmente pelas legislações brasileiras para o ensino médio, a partir de um saber tão fortemente disciplinarizado como ocorreria em uma História escolar baseada na construção do saber científico.

De fato, isso só se constituiria um problema caso o conceito de integração contiver em si a ideia de homogeneização das disciplinas. As diversas disciplinas têm características próprias, singularidades com relação ao tipo de raciocínio e são constituídas por diferentes saberes, científicos e não científicos, uma homogeneização contribuirá certamente para a planificação destas diferenças e a conseqüente negação da pluralidade de saberes. Esse tipo de integração pode gerar na verdade uma cultura da generalidade, a qual, Lopes, fundamentada em Bachelard, afirma que leva à “busca de princípios gerais que possam explicar o maior número possível de fenômenos”⁴⁴ sendo “um dos obstáculos ao desenvolvimento do conhecimento científico, capaz de levar o espírito científico a se prender às soluções fáceis, imediatas e aparentes”⁴⁵.

Por outro lado, considerando o conceito de “visão precisa” de Bachelard, apresentado por Lopes. A visão precisa é

uma ideia que implica necessariamente um processo de especialização, no qual a mente do cientista se abre a inúmeros campos do conhecimento, dialoga com eles, justamente, para produzir grandes sínteses, necessárias à compreensão efetiva dos fenômenos científicos.⁴⁶

⁴³ Op. Cit. Set./dez. 2005. P. 283.

⁴⁴ Op. Cit. 1999. P.192.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem.

Assim, a especialização da disciplina em torno do espírito científico, longe de ser dificuldade para uma integração curricular, é na verdade condição de um tipo de integração bastante específica, a que gera precisamente o que deve ser o objetivo de toda a ciência, o afastamento do senso comum através da aproximação das verdades, da retificação dos erros presentes na construção do conhecimento. Nesse caso, com o apoio de saberes provenientes de diferentes disciplinas.

Por fim, talvez seja possível afirmar que uma História escolar baseada no espírito científico possa tentar olhar o passado como alguém que visita um lugar que não é conhecido. Tentando encontrar elementos e padrões próprios daquele tempo e comparar, encontrando semelhanças e diferenças com os elementos conhecidos. Um dos importantes papéis que o estudo de história venha assumir está na interrogação a respeito das formas de afastamento do presentismo, conseguindo assim afastar o passado, estabelecendo mais uma vez um campo de experiência a partir do mapeamento de suas diferenças com o presente. Nesse sentido, é importante considerar que:

a realidade passada não fala por si (...), não há diálogo possível entre os acontecimentos passados e o observador do presente, mas um recorrente monólogo do historiador atravessado por sua experiência, pensada a partir do presente, do legado pretérito. Os dados do passado somente ganham sentido quando introduzidos em uma trama discursiva, na qual adquirem significado⁴⁷.

É exatamente essa significação do passado a partir do presente, mas sem perder de vista sua singularidade como passado, o que podemos considerar o fortalecimento de uma temporalidade diacrônica, que está na base de uma das preocupações do estabelecimento da História associada ao seu espírito científico na escola. Assim, a História escolar baseada no espírito científico buscaria pensar o passado como passado, fugindo à tendência de acreditar que todas as dimensões temporais estão associadas e não têm diferenças entre si, desnaturalizando esse processo de planificação das dimensões temporais próprio do presentismo.

A prática do professor de história busca a desnaturalização dos processos cognitivos acerca do tempo por parte de seus alunos, uma vez que na dinâmica histórica, nem sempre o conceito por si serve para entender a particularidade de um determinado tempo, em função das diferentes acepções que podem ser construídas. Isto poderia levar ao uso de categorias de um tempo em um contexto relativo a outro. Não é possível fazer

⁴⁷ MARTÍN, Jesús Izquierdo. Disciplina e eventualidade: historiadores, conhecimento e ensino do passado. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.) Ensino da história e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 65;

história sem verificar um tempo e sua relação com seu passado e futuro. A narrativa histórica, presa à experiência do presente, deve, por meio dos dados do passado, estabelecer significados para aquela outra temporalidade, a partir dos elementos próprios dela.

Ao mesmo tempo, ao considerar os diferentes processos de explicação histórica em sala de aula, talvez seja possível o estabelecimento de diversas narrativas diferentes acerca do presente, construindo assim possibilidades diferentes de futuro. Talvez a diversidade das lógicas explicativas historiográficas possa facilitar a compreensão dos estudantes no sentido de garantir para eles o entendimento das singularidades das construções narrativas acerca do passado e assim entender o próprio presente como algo singular e que não pode ser repetido, ainda que seja possível considerar permanências entre as dimensões temporais.

Em suma, dentro de um espírito científico, a História pode contribuir ainda mais para a formação dos estudantes do ensino médio, a partir da construção das diversas lógicas de compreensão do passado. Entretanto, esse trabalho, de teor mais específico, a rigor, não entraria em confronto com o discurso interdisciplinar, traduzido na integração curricular, que é justificado pelos ganhos acerca do aumento de interesse dos estudantes e de sua permanência na escola. A questão que se coloca aqui é se as atuais propostas de integração curricular para o Ensino Médio no Brasil estabelecem espaço de especialização das disciplinas em diálogo com a tentativa de construção das Ciências Humanas como área de conhecimento.

Capítulo III: A História e o Presentismo na Integração Curricular proposta pelo Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) foi lançado em 2013 pelo governo federal. Através dele, os principais entes federativos relacionados à educação de nível médio no Brasil estabeleciam um compromisso de garantir a “valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público”¹. A formação continuada, na visão dos formuladores do pacto, seria um dos instrumentos para fazer frente aos péssimos indicadores desse segmento de ensino, sobretudo a altíssima evasão escolar que faz com que quase metade dos estudantes brasileiros não conclua o ensino médio no Brasil.

Nesse sentido, aproveitando a experiência de um projeto semelhante, o Pacto para a Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012, o MEC, em conjunto com as secretarias estaduais e distrital de educação, ofereceu um curso de aperfeiçoamento para coordenadores pedagógicos e professores que estivessem em sala de aula no ensino médio na rede estadual ou distrital de educação. A adesão ao curso era voluntária e quem participasse contaria com uma bolsa de estudos paga pelo governo federal no valor de R\$200,00 mensais durante os doze meses de duração do projeto.² Caso a escola tivesse pelo menos cinco professores interessados em participar do curso, formava-se uma turma que teria no máximo 35 cursistas.

Cada turma formada em uma escola ficava sob a supervisão de um orientador de estudos, cujas atribuições eram conduzir os encontros e avaliar a participação dos professores inscritos nas atividades de formação. Os orientadores foram selecionados entre professores da rede pública que trabalhassem há pelo menos dois anos³ no ensino médio. Para realizar a tarefa de conduzir os estudos dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas, os orientadores receberam 10 meses de bolsa de estudos no valor de R\$765,00.

Os orientadores de estudo, por sua vez, deveriam participar de uma formação específica em um polo regional, que os habilitariam a trabalhar no pacto. O curso era

¹ BRASIL. MEC. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Art. 1º.

² .O piso nacional do magistério em 2014, ano de realização do curso, era de R\$1697,00.

³ A Portaria nº 1140 de 22 de novembro de 2013 e o Documento Orientador do PNEM divergem quanto o tempo mínimo de atuação no Ensino Médio para a os orientadores de Estudo. A portaria afirma três anos, enquanto o documento orientador afirma dois anos. Como o Documento Orientador foi editado posteriormente à Portaria, a exigência ficou em dois anos.

ministrado por formadores regionais, em turmas compostas por, ao menos, dez possíveis orientadores de estudos. A formação foi realizada em duas etapas presenciais de 24 horas de duração cada e mais seis encontros de 8 horas cada um, totalizando 96 horas de estudo.

Os formadores regionais foram escolhidos entre professores ou coordenadores da rede pública com pelo menos uma especialização ou cursando uma pós-graduação em Educação. Além disso, precisam ser profissionais efetivos da rede pública, com experiência na formação continuada de professores da educação básica ou experiência no ensino médio como professor ou coordenador pedagógico. Para exercer esta função, os formadores regionais também passaram por um curso com 96 horas de duração, realizado em instituições de ensino superior (IES) que tivessem aderido ao pacto. Cada formador regional receberia uma bolsa de R\$1100,00 por dez meses. Os cursos para os formadores regionais eram ministrados por professores das instituições de ensino superior com experiência na educação básica, licenciados ou formados em pedagogia e que possuíssem pelo menos o mestrado ou estivessem cursando pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Cada formador das IES receberia uma bolsa de estudos de R\$1100,00 por dez meses.

O objetivo geral do curso de formação continuada do PNEM era audacioso, uma vez que propunha “formar em nível de aperfeiçoamento ou extensão todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio”⁴. Apesar disso, dos 495.696 professores do ensino médio em escolas públicas estaduais, de acordo com o censo escolar de 2012⁵, e que, portanto, poderiam aderir ao pacto, cerca da metade aderiu ao PNEM (253.600 professores, ou 51,4%)⁶. Se por um lado a adesão ficou longe do objetivo de formar todos os professores do ensino médio; por outro, o PNEM manteve uma cobertura abrangente do território brasileiro, com atividades de formação em todos os estados da federação e no Distrito Federal. Pode-se atribuir esta abrangência ao encadeamento da formação em cascata, desde as universidades até os profissionais que efetivamente atuam nas salas de aula do ensino médio.

⁴ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2014. P.5.

⁵ MERCADANTE, Aloízio. Pacto vai fortalecer o ensino médio no país. Brasília, DF, 25 nov. 2013. Lançamento oficial do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XykQeJ-x15A>. Acesso em: 30 de agosto de 2016. T. 43’37”.

⁶ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, caderno de resumos. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Eloise Medice e Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. P. 3.

Em um programa educacional dessa magnitude, uma questão importante reside nos valores do investimento público a ser realizado. O MEC pagou bolsas a todos os que participaram do PNEM como cursistas, orientadores, formadores, supervisores e coordenadores em seus diferentes níveis. Houve outros custos, como a entrega de tablets a todos os cursistas, com o material didático produzido pelo Pacto. A previsão inicial era de uma destinação de recursos pelo governo federal de aproximadamente um bilhão de reais⁷. Entretanto, houve problemas com o pagamento das bolsas.

No início de 2015, o MEC divulgou um comunicado em que reconhecia o atraso e as dificuldades no pagamento das bolsas de diversos programas do órgão, referentes ao ano de 2014, incluindo as bolsas do PNEM. Na nota, a coordenadora de formação continuada de professores reafirmava “o compromisso assumido pelo MEC com o pagamento das bolsas devidas”⁸. Aparentemente o problema do atraso de bolsas, que foi sério em 2014, perdurou em 2015, uma vez que em pelo menos uma das unidades da federação, o Pará, o PNEM foi suspenso em decorrência do “corte de recursos federais”⁹, o que fez com que fosse um dos dois estados em que nenhuma pessoa concluiu o curso de formação¹⁰.

Mesmo com os atrasos no pagamento das bolsas, cerca de dois terços (66,8%) dos professores que se inscreveram no curso de formação do PNEM, o concluíram (170.919 professores, 34,5% do total de professores de ensino médio das redes estaduais). Talvez tenha contribuído para isto a opção do MEC em oferecer o curso dentro da jornada de trabalho dos professores, no tempo dedicado a 1/3 de horas-atividade.

No total, o curso de formação continuada do PNEM contava com 200 horas de atividades, divididas em duas etapas de 100 horas. Cada etapa teve 50 horas de atividades individuais e 50 horas de atividades coletivas. Durante sua jornada de trabalho na escola, o professor faria sua formação “de forma individual, por meio de

⁷ Op. Cit. 25 nov. 2013. 50’41”.

⁸ ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Pagamento de Bolsa – MEC. Disponível em <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/noticias/35-pagamento-de-bolsa-mec>. Acesso em 1/9/2016.

⁹ COORDENAÇÃO DO PNEM-PA. Comunicado a respeito da suspensão das atividades do PNEM no estado. Disponível em <http://www.aedmoodle.ufpa.br/course/view.php?id=2256>. Acesso em 1/9/2016.

¹⁰ Op. Cit. [organizadores : Eloise Medice e Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. P. 58, 60.

Também em São Paulo nenhum ingressante concluiu o curso de formação do PNEM. Neste caso, não encontrei um documento que explicitasse o motivo para a não conclusão do curso pelos professores paulistas. Ainda assim, o fato de o São Paulo ter o menor número de ingressantes no sudeste sendo o estado mais populoso do Brasil e o fato de não ter nenhum concluinte são um fortes evidências de que o PNEM encontrou sérios problemas no estado.

leituras e exercícios práticos dirigidos com duração de 3 horas e, de forma coletiva, em encontros semanais também com duração de 3 horas, utilizando-se a hora-atividade”.¹¹

Na primeira etapa, o curso se concentrou em questões mais abrangentes acerca do ensino médio, principalmente no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais. O objetivo dessa fase era criar “um espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP”¹². A segunda fase da formação objetivava uma reflexão específica acerca do projeto de integração curricular. O curso tratou da relação entre as áreas de conhecimento propostas nas DCNEM 2012 e os componentes curriculares. Todos os professores participantes foram levados a estudar todas as áreas de conhecimento e não apenas a área de sua disciplina. Nesse sentido, o objetivo era garantir uma reflexão, ainda que específica do campo de currículo, mais abrangente das possibilidades de articulação entre os vários componentes curriculares formadores das áreas de conhecimento e até a articulação entre disciplinas de diferentes áreas.

Para cada uma das duas etapas criaram-se cadernos a serem utilizados no curso de formação continuada do PNEM. Tanto no documento orientador do PNEM, quanto nos cadernos de formação há uma clara preocupação acerca do entendimento por parte do professor da proposta curricular presente nas novas DCNEM, principalmente às questões relacionadas à integração entre as disciplinas. A necessidade de reconfigurar os currículos, para implantar a integração curricular, carecia de profissionais na escola que tivessem conhecimento e estivessem afinados com as propostas presentes nas legislações produzidas pelo MEC.

A preocupação com as dificuldades de implantação da integração curricular do ensino médio já se fazia presente na criação de um projeto do MEC anterior ao PNEM. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), iniciado em 2009, concentrava-se na tentativa de induzir as escolas a estabelecerem projetos que redesenhassem seus currículos no sentido da adoção de um currículo integrado. No portal online do PNEM, a aba “O Pacto” afirma que naquele momento as “duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do

¹¹ Op. Cit. P. 8.

¹² Ibidem.

Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio”.¹³

Essa não é a única articulação entre os dois programas. A Universidade Federal do Paraná coordenou uma pesquisa nacional acerca do ProEMI e, segundo o Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014, foi esta pesquisa que credenciou a instituição a assumir a responsabilidade pelo processo de formação do Pacto e também pela “produção dos Cadernos de Formação destinados às duas etapas do curso de formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio”¹⁴.

O material didático básico, que foi estudado em cada uma das etapas do PNEM pelos cursistas, é constituído por um conjunto de cadernos de formação cuja formulação ficou a cargo da Universidade Federal do Paraná. São cadernos curtos, com 54 páginas em média, que foram entregues aos professores apenas no formato digital. A diagramação do texto e as características da linha narrativa se aproximam dos livros didáticos. O texto é direto, como se fosse uma conversa com o professor. A introdução dos cadernos quase sempre¹⁵ apresenta a saudação “Cara professora, caro professor”. Além disso, a narrativa é leve e de leitura rápida, até porque o texto foi diagramado em apenas uma parcela da página, abrindo espaço para a complementação das informações dos textos em boxes.

Apesar de terem sido produzidos para o formato digital e projetados para o uso em tablets, os cadernos de formação pouco fazem uso dos recursos desse tipo de ambiente. Não há hiperlinks no texto principal, ainda que se reproduza o formato de hipertexto, com palavras destacadas no texto principal e ligadas a boxes coloridos explicativos em separado, chamados de “Em outras palavras” ou “Saiba Mais”. Os boxes “Em outras palavras” apresentam de maneira mais detalhada o significado de conceitos utilizados no texto principal. Os boxes “Saiba mais” trazem um ícone de lupa e a indicação de sites em que é possível encontrar textos acadêmicos, leis ou mesmo

¹³ BRASIL, Ministério da Educação. O Pacto. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5. Acesso em 08/09/2016.

¹⁴ Op. Cit.. 2014. P. 22.

¹⁵ Dos 11 cadernos, apenas o caderno 6 da primeira etapa não apresenta a saudação, ainda assim o estilo se mantém, com uma “Boa leitura e bom trabalho” ao final do texto introdutório. Os cinco cadernos têm dois textos introdutórios, um compartilhado nos cinco cadernos da etapa, assinado pelo MEC e outro específico do caderno. Em ambos há saudações e outros elementos de discurso direto, como numa conversa.

vídeos para aprofundar a informação debatida naquele trecho do texto principal. Não há vídeos, imagens ou arquivos de áudio inclusos diretamente no texto. Além dos boxes explicativos, há ao final das seções um box intitulado “Reflexão e ação”, apresentando uma atividade a ser desenvolvida pelos cursistas individualmente ou em grupo.

Como a primeira etapa tem um caráter de formação geral em relação aos temas próprios do Ensino Médio, os seis cadernos desta fase correspondem à tentativa de reflexão a respeito das juventudes, da formação humana integral e da integração curricular, da avaliação e gestão de ensino. São eles: Caderno I – Ensino médio e formação humana integral; Caderno II – O jovem como sujeito do ensino médio; Caderno III – O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Caderno IV – Áreas de conhecimento e integração curricular; Caderno V – Organização e gestão democrática da escola; Caderno VI – Avaliação no ensino médio¹⁶.

A segunda etapa é concentrada na questão da integração curricular, cujo objetivo é a reflexão acerca da articulação entre as disciplinas em áreas de conhecimento. Assim, foram produzidos cinco cadernos. O primeiro intitulado “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio” e outros quatro dedicados às áreas de conhecimento presentes nas DCNEM 2012: *Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática*¹⁷.

Integração curricular nos cadernos de formação da primeira etapa do Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.

O primeiro caderno da primeira etapa se chama “Ensino Médio e Formação Humana Integral” e, como todos os demais, tem autores com formação em Educação. Ainda assim, pode-se afirmar que há certo nível de multidisciplinaridade na escolha de seus autores e na de outros cadernos da primeira etapa, uma vez que muitas vezes os autores têm formação em mais de uma área. Os elaboradores deste caderno são: Carmen

¹⁶ Neste trabalho, concentrei esforços na análise dos cadernos da primeira etapa que tratam do projeto de integração curricular por áreas de conhecimento (nº I, II, III e IV). Os cadernos sobre gestão escolar e sobre avaliação não tratam da integração curricular, portanto ficaram de fora das reflexões desta dissertação.

¹⁷ Neste trabalho, analisarei apenas o caderno da segunda etapa dedicado às Ciências Humanas (caderno II).

Sylvia Vidigal Moraes¹⁸, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com formação em Psicologia, Educação e Sociologia e que tem como um dos focos de suas pesquisas em Educação, o eixo educação e trabalho; Dante Henrique Moura¹⁹, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com formação em Engenharia elétrica e Educação; Dirce Djanira Pacheco e Zan²⁰, professora da Faculdade de Educação de Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com formação em Educação; e Jorge Alberto Rosa Ribeiro²¹, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que tem formação em História, Ciências Sociais e Sociologia da Educação.

O texto do caderno foi dividido em quatro seções. No primeiro, foi realizado um balanço histórico do ensino médio no Brasil, desde o período Regencial até os dias atuais, enfocando os principais marcos históricos e legislações desse segmento de ensino. Além disso, o caderno apresenta o ensino médio como uma etapa da educação brasileira marcada historicamente pela exclusão social e pela dualidade representada pela disputa entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

A segunda seção do caderno “Ensino Médio e Formação Humana Integral” busca refletir sobre os atuais desafios deste segmento de ensino no Brasil. A seção concentra seus esforços em demonstrar as diferentes formas que o ensino médio adotou no Brasil, as dificuldades em relação a sua altíssima evasão, relacionando tais dados a outros importantes, como a questão do fluxo escolar, prejudicado no caso do ensino médio em função da evasão e da retenção. Por fim, a segunda seção relaciona as dificuldades do ensino médio com o fato de muitos jovens em idade escolar terem a necessidade de trabalhar e afirma que é necessário pensar esta realidade para a formatação de um novo ensino médio, que tenha qualidade social.

Fundamentando-se no texto das DCNEM 2012, a terceira seção reafirma que o ensino médio é um direito social de cada cidadão e que o Estado tem o dever de oferecê-lo gratuitamente. Nesse sentido, esse direito para ser plenamente respeitado deve ser realizado, conforme o caderno de formação, por meio de uma educação que atue em múltiplos campos e funções, gerando uma formação integral, o que finalmente superaria a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

¹⁸ CNPQ. Plataforma Lattes. Currículos. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4971024492460323>. Acesso em 08/09/2016.

¹⁹ Ibidem. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1720357515433453>. Acesso em 08/09/2016.

²⁰ Ibidem. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7180508418109437>. Acesso em 08/09/2016.

²¹ Ibidem. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2020792837275161>. Acesso em 08/09/2016.

Por fim, a quarta seção apresenta outros desafios para o ensino médio, como cumprir as metas propostas no então projeto de lei nº 8.035/2010, que veio a se tornar o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Assim, são apresentadas metas como a universalização até 2016, do atendimento escolar à toda a população de 14 a 17 anos (meta 3), universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência (meta 4), oferecer educação em tempo integral em pelo menos metade das escolas de educação básica (meta 6) e oferecer 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na educação básica de forma integrada ao ensino profissional (meta 10)²².

Além disso, o texto da quarta seção aponta como um desafio importante para o desenvolvimento do ensino médio a necessidade de melhoria das condições de trabalho e a valorização dos profissionais da escola estadual de ensino médio, ainda mais em um cenário de redução da participação da iniciativa privada nesse segmento, o que eleva a importância da educação pública. Por fim, os autores apontam a necessidade da criação de metas para cada escola, por meio de uma revisão do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino, levando em consideração o contexto em que a escola se insere e o público atendido por ela.

Os elaboradores propuseram no caderno II da primeira etapa do curso de formação uma reflexão sobre as juventudes que frequentam e evadem as escolas de ensino médio no Brasil. O caderno, chamado “O jovem como sujeito do Ensino Médio”, teve seis autores, todos membros de grupos de pesquisa sobre juventude²³: Paulo Carrano²⁴, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), com formação em Educação Física e Educação; Juarez Dayrell²⁵, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, com formação em Ciências Sociais e Educação; Lycinia Maria Correa²⁶, também professora da Faculdade de Educação da UFMG, com formação em Educação e Psicologia, que tem como eixos de pesquisa juventude e educação; Shirlei Rezende Sales²⁷, professora da UFMG, com formação em educação e interesse acadêmico em culturas juvenis; Maria Zenaide Alves²⁸, que tem formação em Ciências Sociais e Educação e é professora da Universidade Federal de Goiás; Igor

²² Op. Cit. (Plano Nacional de Educação 2014 – 2024). Brasília, 2014. Anexo.

²³ Todos os autores deste caderno fazem parte do Grupo de Pesquisa da UFMG Observatório da Juventude, à exceção de Paulo Carrano, que faz parte do similar da UFF, Observatório Jovem do Rio de Janeiro.

²⁴ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/9106017105325057>. Acesso em 08/09/2016.

²⁵ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/4665625518465449>. Acesso em 08/09/2016.

²⁶ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/4905736022318413>. Acesso em 08/09/2016.

²⁷ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/4103701137389818>. Acesso em 08/09/2016.

²⁸ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/3909032857907662>. Acesso em 08/09/2016.

Thiago Moreira Oliveira²⁹, com formação em História e Educação, cursa o doutorado na UFMG; Symaira Poliana Nonato³⁰, que cursa o doutorado em Educação pela UFMG.

No caderno, os elaboradores buscam, na primeira seção, analisar conceito de juventude, iniciando por refletir sobre os estereótipos que autores consideram estar presentes no entendimento dos professores a respeito dos jovens. Ainda que o conceito de juventude não tenha uma definição específica, afirmam eles, a juventude é tratada na escola, em geral, de maneira negativa. Em geral os jovens são criticados pela:

“falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos, mesmo na sala de aula. A forma de se vestir dos jovens também é vista como “rebeldia” e afronta ao que se exige como uniforme escolar, são calças e blusas larguíssimas, piercings, tatuagens e o boné: ah, o boné! Este é quase sempre o pivô do conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta.³¹

Nessa visão, o jovem seria sempre um problema e a escola a solução. O texto procura ainda desfazer a ideia de que o jovem seria um pré-adulto, o que acarretaria em sua perda de identidade, uma vez que a juventude não seria nada além de um estado de transição. Assim, buscam o estabelecimento de um conceito mais preciso acerca da juventude, que teria alguma delimitação etária, mas não estaria reduzido à idade, uma vez que há um conjunto de representações sociais que carregariam o conceito “juventude” de significados. Não existiria uma juventude, com uma forma básica pela qual um jovem tem suas experiências. Por isso a opção dos autores pelo uso do termo no plural, juventudes, “para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente”³².

Na seção dois, busca-se estabelecer uma compreensão do que seria uma cultura jovem a partir do binômio identidade X multiplicidade. O jovem é aquele que se constitui a partir de uma identificação com outros jovens, escolhendo “as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz da identidade muito mais uma escolha do que uma imposição”³³. A proposta dos autores é a de que os professores deixem de ver os jovens como alunos e passem a enxergar as identidades construídas pelos jovens. Propõem que a escola, instituição tradicionalmente normatizadora, abra

²⁹ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/2987758975984569>. Acesso em 08/09/2016.

³⁰ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/5090917401917302>. Acesso em 08/09/2016.

³¹ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. P. 5.

³² Ibidem. P. 16.

³³ Ibidem. P. 19.

mão de uma parcela desta normatização em prol do acolhimento da pluralidade representada pelas múltiplas identidades juvenis.

Neste caminho, a internet é apontada pelo caderno de formação como um espaço de constituição das identidades juvenis, sobretudo com o advento das redes sociais. Os jovens, nativos digitais, entendem sua existência e o processo de identificação contando com a internet como um elemento completamente integrado às suas vidas.

Alguns professores parecem não compreender as novas formas juvenis de conduzir a própria existência, produzidas pela intensa conexão com as tecnologias digitais. E, neste sentido, expressam muita dos jovens com o acesso à informação e suas formas de se relacionar com o conhecimento.³⁴

Para os autores, desta incompreensão das relações entre a cultura juvenil e as novas tecnologias e sobretudo da internet 2.0, decorre um problema sério nas escolas. O professor tem sua autoridade contestada, em função de não ser o exclusivo detentor do conhecimento, sobretudo no que se refere ao uso das novas tecnologias, atividade em que os jovens apresentam em geral maior domínio do que os professores. Como forma de reverter esse processo, a seção propõe a incorporação das novas tecnologias como aliadas do trabalho pedagógico, em que os professores poderiam enxergar que “as possibilidades Formação de Professores do Ensino Médio que a cibercultura e, em especial, as redes sociais de internet oferecem são ambíguas, mas também potencialmente educativas”.³⁵

A seção seguinte, “Projetos de vida, escola e trabalho”, começa com a afirmação de que a juventude é o momento em que se começa a fazer escolhas que moldarão um projeto de vida. Entretanto, dizem os autores, “este é um tema ainda pouco presente no debate curricular no Brasil”,³⁶ o que contribui para a dificuldade dos jovens de projetar o próprio futuro. Esta dificuldade é ainda maior, ao considerarmos que parcela significativa dos jovens estão inseridos no mercado de trabalho, sendo que, ao mesmo tempo, eles estão projetando suas vidas e experimentando os frutos e os reveses que suas escolhas, voluntárias ou não, trazem consigo.

Nesse sentido, os autores estabelecem para a escola um duplo desafio. A escola tem que ser capaz de absorver as experiências dos estudantes com o mundo do trabalho, como elementos que andam em conjunto e não opostos um ao outro. Além disso, a escola deveria gerar formação básica para o mundo do trabalho, como parte da formação geral para vida. Há a necessidade também de refletir sobre as influências dos

³⁴ Ibidem. P. 26.

³⁵ Ibidem. P. 29.

³⁶ Ibidem. P. 33.

territórios ocupados pelos jovens em seus projetos de vida e suas relações com a escola e o mundo do trabalho.

A última seção do caderno, “O jovem como sujeito do Ensino Médio”, trata da função da escola na formação das juventudes. Retomam a discussão, presente na introdução do caderno, a respeito das razões que levam o jovem a abandonar o ensino médio:

Se perguntarmos aos jovens sobre as razões do abandono ou permanência na escola, em geral, eles e elas assumem a responsabilidade pelos fracassos ou êxitos, outorgados pelo esforço pessoal ou pela falta de interesse na escola. Em outros momentos, jovens atribuem as razões aos problemas internos da escola, como a falta de infraestrutura ou a má relação professor-aluno. A “chatice da escola”, tal como dizem, é uma avaliação comum entre jovens. Ora falam dos tempos, ora dos conteúdos, ora da relação e dos métodos utilizados pelos professores.

(...).

Para grande parte dos jovens, a escola parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”.³⁷

Em suma, o caderno supõe que os jovens abandonam a escola pelo fato dela não fazer sentido para suas vidas, seus interesses e seus valores. A escola não dialoga com as questões que são importantes para os estudantes, que não conseguem encontrar um espaço para a expressão de suas identidades e da participação cidadã no ambiente escolar. Entretanto,

O desencaixe entre a instituição escolar e seus estudantes não deve ser entendido como uma incompetência da escola em lidar com seus jovens estudantes. É, menos ainda, um mero desinteresse dos jovens para com o mundo escolar. Trata-se, sobretudo, de um quadro muito mais amplo de transformações que envolve a instituição escolar e seus sujeitos.³⁸

Apesar da afirmação de que os problemas de inadequação entre a escola e seus estudantes não provêm de uma incompetência da escola, no decorrer da narrativa, isso parece não ser mantido pelos autores. Pois,

Muitos jovens, quando falam de suas escolas, elaboram críticas. Quando os escutamos, podemos perceber que estes possuem experiências significativas e olhares aguçados que, se compreendidos, apontam caminhos para a superação de muitos dos problemas das escolas públicas. A falta de investimento e a precária infraestrutura de muitas escolas, as difíceis e injustas condições de trabalho dos professores, o modo pouco dinâmico e criativo como muitas aulas acontecem, as dificuldades no relacionamento com alguns professores, tudo isso é objeto de um olhar, às vezes, “desencantado” para o universo escolar que é lançado pelos jovens estudantes.³⁹

³⁷ Ibidem. P. 5.

³⁸ Ibidem. P. 48.

³⁹ Ibidem. P. 49.

Se por um lado, os autores defendem que a inadequação entre estudantes e escola não se trata de incompetência escolar, por outro, reafirmam as críticas dos estudantes à escola não como fruto de um “quadro amplo de transformações”, mas como questões relacionadas exclusivamente à qualidade das escolas, tanto de sua infraestrutura, quanto do seu corpo docente, visto como um dos principais causadores do desencantamento dos estudantes em relação à escola.

Segundo os formuladores, a solução para este desencantamento dos jovens com a escola é apontada por pesquisas que mostram

os jovens demandam uma escola que faça sentido para a vida e que contribua para a compreensão da realidade. Eles reivindicam que o que se ensina na escola tenha vínculos com o seu cotidiano. Muitos jovens estudantes expressam suas dificuldades para estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas. Se a escola é lugar de aprender, é importante compreender como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que demandam da escola. Os jovens enfatizam a importância de que seus interesses sejam considerados, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade.⁴⁰

Nessa perspectiva, o jovem abandona os estudos no ensino médio pela falta de conexão entre o que se ensina e seu cotidiano. Para os elaboradores do caderno de formação, é necessário que o ensino faça sentido para vida, que ele amplie as possibilidades do jovem na compreensão da realidade em que está inserido. Auxiliar os jovens a dar sentido aos saberes escolares equivaleria a combater a evasão nesta etapa de ensino. A tarefa de dar sentido aos saberes escolares seria solucionada com o estabelecimento de um novo currículo que dialogasse com a realidade do aluno, o que levaria ao reencantamento do jovem com a escola, que geraria sua permanência até a conclusão do ensino médio.

Esta é a linha de reflexão que norteia o terceiro caderno de formação, chamado “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”. Este caderno ficou foi elaborado por Carlos Artexes Simões⁴¹, que tem formação em Engenharia Eletrônica e Educação, doutorando em educação pela UFF e que atuou como coordenador geral do ensino médio do MEC em 2007 e 2008 e como diretor de concepções e orientações curriculares da educação básica do MEC entre 2008 e 2011; e Monica Ribeiro da Silva⁴², que tem formação em Educação e é professora da UFPR, membro do Observatório do Ensino Médio da mesma universidade, além de ter

⁴⁰ Ibidem. P. 52.

⁴¹ Op. Cit. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/4784614366575480>. Acesso em 08/09/2016.

⁴² Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/1079110450785932>. Acesso em 08/09/2016.

coordenado a produção dos materiais de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

É interessante notar que este caderno, que trata das questões de currículo, tem pesquisadores que estão relacionados a outras dimensões da atividade no campo educacional. A dupla de autores é formada por um ex-membro do Poder Executivo federal e a uma das duas responsáveis pela coordenação de produção do material didático do PNEM. Talvez isso represente a importância dada ao assunto deste caderno, uma vez que foram escolhidas pessoas que por sua atuação profissional, provavelmente estivessem afinadas aos objetivos das políticas públicas que estavam sendo estabelecidas para o Ensino Médio no campo de currículo.

No terceiro caderno de formação da primeira etapa, os elaboradores afirmam que o ensino brasileiro se caracterizou pela “pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras”.⁴³ Esta perspectiva curricular com disciplinas isoladas e hierarquizadas seria a responsável pela permanência na escola de um “conjunto de saberes os quais nada ou pouco explicam, por serem dissociados da realidade vivida, experimentada”.⁴⁴ O que levaria ao desinteresse do estudante pela escola. Este desinteresse seria o elemento que determina a urgência em se adotar um novo modelo curricular na escola de ensino médio.

Assim, eles propõem

que toda a atividade curricular do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares. É possível reconhecer nessa orientação a possibilidade de o currículo ser capaz de atribuir novos sentidos à escola, de dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos e de ressignificar os saberes e experiências com os quais se interage nas escolas.⁴⁵

Nesse sentido, a primeira seção do terceiro caderno afirma que o currículo é uma construção coletiva e como tal deve levar em consideração os interesses de todos os sujeitos da escola, o que leva à necessidade de participação dos estudantes na tarefa de constituição do currículo escolar, junto aos demais atores do processo. Aparentemente, para os elaboradores, esta construção participativa auxiliaria no estabelecimento de um

⁴³ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. P. 7.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem. P. 10.

currículo mais próximo dos anseios dos estudantes e, por conseguinte, com mais sentido para suas vidas. Entretanto, é importante notar que somente a participação estudantil na formulação dos currículos, na visão dos autores, não seria o suficiente para garantir a totalidade desse objetivo.

A tarefa de superar o desencantamento dos estudantes com a escola de ensino médio passa, segundo os autores, pela superação do ensino fragmentado e pela construção de uma proposta curricular integrada. O caminho adotado no texto é o de estabelecer uma relação entre a proposta de formação humana integral, baseada no eixo comum (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) e as propostas de integração curricular presentes nas DCNEM 2012 e demais documentos.

A segunda seção busca explicitar a proposta de uma formação humana integral para a educação do ensino médio. É interessante notar que os autores defendem “que não existe nenhuma receita pronta para a prática pedagógica e de que não podemos adquirir uma concepção mais ampla a qual não seja construída pelo próprio educador”.⁴⁶ Os professores são vistos como centrais para a estruturação de uma nova escola de ensino médio, devido ao fato de caber aos professores a efetiva realização do currículo em sala de aula.

Entretanto, não deixam de afirmar que há uma determinação legal que limita esta construção autônoma do professor sobre o currículo, uma vez que as DCNEM colocam os professores “diante da necessidade de buscar outras formas de organização do currículo, tendo em vista a ressignificação dos saberes e práticas escolares”⁴⁷. Os autores concordam com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio,

pois a partir delas é possível traçar um novo caminho para esta etapa da educação básica, um caminho que, ao levar a uma formação que não dissocia a cultura da ciência e do trabalho, possibilita aos estudantes compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações sociais e de produção.⁴⁸

No início da terceira seção, “Uma ação curricular integrada para uma formação humana integral”, o texto critica o “discurso curricular que tirava o foco do conhecimento ao propor a definição de competências e habilidades, ou o ‘aprender a aprender’, como elementos centrais do planejamento e das práticas pedagógicas”.⁴⁹

⁴⁶ Ibidem. P. 18.

⁴⁷ Ibidem. P. 19.

⁴⁸ Ibidem. P.26.

⁴⁹ Ibidem. P. 28.

Fundamentados em Michael Young⁵⁰, os autores defendem um currículo centralizado no conhecimento, em oposição ao currículo formulado em torno das competências e habilidades.

Segundo Michael Young, “o conhecimento poderoso nas sociedades modernas (..) é, cada vez mais, o conhecimento especializado”.⁵¹ O autor estabelece uma diferença clara entre o conhecimento escolar e o não-escolar, que se encontra na relação de ambos com o contexto. Para Young, um desses tipos

é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso.⁵²

Há uma contradição na utilização do conceito de “conhecimento poderoso”, definido por Michael Young como um conhecimento independente de contexto, em uma narrativa que tem como um dos objetivos defender a integração curricular, cujo justificativa reside na criação de um currículo contextualizado na realidade dos estudantes.

É possível argumentar que os elaboradores do terceiro caderno buscavam uma conjunção entre as duas possibilidades: conhecimento poderoso e integração curricular. De fato, eles questionam se “é possível organizar o currículo do ensino médio sem abrir mão da centralidade do conhecimento e de seus sujeitos e, ao mesmo tempo, enfrentarmos os limites da fragmentação do saber e a hierarquização entre as disciplinas?”⁵³

Uma tentativa de resposta vem na seção 4 do caderno, “A integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura”. Inicialmente, os autores reconhecem as dificuldades em estabelecer um currículo integrado no ensino médio,

⁵⁰ Os autores do caderno III não só fazem referência a Michael Young e a seu conceito de conhecimento poderoso, como indicam, na seção “Saiba mais”, a leitura de seu artigo “Para que servem as escolas”.

⁵¹ YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. P. 1295.

⁵² *Ibidem*. P. 1296.

⁵³ *Op. Cit.* caderno III. 2013. P. 28.

em função da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas e áreas do conhecimento, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem. Dessa maneira, tem se revelado praticamente impossível desenvolver propostas “globalizadoras” que abranjam os conceitos e especificidades de todas as disciplinas e áreas.⁵⁴

É possível inferir a partir disso que a opção pela construção de um currículo integrado em sua totalidade acarretará algum tipo de exclusão de conteúdo ou na anulação das especificidades de uma ou mais disciplinas. Os autores reconhecem a dificuldade, por isso propõem que o currículo integrado utilize uma metodologia prevendo “dois espaços e tempos: um voltado para as denominadas atividades integradoras e outro destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas”.⁵⁵ Afirmam que os pontos nevrálgicos da proposta estão na definição das disciplinas e respectivas áreas de conhecimento e nas atividades integradoras que teriam como eixo os elementos principais da formação integral no ensino médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Entretanto, é difícil acreditar que esta metodologia mista realmente consiga estabelecer a integração curricular, mantendo o espaço para o desenvolvimento pleno dos conceitos das disciplinas e o respeito as suas especificidades. Principalmente ao observar os desafios listados pelos autores para a aplicação desta metodologia mista. Eles selecionam seis desafios do redesenho curricular para o ensino médio. Para os autores, é fundamental que o currículo do ensino médio:

- Seja inclusivo e intercultural;
- Supere o ideário do dualismo entre formação geral e formação profissional;
- Proporcione um caminho formativo motivador, tanto pela integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia como pela prospecção de um futuro melhor;
- Articule a formação cultural e o trabalho produtivo;
- Aproxime as ciências naturais das ciências humanas.⁵⁶

É possível perceber que não consta na lista de desafios para o currículo do ensino médio, a preocupação com a questão das especificidades e dos conteúdos disciplinares, explicitada anteriormente. Ainda que a nomeiem de metodologia mista, os desafios apresentados parecem muito mais ligados ao objetivo da contextualização representada pela proposta de integração curricular, do que das questões referentes ao

⁵⁴ Ibidem. P. 40.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem. P. 43.

conhecimento não contextualizado, específico de cada disciplina. O mesmo ocorre com relação ao conjunto de ações propostas para a superação destes desafios:

1. Seleção de conceitos fundamentais por área do conhecimento (sugere-se um mapa conceitual);
2. Identificação de conceitos comuns (inter/ intra-áreas do conhecimento). Juntar mapas disciplinares e a partir daí fazer um grande mapa curricular;
3. Proposta de contextos problematizadores que mobilizem os conceitos. Articular com vida cidadã/mundo do trabalho;
4. No caso dos conceitos comuns, viabilizar atividades/projetos interdisciplinares a partir destes contextos.⁵⁷

O passo 1 é a construção de um mapa de conceitos fundamentais por área de conhecimento, o que torna o segundo passo inútil ao propor a identificação de conceitos comuns “intra-áreas”. Se os conceitos foram selecionados dentro das áreas de conhecimento, eles já são comuns àquela área. Seria mais interessante que se construísse um mapa de conceitos fundamentais dos componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento e daí partir para a identificação de conceitos comuns inter e intra-áreas.

O quarto caderno de formação continua o desenvolvimento da reflexão acerca da integração curricular presente no caderno anterior. Na introdução, o caderno intitulado “Áreas de conhecimento e integração curricular”, reforça a crítica feita à descontextualização dos conteúdos escolares em outros cadernos. Essa descontextualização, fruto de um currículo fragmentado por disciplinas, seria a causadora do fracasso da aprendizagem. Na introdução do quarto caderno, a diferença é que o peso do fracasso da escola de ensino médio passa a ser dividido entre os problemas que decorreriam da manutenção de um currículo fragmentado por disciplinas e as dificuldades trazidas pelos processos de avaliação do ensino.⁵⁸ Provavelmente, a introdução do problema acerca da avaliação do ensino se deu como caminho de preparação para o debate sobre o assunto no caderno VI.

O quarto caderno de formação do PNEM foi formulado por Marise Nogueira Ramos⁵⁹, professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialista em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (RJ), com formação

⁵⁷ Ibidem. P.43.

⁵⁸ 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. P. 6.

⁵⁹ Op. Cit.. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/3796863111902233>. Acesso em 08/09/2016.

em Química e Educação; Denise de Freitas⁶⁰, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Carlos, com formação em Biologia e Educação; e Alice Helena Campos Pierson⁶¹, também professora da Universidade Federal de São Carlos, com formação em Física e Educação. Mais uma vez há a concentração da maioria dos formuladores em um estado, o que pode indicar a preocupação acerca da logística na preparação do texto do caderno, que seria facilitada pela proximidade entre os especialistas.

Este caderno procurar explicar o professor no que consiste a integração curricular, considerando os aspectos práticos da adoção da proposta no redesenho curricular das escolas de ensino médio. Busca-se apresentar as áreas de conhecimento e como são compostas, as possibilidades e limites das interações entre os componentes curriculares, os caminhos de aproximação entre os componentes curriculares e as metodologias de integração curricular.

Na primeira seção, é retomada a discussão a respeito da especificidade dos saberes e sua relação com a integração curricular. As autoras reafirmam a necessidade da “manutenção da especificidade de cada campo do saber, expressa nos e pelos componentes curriculares”⁶², sem que isso signifique “a compartimentalização e o isolamento dos saberes. Muito pelo contrário, as áreas podem expressar uma interessante unidade composta por uma diversidade que se articula e se comunica entre si”⁶³. O objetivo de um currículo integrado seria fazer um movimento contrário do que teria levado à constituição das disciplinas.

Pouco a pouco, a análise científica da realidade destrói a unidade e se desintegra em saberes cada vez mais especializados, que explodem cada vez mais em disciplinas particulares. E quanto mais as disciplinas se diversificam, mais elas se distanciam da realidade humana. Nas ciências, o espaço da vida se converte num território neutro e universalizado o qual faz com que o indivíduo se dissocie de sua essência humana.⁶⁴

Segundo as autoras, os conhecimentos se especializaram diante da demanda proveniente do pensamento científico. Para aprofundar os saberes, era necessária uma intensa especialização, da qual decorreria um maior conhecimento acerca da realidade. Entretanto, para a escola, a especialização leva à descontextualização do saber e, portanto, acaba tendo um efeito reverso, dificultando o conhecimento. Nesse sentido, o

⁶⁰ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/3330976062026878>. Acesso em 08/09/2016.

⁶¹ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/3749421379531019>. Acesso em 08/09/2016.

⁶² Op. Cit. caderno IV. 2013. P. 16.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem. P. 11.

caderno IV defende a “importância de se obter pela integração dos conhecimentos (das especialidades) a visão da totalidade da realidade”.⁶⁵

Há alguma inconsistência nessa linha de raciocínio. Se em função de sua intensa especialização, os conhecimentos constituídos em disciplinas escolares não permitem o acesso à realidade, é difícil aceitar que sua integração gerará um quadro preciso acerca da totalidade da realidade, como expresso no caderno. Uma vez que a própria integração curricular estabelece um grau de especialização, ao realizar a aglutinação das disciplinas em áreas de conhecimento. As DCNEM estabeleceram algum nível de especialização que diferencia e identifica as áreas de conhecimento. Assim, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática são elementos de integração dos componentes curriculares destas áreas, ao mesmo tempo que representam, paradoxalmente, um conhecimento específico que as diferencia das outras áreas e de outras disciplinas que não fazem parte da escola, contribuindo para a manutenção de algum grau de especialização que continuará a dificultar o acesso ao entendimento realidade, cujo conhecimento total parece ser impossível.

O estabelecimento das áreas de conhecimento deveria ensinar a integração entre estas áreas, no sentido de superar a especialização. Além disso, pode-se considerar que apesar de não estabelecer uma libertação absoluta da descontextualização proveniente da fragmentação do conhecimento, a estruturação do currículo integrado garantiria uma contextualização relativa, mais interessante para a estruturação do saber escolar do que o cenário em que se encontram disciplinas estanques e fragmentadas.

Outro aspecto interessante do caderno IV é o espaço dedicado ao trabalho. Inicialmente, o trabalho, definido como “o modo pelo qual o ser humano produz para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir”⁶⁶, aparece como um dos eixos integradores da formação humana integral proposta pelo PNEM, que é o tema da seção 2 do caderno: “O ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, lado a lado com as definições e reflexões a respeito dos demais elementos integradores. Entretanto, na seção 3, “Caminhos para a aproximação do conhecimento das diferentes áreas: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico”, o trabalho assume uma centralidade na proposta de integração, separando-se dos demais elementos integradores do ensino médio.

⁶⁵ Ibidem. P. 11.

⁶⁶ Ibidem. P. 23.

A seção três do caderno, “Áreas de conhecimento e integração curricular”, apresenta o trabalho como eixo integrador por excelência, pois “ao transformar a realidade e a si mesmo pelo trabalho, o ser humano produz também conhecimento, tecnologia, cultura”⁶⁷. Nesse sentido, as autoras defendem que o trabalho, acima dos demais eixos integradores, é na verdade o princípio educativo que “além de fundamentar a finalidade educativa, na elaboração curricular, este princípio orienta a seleção e o ordenamento dos conteúdos de ensino”.⁶⁸

Uma das justificativas mais recorrentes nas legislações e pareceres que construíram a proposta de integração curricular por áreas de conhecimento está exatamente na necessidade formar um trabalhador que tivesse a capacidade de se moldar às múltiplas exigências do mercado, entendendo à dinâmica altamente flexível da economia contemporânea.

O lugar da História nos cadernos de formação do Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.

A segunda etapa da formação de professores do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio apresenta cadernos que tratam especificamente das áreas de conhecimento estabelecidas pelas DCNEM, com a exceção do primeiro caderno, que trata da Organização do trabalho pedagógico no ensino médio. Este primeiro caderno apresenta em larga medida uma revisão dos principais elementos já tratados nos cadernos da primeira etapa acerca da legislação do ensino médio, da formação humana integral, da integração curricular em áreas de conhecimento.

O segundo caderno é dedicado à área de Ciências Humanas e sua formulação ficou a cargo de uma equipe bastante variada. Talvez isso possa ser atribuído ao caráter específico dos cadernos da segunda etapa, em comparação com os da primeira, onde a grande maioria dos autores tinha formação em Educação. Os autores do caderno de Ciências Humanas apresentam formações variadas dentro das disciplinas da área. São sete os autores do caderno: Alexandro Dantas Trindade⁶⁹, professor da UFPR, com

⁶⁷ Ibidem. P. 28.

⁶⁸ Ibidem. P. 30.

⁶⁹ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/7128180090549420>. Acesso em 08/09/2016.

formação em Ciências Sociais; Arnaldo Pinto Junior⁷⁰, professor da Universidade Federal de São Carlos, com formação em História e Educação; Claudia da Silva Kryszczun⁷¹, professora da rede estadual do Paraná, atualmente cursando mestrado em Filosofia; Marcia Fernandes Rosa Neu⁷², professora da Universidade do Contestado (SC), com formação em Ciências e Geografia; Eduardo Salles de Oliveira Barra⁷³, professor da UFPR, com formação em Filosofia; Marivone Regina Machado⁷⁴, graduada em História e especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, pela instituição Padre João Bagozzi, além de professora de História da Secretaria Estadual de Educação do Paraná; e Marcia de Almeida Gonçalves⁷⁵, professora da UERJ, com formação em História.

Há uma diferença importante no que se refere ao vínculo profissional dos elaboradores deste caderno, em comparação ao que se encontrou nos cadernos da primeira etapa analisados. Enquanto os cadernos da primeira etapa foram formulados essencialmente por pesquisadores de Educação das universidades públicas brasileiras, este caderno apresenta outra conformação. Dos sete elaboradores, quatro são professores de universidades públicas brasileiras e uma é professora de uma universidade particular. As duas professoras restantes são vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, atuando na educação básica, o que confere uma diferença interessante para esta composição. Além de pesquisadores e especialistas nas disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, está representado o professor da educação básica que é o público-alvo do caderno de formação. Outra questão interessante reside na formação disciplinar dos elaboradores do caderno. Três dos autores possuem formação em História, sendo este o curso mais representado. Dois autores têm formação em Filosofia, um em Ciências Sociais e uma em Geografia.

Como a maioria dos demais cadernos, este também é dividido em quatro seções⁷⁶. Na primeira, há um histórico do processo de disciplinarização desde a predominância das humanidades até os dias atuais, passando pela introdução das Ciências Humanas no ensino secundário no Brasil. Nesta parte, os autores apresentam que um modelo possível para integração curricular de Ciências Humanas seria uma

⁷⁰ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/3752868387448214>. Acesso em 08/09/2016.

⁷¹ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/1097504056705801>. Acesso em 08/09/2016.

⁷² Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/8964911440736945>. Acesso em 08/09/2016.

⁷³ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/8102729164060516>. Acesso em 08/09/2016.

⁷⁴ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/7704271580296437>. Acesso em 08/09/2016.

⁷⁵ Ibidem. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/6119231074162915>. Acesso em 08/09/2016.

⁷⁶ Somente o caderno V da primeira etapa, dedicado à gestão escolar, apresenta seis seções. Todos os outros têm quatro.

volta às humanidades. “Retornar ao passado e habitar esse momento interdisciplinar pré-disciplinário”⁷⁷, como uma forma de construção de uma interdisciplinaridade na atualidade.

Ao admitirmos a disciplinarização e a especialização como processos sedimentados e bem estabelecidos, o sonho de uma retomada da unidade, nos moldes antigos das Humanidades, torna-se um tanto impraticável. Talvez, o possível de ser feito é, nas belas palavras de Marjorie Garber (...), “reimaginar as fronteiras do que chegamos a acreditar serem as disciplinas e ter a coragem para repensá-las”⁷⁸.

Há uma tentativa de conjugação desta visão, com a manutenção das especificidades disciplinares, quando afirmam “que interdisciplinaridade não é sinônimo de generalidade. Ao contrário, a interdisciplinaridade requer disciplinas e especialidades bem estabelecidas”⁷⁹. Isso demonstra a preocupação com a busca de um modelo de integração curricular do que a apresentação de um projeto acabado. Talvez por esse motivo os autores adotaram as humanidades como parâmetro para construção de um novo modelo de integração.

Assim, no mesmo caminho estabelecido nos cadernos da primeira etapa, a defesa da integração curricular se estabelece a partir da afirmação de que o objetivo é o de flexibilizar as fronteiras entre as disciplinas, sem anular os limites que marcam as especificidades e os conteúdos próprios dos componentes curriculares, para gerar uma escola que seja mais atrativa para os jovens. Nesse sentido, a seção dois do Caderno de Ciências Humanas, busca apresentar de qual maneira as ferramentas da área podem contribuir para a formação dos jovens.

A seção dois, “Os sujeitos estudantes do Ensino Médio e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Área de Ciências Humanas”, retoma as discussões sobre as juventudes presentes no segundo caderno da primeira etapa, reafirmando a necessidade da contextualização dos saberes escolares, via integração curricular, a partir do conhecimento a respeito dos educandos e de sua participação no processo de decisão sobre o currículo.

Nesse sentido, os professores devem utilizar chaves analíticas (a desnaturalização, o estranhamento e a sensibilização) próprias das práticas de Ciências Humanas para estabelecer uma compreensão profunda acerca dos desafios do ensino

⁷⁷ 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. P. 9.

⁷⁸ Ibidem. P. 18.

⁷⁹ Ibidem, p. 12.

médio e, principalmente, conhecer melhor os jovens, sujeitos da formação desta etapa de ensino.

A partir da compreensão acerca das juventudes, os autores propõem que os professores ofereçam aos alunos as chaves analíticas. Conhecendo melhor as demandas juvenis, os professores de Ciências Humanas poderiam “pensar em estratégias que ampliem as leituras dos nossos estudantes em relação aos componentes da área de Ciências Humanas, buscando aproximações instigantes entre a realidade social e as chaves analíticas”⁸⁰. Esse processo seria fundamental, segundo os autores, para a compreensão da realidade de nosso tempo, marcada pelas

Constantes, intensas e desafiadoras mudanças que atingem distintos grupos sociais concomitantemente. Entre os jovens estudantes, as novas tecnologias – lançadas no mercado em ritmo cada vez mais acelerado – apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto de suas relações sociais. Diante deste cenário de mudanças, os profissionais da educação precisam refletir sobre os projetos pedagógicos em curso, reafirmando a preocupação com a plena formação para o exercício da cidadania, fundada na incorporação dos elementos culturais como desdobramento do processo de humanização.⁸¹

São as mudanças em ritmo acelerado que justificam a necessidade de alteração dos projetos pedagógicos em curso. Na verdade, já no caderno II da primeira etapa, os autores afirmavam que este é um “tempo histórico de aceleração temporal” que “estaria criando uma nova juventude”⁸². Esta aceleração temporal, contribuiu para gerar um processo igualmente acelerado de mudanças. A preocupação com a aceleração precisa ser contemplada nos projetos pedagógicos. Há uma emergência de novos paradigmas originados pela “complexidade sociocultural contemporânea”⁸³, pautada nas intensas mudanças presentes a todo momento.

Essa justificativa que relaciona a integração curricular às necessidades juvenis provenientes do processo de aceleração temporal aparece também na abertura da terceira seção do Caderno de Ciências Humanas, “Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na Área de Ciências Humanas”, em que se reafirma que os “paradigmas da modernidade em contexto de mundialização ou globalização, (...) apresentam uma

⁸⁰ Ibidem. P. 26.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Ibidem. P. 19.

⁸³ Ibidem. P. 27.

mudança educacional, já que exigem diferentes respostas que estão distantes de um único modelo de escola”⁸⁴.

Ainda que a preocupação com o tempo presente seja o ponto de partida e o elemento básico em diferentes pontos deste caderno e de outros, nesta seção há algo de diferente. Pela primeira vez, há a sugestão para o estudo das temporalidades. Ainda que de forma passageira, os autores estabelecem como um elemento importante a:

caracterização dos diferentes conceitos sobre tempo, reconhecendo os tempos históricos – homogêneo, linear, cíclico, finito, infinito e mítico, entre outros – os quais permitem a percepção do ritmo e a duração temporal, bem como a aprendizagem sobre a forma como as sociedades humanas convivem e se diferenciam, ainda que coexistam no mesmo período de tempo.⁸⁵

De fato, é a única vez em que se trata do estudo da temporalidade como uma questão relevante para o ensino médio e especificamente para as Ciências Humanas. Entretanto, esta preocupação logo dá lugar as preocupações acerca do espaço e da leitura do mundo presente, da realidade na qual o aluno se insere, uma vez que esta nova juventude, vivenciando todo este processo de aceleração temporal e mudança de paradigmas socioculturais, tem demandas que exigiriam uma nova abordagem por parte da escola. É aqui que está uma das justificativas para o projeto de integração de disciplinas, que, para os formuladores do caderno, passa pelo estímulo à:

“Imaginação sociológica” – que, evidentemente, não se esgota no componente curricular da Sociologia – implica compreender as relações entre a biografia individual e o contexto histórico e social mais amplo. O desafio da análise da sociedade é também um exercício de autoconhecimento. Através desta imaginação, o estudante compreende, problematiza e ressignifica sua própria experiência, e a situa no âmbito de permanências e rupturas em diferentes escalas locais, regionais, nacionais e mundial.⁸⁶

É inegável que esta perspectiva da formação em Ciências Humanas seja fundamental para o desenvolvimento da Educação como um todo e do ensino médio em particular. Entretanto, há nela uma questão problemática. Na medida em que se busca estabelecer uma imaginação sociológica para o entendimento da realidade em que o jovem vive, há o aumento da importância dos saberes acadêmicos de referência ligados à Sociologia. Concomitante, há o estabelecimento de um fator limitador das possibilidades de estudo presentes na escola, uma vez que o saber escolar deverá sempre ter como referência o momento vivido pelos jovens.

⁸⁴ Ibidem. P. 28.

⁸⁵ Ibidem, P. 28.

⁸⁶ Ibidem. P. 27.

Há toda uma gama de elementos presentes nos saberes de referência acadêmica das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas que ficarão de fora da composição dos saberes escolares em uma proposta como esta. Efetivamente, isso pode representar uma perda do espaço para o saber científico por si, uma vez que todo saber não relacionado às realidades juvenis deixa de ter relevância como saber escolar. Se por um lado, o aluno vai ter acesso a uma compreensão mais abrangente da realidade e dos processos de mudança em que está inserido, por outro, não terá acesso ao discurso científico em si, uma vez que nem mesmo a Sociologia, área de onde vêm o conceito de “imaginação sociológica”, estaria totalmente representada aqui como ciência.

A questão que se coloca é o quanto das características científicas de cada um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas permaneceriam nessa perspectiva de ensino contextualizado na realidade do jovem e que tivesse como princípio um tipo de pesquisa interdisciplinar. No caso de História, quanto do saber acadêmico de referência seria preservado caso esta proposta seja implementada em sua totalidade? Qual o lugar da História na proposta?

Em sua última seção, “Possibilidades de abordagens pedagógico curriculares na área de Ciências Humanas”, o caderno explicita os limites de cada uma das disciplinas que compõe a área de conhecimento. Não é uma tarefa fácil, ainda mais com as múltiplas interseções entre os objetos, conceitos e procedimentos dos componentes curriculares das Ciências Humanas.

Nesse sentido, ao tratar da Geografia, os autores afirmam que “um aspecto importante (...) é a compreensão da formação, ou da gênese, ou ainda da origem de qualquer fenômeno geográfico, pois tempo e espaço são conceitos indissociáveis”⁸⁷. Ainda que se considere que fenômenos de Geografia Física devem ser estudados, ao observarmos as questões referentes às Ciências Humanas, a compreensão da origem dos fenômenos humanos provavelmente seria melhor amparada caso fosse considerada como elemento específico da História, que a rigor, trata dos processos de formação. Ao que parece, uma das funções da História foi, aqui, levada para o campo da Geografia.

A História em si, parece um pouco deslocada no texto. Inicialmente, os autores fazem uma referência ao “ato de contar e ouvir histórias”⁸⁸, como elemento que fundamenta a indagação a respeito da aproximação da disciplina com a área de linguagens. Este trecho parece apontar para uma concepção de História narrativista,

⁸⁷ Ibidem. P. 39

⁸⁸ Ibidem, P. 41.

própria das concepções da virada linguística, na qual se acredita que o discurso a respeito do objeto é tão importante, ou até mais importante do que o objeto em si.

Um segundo momento a respeito da noção de História no caderno de Ciências Humanas está na afirmativa de que a História está presente em todos os componentes curriculares, uma vez que cada componente curricular tem uma história dos conhecimentos científicos que os referenciam. No caso, a História estaria a serviço do conhecimento dos demais componentes curriculares e não sendo considerado como um saber em si.

Em continuidade, os autores propõem tornar central a crítica documental como forma de ensinar história, retomando a proposta de caracterização das temporalidades e espacialidades realizada na terceira seção. É aqui que os autores trazem um direcionamento ao tema central do caderno. O documento histórico deve ser fundamental no estudo de História, considerando que:

Dos monumentos, prédios e conjuntos arquitetônicos às fotos que os estudantes postam nas redes sociais, todos, cada um a sua maneira, se inserem na qualidade de documento histórico. (...).

Nesse sentido, os saberes, conhecimentos, vivências e experiências dos estudantes em seus ambientes socioculturais, devem ser utilizados para promover a reflexão a respeito das identidades, das crenças, das atitudes, das visões de mundo. A mobilização das histórias de vida, por meio da construção e crítica de narrativas biográficas, autobiográficas e testemunhais, envolvendo estudantes e demais sujeitos que atuam nos espaços escolares e suas respectivas comunidades, possibilitam caracterizar e estudar a complementaridade das relações entre indivíduo e sociedade, público e privado, subjetividade e humanidade, tendo em vista questões éticas, desafios e impasses políticos da atualidade.⁸⁹

O documento histórico a ser analisado é aquele que provém da realidade em que o aluno está inserido, que nos leva à proposta central de contextualização do conhecimento a partir da utilização da realidade estudantil como elemento de aumento do interesse do aluno pelo ensino médio.

Esta proposta reafirma a perspectiva de uma história escolar em que a pesquisa assume um aspecto central. Aparentemente, a ideia aqui é a de permitir ao estudante que ele seja o historiador de sua realidade, realizando a pesquisa a partir de suas experiências e de questões inteiramente novas, permitindo assim a construção de sua identidade. Entretanto, como toda escolha, a opção por uma proposta neste sentido tem também um lado que será deixado de lado.

É difícil imaginar que as realidades juvenis tenham um grande campo de interseção com o que é estudado na academia. É bem provável que boa parte dos objetos

⁸⁹ Ibidem. P. 42.

das pesquisas em História estejam totalmente apartados do que poderia ser considerado como “realidade dos alunos”. Se por um lado, uma proposta de trabalho como esta poderia aproximar os alunos do campo da teoria da História, que os capacitaria à tentativa de estruturação de sua própria História, por outro afastaria os estudantes dos campos de estudo da História em si, que não tivessem relação com os saberes utilizados pelos estudantes no estudo de suas realidades.

Assim, temos aqui uma escolha, que como qualquer escolha tem perdas e ganhos. O que se ganha está amplamente defendido nos cadernos, mas o que se perde, não. E o que se perde é a possibilidade de estudar a História como quem visita uma terra estrangeira, no sentido da abertura da consciência a novos mundos e realidades que fogem à imaginação. Se há o reforço da identidade presente, atual, por outro, há o enfraquecimento de uma parcela do estudo da alteridade, principalmente daquela parcela que seria totalmente diferente do que é a realidade do aluno.

Considerações Finais

O ensino médio brasileiro se depara com o desafio de evitar a evasão escolar e garantir que os estudantes cursem a série adequada para sua idade. Enfrentar esse desafio passa por reformular o currículo escolar e torna-lo atraente para os estudantes. De fato, um currículo atraente pode fazer com que mais jovens se sintam ouvidos e representados pela escola que frequentam e assim auxiliar na sua permanência até o final do curso.

Nesse sentido, parece importante a busca de um novo currículo que supere a dualidade entre o ensino voltado para a preparo daqueles que iriam cursar o ensino superior e o ensino profissionalizante. Essa dualidade era marcada por uma forma excludente de ensino e sua superação. A equiparação entre os cursos técnico e propedêutico é uma importante medida de inclusão social de parcela da população que assim não precisa optar entre a profissão ou a possibilidade de uma formação mais longa.

Apesar disso, o ensino médio brasileiro parece manter sua crise de identidade. Se por um lado superou a dualidade das funções atribuídas ao longo do século XX para essa etapa de ensino, por outro, o ensino médio não conseguiu estabelecer um sentido próprio para sua formação. A multiplicidade de seus objetivos e a dificuldade de estabelecer um consenso político em torno do ensino médio, faz com que ele seja palco de disputas políticas e de alterações significativas em suas características e em seu funcionamento¹.

É com essas disputas em mente, que se deve entender a tentativa de estabelecimento da reestruturação curricular com base na integração de disciplinas. Essa forma de reestruturação é vista como a solução para o ensino médio, mas aqui temos uma questão importante de âmbito político. Reestruturar o currículo é importante, mas é igualmente importante melhorar os salários dos professores, estabelecer planos de carreira, garantir melhores condições estruturais nas escolas para o ensino e para a aprendizagem, entre outros aspectos. Entretanto, ao avaliar o processo de elaboração da proposta de integração curricular, esta proposta passa a ser, gradativamente, centralizadora das atenções das políticas públicas.

¹ Durante a realização desse trabalho, foi editada a Medida Provisória nº 746/2016, que reestrutura o ensino médio, configurando mais uma dessas mudanças significativas nessa etapa de ensino.

Como a integração curricular já está proposta e até agora não é uma realidade nas escolas brasileiras, é possível perceber a tentativa de construção de um outro consenso. A solução para o ensino médio seria a integração curricular, que só não funcionou ainda por conta da baixa formação do professor. O que levou a uma atenção especial a respeito da formação do professor e à criação do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio.

O texto dos cadernos de formação do PNEM parece em vários momentos tentar convencer os professores de que a integração curricular é algo positivo por si. Acontece que essa visão busca não apresentar as diferenças existentes entre diversas propostas de integração curricular. De fato, a integração curricular pode ser algo muito positivo, pois pode levar os estudantes a encontrar diversos conceitos, narrativas e ideias sobre um tema que ultrapasse vários componentes curriculares. Por outro lado, a integração curricular pode ser nociva, caso seja uma versão limitadora das disciplinas, constituindo áreas de conhecimento que em vez de serem transdisciplinares, substituam as disciplinas como se fosse ela própria uma disciplina.

Nesse sentido, para garantir que a integração curricular seja positiva, uma possibilidade seria resgatar os objetivos do estudo dessas disciplinas. É óbvio que o objetivo da História na época da *magistra vitae*, conhecer o passado para se preparar para o futuro, está superado. Considerando o regime moderno de historicidade, não podemos falar em uma superação, pois hoje a História serve à construção da cidadania e. Entretanto, a crise do Estado evidenciada pela crise de representatividade em várias democracias de nosso tempo e pela integração informacional e econômica, leva à sérias questões a respeito à crise dessa identidade cidadã que a História teria a função de ajudar a construir.

O problema está em estabelecer uma função para a História em meio a um momento que parece planificar as diferenças entre as dimensões temporais. A História como estudo do passado entra em xeque, no momento em que o presente se hipertrofia passa a dominar as outras dimensões temporais. Para o passado, o presente diversificado estabelece diversas possibilidades de interpretações e abordagens, impedindo assim o estabelecimento de um espaço de experiência unívoco. Ao mesmo tempo, o futuro não é mais habitado por utopias. Ele é imprevisível. Assim, o presente se funde ao passado e ao futuro, como uma coisa só.

De certa maneira, pode-se afirmar que há um tipo de integração curricular com forte traço presentista, uma vez que a justificativa para a adoção deste tipo de

reestruturação curricular muitas vezes passa pelas necessidades trazidas pela globalização, um dos principais motores do processo de aceleração temporal. Assim, as palavras-chave das propostas de integração curricular são as mesmas que justificam a globalização: transformação, mudança, mobilidade, novidade, entre outras. Nesse sentido, a integração curricular aparece, como a globalização, como algo inevitável, reforçando ainda mais seu aspecto presentista de planificação do passado, presente e futuro.

É exatamente esse tipo de integração curricular que tenta anular as diferenças entre as disciplinas, estabelecendo uma área de conhecimento em que os saberes escolares são autônomos em relação às disciplinas que compõem aquela área. A área de conhecimento, nessa proposta, se serviria das características das disciplinas, mas apenas de acordo com as necessidades apresentadas naquele momento, sem conferir identidade, organicidade à disciplina. No limite, é como se a área não apenas integrasse disciplinas, mas acabasse formando uma nova disciplina.

Os problemas são muitos na adoção dessa forma de integração curricular. Um problema mais simples reside na formação acadêmica disciplinar dos profissionais que trabalharão em sala de aula com a integração. É mais simples, pois é exatamente para esse problema que já se tem uma proposta de solução, a formação inicial e continuada dos professores para que eles se adaptem ao formato.

Entretanto, a constituição de um saber escolar é realizada a partir de vários saberes de referência e, ao constituir uma área de conhecimento que não respeite os saberes de referência acadêmica que estruturaram as disciplinas daquela área de conhecimento, é bem provável que se perca elementos importantes que auxiliariam a construção de uma consciência e de um entendimento mais complexo por parte dos estudantes.

O ideal seria apostar em uma integração curricular que fosse fortemente relacionada aos saberes científicos de referência, sem a anulação ou planificação desses saberes. Na verdade, é a diferença entre as disciplinas que compõem a área que estabelece a força dessa área de conhecimento. O diálogo entre as disciplinas da área só pode existir caso as diferenças entre as disciplinas forem preservadas. Só pode haver inter e transdisciplinaridade se houver disciplinas. De outra maneira, não há integração, mas fusão.

Assim, seria interessante que para a História, a área de Ciências Humanas garantisse aos estudantes o conhecimento a respeito das diversas formas de

compreensão do passado, próprias do estudo na academia, com o treinamento dos alunos no fazer científico da disciplina. De fato, já tivemos uma forma de integração que seria feita por meio de eixos transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que de certa forma se aproximaria dessa proposta. Entretanto, gradativamente os eixos transversais foram dando lugar a outro tipo de integração, que é a representada nos cadernos do PNEM.

Os cadernos de formação partem da ideia de que os estudantes abandonam a escola por conta do fato de que a escola não faz sentido para eles. Eles até elencam outros motivos para a evasão no ensino médio, mas o motivo mais citado é a falta de relação entre os conteúdos e a realidade do estudante. Aqui temos mais um aspecto presentista. Explicitamente, os elaboradores do plano afirmam que o processo de aceleração temporal criou uma nova juventude. Nesse sentido, constrói-se a narrativa de que é necessária uma integração curricular para garantir que esse novo estudante permaneça na escola.

A partir de um conjunto de motivos pelos quais os jovens abandonam a escola, os autores dos cadernos do PNEM consideram a ideia de que os jovens abandonam a escola pois ela não faz sentido para suas vidas. Assim, os cadernos do PNEM constroem uma narrativa de que é necessário montar um currículo escolar baseado nas expectativas dos estudantes. Quanto mais próximo o currículo for dessas expectativas, mais alunos permanecerão nos bancos escolares. Por fim, afirmam os formuladores do pacto que as disciplinas isoladas não têm condições de atender às expectativas dos estudantes e que a integração curricular é a maneira de dar conta das demandas por um ensino que atenda suas expectativas.

A integração curricular, ao partir de um tema transversal, realmente teria como atuar de maneira a gerar mais interesse dos estudantes a respeito de determinados temas, entretanto isso apenas no caso da preservação das diferenças entre as disciplinas, pois de outra maneira, o risco é de que o trabalho dentro da área de conhecimento seja mais uma vez julgado desinteressante pelos alunos, em função do caráter superficial que uma integração curricular sem a devida contextualização das disciplinas em seus saberes de referência poderia adotar.

Ao mesmo tempo, os cadernos de formação deixam transparecer outra preocupação. É necessário formar o jovem para o mundo do trabalho. Não como na antiga educação profissional, técnica, mas a formação de um trabalhador flexível, adaptado às novas demandas da economia globalizada, bem ao gosto do presentismo.

Esse novo jovem, gestado pelo processo de aceleração temporal, que tem que atender as novas demandas do mundo do trabalho globalizado, necessitaria de uma nova forma de estudar as Ciências Humanas. E nessa área, a História aparece como uma disciplina a serviço, uma vez que ajuda a construir um quadro que auxilia o entendimento das demais disciplinas. Ou então, uma disciplina que se relaciona ao ato de contar histórias, ou ainda a crítica documental em documentos relacionados à realidade dos estudantes.

A História aqui está longe dos seus saberes de referência, o que nos permite afirmar que foi reduzido muito do seu campo de atuação. Além disso, parece claro que a proposta tem forte viés presentista, tanto na sua justificativa, que estabelece elementos de aceleração temporal e as demandas da globalização como motivos para a integração curricular, quanto pela sua preocupação com a realidade do aluno como elemento norteador da construção dos saberes escolares.

Essa proposta é limitadora, pois falta o estudo da alteridade, daquilo que é diferente da realidade do aluno. Ao propor que tudo parta da realidade do aluno, deixa-se de lado todo outro mundo possível de descobertas, que podem levar o estudante para muito além do que ele é. O processo de transformação proposto por uma escola deveria tentar, ao máximo, ultrapassar as expectativas dos estudantes e não se conformar com elas.

Bibliografia:**Fontes:**

BRASIL. Emenda constitucional Nº 59, DE 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Auditoria coordenada educação: ensino médio / Instituto Rui Barbosa; Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. Decreto 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei orgânica do ensino secundário). Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Rio de Janeiro, 1837.

BRASIL. Decreto no 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação: 2001 – 2010) . Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação 2014 – 2024). Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 (Ato adicional). Rio de Janeiro, 1834.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB). Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (LDB). Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Entendendo o Pacto. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 15/11/2015

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI : avaliação no ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Ocimar Alavarse, Gabriel Gabrowski]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno II: Ciências Humanas, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Alexandro Dantas Trindade... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, caderno de resumos. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Eloise Medice e Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

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 I - caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno V: Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ana Paula Jahn... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno III : Ciências da Natureza / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Daniela Lopes Scarpa... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I : Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Erisevelton Silva Lima... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa ensino médio inovador: documento orientador. 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa ensino médio inovador: documento orientador. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038. Acesso em 14/08/2015.

BUENO, Maria Sylvia Simões. ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DOGMA E LITURGIA. Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 7-23, março/2000.

CALLEGARI, César. PARECER CNE/CEB Nº: 22/2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 2008.

CALLEGARI, Cesar; HINGEL, Murílio de Avellar e SAUER, Adeum Hilário Sauer. PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 2006.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de motivos. Decreto-lei nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Rio de Janeiro, 1942.

COORDENAÇÃO DO PNEM-PA. Comunicado a respeito da suspensão das atividades do PNEM no estado. Disponível em <http://www.aedmoodle.ufpa.br/course/view.php?id=2256>. Acesso em 1/9/2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese dos Resultados 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. INEP: Brasília, 2014.

MARIZ, Renata. Em seis anos, 40% dos professores do ensino médio terão condições para se aposentar. Jornal O Globo, Rio de Janeiro. [online]. 06/09/2015. Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/em-seis-anos-40-dos-professores-do-ensino-medio-terao-condicoes-para-se-aposentar-17417068#ixzz3rmvmiAks>. Acesso em 15/11/2015.

MELLO, Guiomar Namó. . Parecer CNE/CEB nº 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Brasília, 1998.

MERCADANTE, Aloízio. Pacto vai fortalecer o ensino médio no país. Brasília, DF, 25 nov. 2013. Lançamento oficial do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XykQeJ-x15A>. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Meta 15 – Formação de Professores. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso 06/08/2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Meta 3 – Ensino Médio. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso 06/08/2015.

SARAIVA, Maria Therezinha Tourinho Saraiva. Parecer nº 76/75 de 23 de janeiro de 1975, do CFE. O Ensino de 2º grau na lei 5692/71. P. 26 e 27.

SAUER, Adeum Hilário Sauer; LIMA, José Fernandes de Lima; CORDÃO, Francisco Aparecido; RAMOS, Mozart Neves e NASCIMENTO, Rita Gomes do Nascimento. Parecer CNE/CEB nº: 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011. P. 30.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Taxa de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos aumenta 15 pontos percentuais em dez anos. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/taxa-de-conclusao-do-ensino-medio-ate-os-19-anos-aumenta-15-pontos-percentuais-em-dez-anos>. Acesso em 12/03/2016

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Daniela Patti do; Oliveira; Renato José de. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. CEDES, v. 31, n. 84, mai./ago. 2011.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Pagamento de Bolsa – MEC. Disponível em <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/noticias/35-pagamento-de-bolsa-mec>. Acesso em 1/9/2016.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae* no século XIX brasileiro. In: Araújo, Valdei e NICOLAZZI, Fernando (orgs.) Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: FGV. 2012.

BONAMIGO, Carlos Antônio; CORREA, Carla Maria Aparecida; FAENELLO, Daniele; RAHIER, Dhiandra Leicy; NEPOMUCENO, Felipe; KUNZ, Marina. História da educação básica brasileira: uma avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). IX ANPED-SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Caxias do Sul, 2012.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. História da Educação, Pelotas: Associação Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, n.18, p.7-21, set. 2005.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trabalho, educação e saúde. Vol.8, no.2. Rio de Janeiro, Jul/Out, 2010.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. Cadernos de Pesquisa [online], v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

CERRI, Luiz Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, 2004.

CHERVEL, Andre e Compère, Marie-Madeleine. As Humanidades no Ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in Teoria & Educação. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

FURET, François. A oficina da História. Lisboa : Gradiva, s.d.

GALVÃO, Carlos Fernando. A educação e o professor gritam por socorro mas quem ouve? Unesp (site). Debate Acadêmico. Disponível em <http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/a-educacao-e-o-professor-gritam-por-socorro-mas-quem-ouve/>. Acesso em 25/06/2016.

GATTI JÚNIOR, Décio. Em busca da articulação entre compreensão empática, sensibilidade e dimensão dialógica: contribuições para o ensino da história no ensino médio brasileiro. Perspectiva, v. 32, n. 2, 2014.

HARTOG, François. O tempo desorientado. Tempo e História. Como escrever a história da França? Anos 90, Porto Alegre, n. 7, jul. 1997.

HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: _____ . Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KNAUSS, Paulo. O Desafio da Ciência: modelos científicos no ensino de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, nº. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do Tempo: estudos sobre a história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio. 2014.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto. 2006.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo. São Paulo. Nº 36. 2009.

LOPES, Alice Casimiro; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. Diferentes contextos na área de ciências nos PCNs Para O Ensino Médio: Limites para a integração. Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 18 - nº 69. Ijuí: Jan./J u n. 2003 - P. 45-67.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar : ciência e cotidiano. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAIS, Adauto (Org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006.

MARTÍN, Jesús Izquierdo. Disciplina e eventualidade: historiadores, conhecimento e ensino do passado. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.) *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges Patroclo. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

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

MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Ensino de História. Seção temática da Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.36,n.1,p.191-211,jan-abr.2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cad. CEDES*, Dez 2005, vol.25, no.67, p.333-347.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, v. 15, p. 77-87, 2007.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, 14. Rio de Janeiro, Maio/Agosto, 2000.

OTRANTO, Celia Regina e PAMPLONA, Ronaldo Mendes. *Educação profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira*.

SBHE, V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli; MEINERZ, Carla. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online], v. 95, n. 239, jan./abr. 2014.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 4, Fev./Jul., 1993.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. O ensino médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores. *Perspectiva*, v. 32, n. 2, 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais – Rio de Janeiro, UFRJ/dezembro, 2009.

SANTOS, Edlamar. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. Simpósio ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: Anpae. 2011. P. 8.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO. *Revista História da Educação - RHE Porto Alegre* v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio . Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005.