

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E HUMANIDADES – CFH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

ARNALDO HAAS JÚNIOR

**História, aprendizagem histórica e o Ensino Médio:
Reflexões sobre (im)possibilidades da Educação Histórica no
confronto com a cultura escolar**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em História Cultural.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Bernardete Ramos Flores.

FLORIANÓPOLIS – SC
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Haas Júnior, Arnaldo

História, aprendizagem histórica e o Ensino Médio
: Reflexões sobre (im)possibilidades da Educação
Histórica no confronto com a cultura escolar /
Arnaldo Haas Júnior ; orientador, Maria Bernardete
Ramos Flores, 2017.

266 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. História. 2. Educação Histórica. 3. Cognição
Histórica Situada. 4. Ensino Médio. 5. Documentos
Curriculares. I. Flores, Maria Bernardete Ramos.
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

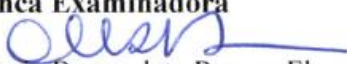
**História, aprendizagem histórica e o Ensino Médio:
Reflexões sobre (im)possibilidades da Educação
Histórica no confronto com a cultura escolar**

Arnaldo Hass Júnior

Esta Tese foi julgada e aprovada em sua forma final para obtenção do título de:

DOUTOR EM HISTÓRIA CULTURAL

Banca Examinadora


Prof. Dra. Maria Bernardete Ramos Flores
(Orientadora e Presidente) – PPGH/UFSC


Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira – UNIVALI


Prof. Dra. Luciana Rossato – PPGH/UDESC


Prof. Dra. Adriana Angelita da Conceição –
CED/UFSC


Prof. Dr. Elío Cantalício Serpa – UFG


Prof. Dr. Rodrigo Bragio Bonaldo – PPGH/UFSC

Prof. Dra. Aline Dias da Silveira (Suplente interno) -
PPGH/UFSC

Prof. Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn (Suplente externo) –
UDESC


Prof. Dra. Beatriz Gallotti Mamigonian
Coordenadora do PPGH/UFSC

Florianópolis, 16 de abril de 2017

À minha amada esposa, Fernanda, por sempre acreditar. Sua presença, em meio às minhas ausências, foi meu ponto de Arquimedes. Baby, conseguimos!

AGRADECIMENTOS

Lembranças de uma viagem por insólitos caminhos

Não concordo com quem afirma ser difícil escrever os agradecimentos após a conclusão de um trabalho tão intenso quanto a escrita de uma tese. O difícil é ter que lidar com o peso de um eventual esquecimento. Luto contra ele, palavra!

Meu ingresso no doutorado foi acompanhado de uma série de expectativas e o pêndulo, à época, voltava-se para o mundo da Teoria da História. Agradeço a bolsa que me foi concedida pela CAPES no período durante o qual meus planos gravitaram em torno do tema.

Do período guardo a lembrança dos colegas que comigo compartilharam experiências nas disciplinas cursadas no PPGH. Soraia e Sandor, com os quais dividi “uma carga de tijolos” em Teoria e Metodologia da História; Elias Vera, Elton Francisco, Elton Laurindo e Marcos Arraes: conversas sempre prazerosas e produtivas; Carina Sartori e Sabrina Melo, “um recado na parede, no Pântano do Sul”; Óscar, Ricardo e Joachin: amantes da boa leitura, com os quais muito aprendi. Indelével lembrança: o espírito disciplinado, amável e gentil que atendia pelo nome de Eduardo Gomes da Silva. Amigo e ponto. Terei que aprender alemão para desfrutar do presente. Por falar em amigo, simplesmente não há como deixar de registrar a felicidade por ter conhecido Leonardo Bianconi, nas memoráveis aulas do grande professor Carlos Eduardo Capela, do PPGL. Léo e Valentina (agora eles são três) ajudaram-me num período muito difícil da minha trajetória. Nunca os esquecerei!

Os novos caminhos, aqueles do trabalho como docente na UDESC, levaram-me a outros encontros. Dentre os professores, um plano de admiração e respeito: Rafael Hagemeyer, Luciana Rossato, Marcelo Téó, Cláudia Mortari, Carmen Susana, Edgar Garcia, Silvia Liebel, Rogério Rosa e Antero Reis. Dentre os alunos, Felícia, Ana Humbert, Kadu, Carlos Alberto Nunes, Lucas Baccin, Higor, Kauê, Gustavo, Murilo, Moisés, Lyn, Luizão, Paulo, Luiza, Janylle, Juliana, Willian, Hélio, Guilherme Antunes e Richard: pessoas queridas, muitas alegrias, acreditem.

Da UDESC, no entanto, preciso dar um destaque mais do que especial a seis pessoas que marcaram muito a minha vida.

Reinaldo Lohn, uma ode à *coerência e integridade*. Baita intelectual! Os alunos Roberto Carlos (coração de ouro), Ana Terra de Leon (uma artista), Guilherme Coltre (impagável, inesquecível) e Márlio Aguiar (fina ironia e um intelecto brilhante), *lembraram-me o quanto vale a pena ser professor*. Bárbara Guise, minha colega de trabalho na disciplina de Imagem e Som, além de ter me ajudado a repensar os meus interesses de pesquisa, voltando-os à educação, ao Ensino de História, *mostrou-me o que é ser um professor*. Gratidão imensurável!

Desde o meu ingresso na graduação, passando por todos os caminhos possíveis, nunca deixei de ter ao meu lado, fisicamente ou em pensamento, Vivian Staroski e Paulo Melo. Mulher de fibra, Vivian ajudou-me a pensar na importância das coisas práticas da vida. Confidências mil! Às vezes me pergunto se o Paulo tem noção de quantas vezes ele foi citado nos agradecimentos presentes em trabalhos acadêmicos. Acho pouco provável que saiba. Depois da primeira centena, perde-se a conta. Negrão, aqui já não falo mais da influência intelectual (que está viva, é fato). Para além dela, a maior lembrança é a do grande ser humano com o qual tive o prazer de conviver.

Os amigos das bandas de cá, no Alto Vale do Itajaí, foram os que menos conviveram com o Arnaldo pesquisador. Com eles compartilhei hiatos. Agradeço à Sônia, amiga do peito, ouvinte paciente. Ao Josenei, pela lembrança de que tudo é político. Ao Jaison, pelas conversas intelectualmente desafiadoras. Às meninas: Susana, Vanessa, Joana, Silvana, Helena, Vivian e Rose, pelos longos devaneios sobre a vida docente. Ao Bruno Rech, (ex)aluno de Ensino Médio, prematuro nos interesses acadêmicos, que sempre demonstrou sincero apreço pelo meu trabalho como pesquisador. Sentirei saudades de nossas conversas sobre o velho e bom *rock and roll*. Aos alunos do 1º Ano 1, de 2015, que, sem que soubessem, viriam a fazer parte deste trabalho. Da Escola de Educação Básica Frei Manoel Philippi agradeço ainda pelo carinho e pela atenção sempre demonstrados pelos amigos Guilherme Allein, Ana Maria Kreusch, Carla Fernanda da Cunha, Neuza Koerich e Flávio Lima.

No plano das amizades fraternas, o registro fica por conta do apoio e incentivo moral que sempre me foram dados pelo meu irmão de sangue, André, e pelo brother que a vida me deu, Marcelo Raupp. Os bons votos de ambos se somaram aos

clamores pela continuidade do trabalho, pelo foco na tese, advindos dos meus compadres e tios, Reinaldo e Bárbara.

Os votos, a expectativa, nem sempre nos chegam de maneira direta, incisiva. Às vezes o que ocorre é uma fala tangencial, delicada e ao mesmo tempo profunda. Falas do gênero chegaram aos meus ouvidos e olhos pela voz e tecla da minha orientadora, Maria Bernardete Ramos Flores, professora cuja paciência diante de reincidentes indecisões, retirou parte significativa das pedras do meu caminho. Sem seu apoio e compreensão, essa tese não teria existido. Berna, muito obrigado!

Agradeço aos professores Élio, Paulo, Luciana, Adriana e Rodrigo, que gentilmente aceitaram compartilhar comigo os seus conhecimentos, via arguição na banca de defesa da tese, assim como aos professores suplentes, Reinaldo e Aline, pela disposição em contribuir, se necessário.

Por fim, agradeço a compreensão da Fernanda e de toda a minha família diante das faltas e omissões que, infelizmente, resultam da entrega à pesquisa, às leituras e à escrita que envolvem a produção de uma tese. *I'm coming home!*

RESUMO

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, como uma resposta aos problemas enfrentados pelo ensino de História nos seus respectivos Sistemas de Ensino, tanto na Alemanha como na Inglaterra surgiram iniciativas visando aproximar a História da vida dos alunos e conferir relevância para o aprendizado histórico. Essas iniciativas deram corpo à *Geschichtsdidaktik* (Didática da História, Alemanha) e à *History Education* (Educação Histórica, Inglaterra), propostas que, significadas à luz das particularidades do contexto brasileiro, a exemplo do que vem sendo feito por pesquisadores da chamada *Educação Histórica*, têm se apresentado como uma forma de vitalizar as práticas de ensino da História que nos são peculiares. Considerando a maneira como o Ensino Médio se constituiu historicamente no país, via análise da legislação educacional e de documentos curriculares relativos a esta etapa da Educação Básica Escolar, a tese dialoga com as noções de cultura escolar, saberes e experiências docentes e, adotando a perspectiva da análise de conteúdo na investigação bibliográfica e documental, explora aspectos das (im)possibilidades de propostas da metodologia da Educação Histórica, em seu viés cognitivo, quando confrontadas com singularidades do Ensino Médio. A noção de cognição histórica situada é submetida a uma crítica pautada na defesa dos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e contextualização, tal como concebidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Cadernos Pedagógicos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Palavras-chave: Didática da História; Educação Histórica; Cognição histórica situada; Ensino Médio; Documentos Curriculares; Cultura Escolar.

ABSTRACT

Between the end of the 1960s and the beginning of the 1970s, as a response to the problems faced by the teaching of History in their respective Teaching Systems, both in Germany and in England, initiatives were developed to bring the History of the students' life closer together and to give relevance To historical learning. These initiatives gave shape to the *Geschichtsdidaktik* (History Didactics, Germany) and to History Education (England), proposals that, according to the particularities of the Brazilian context, as has been done by researchers of the so-called History Education have been presented as a way to oxygenate and re-significate the teaching practices of History that are peculiar to us. Considering the way in which the Secondary School has historically constituted itself in the country, through an analysis of the educational legislation and curricular documents related to this stage of Basic School Education, this work dialogues with the notions of school culture, knowledge and teaching experiences and adopting the perspective Of content analysis in bibliographical and documentary research explores aspects of the (im)possibilities of proposals of the methodology of History Education. The notion of situated historical cognition is submitted to a criticism based on the advocacy of the pedagogical principles of interdisciplinarity and contextualization, as they are conceived in the High School National Curricular Guidelines and in the Pedagogical Notebooks of the National Pact for High School Strengthening.

Keywords: History Didactics; Historical Education; Situated Historical Cognition; High school; Curricular Documents; School Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB/CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEBs – Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica

DCNEMs – Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais (Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEFs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEMs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PC/SC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

SED/SC – Secretaria de Estado da Educação, Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....17

Um itinerário preliminar: a concepção da tese.....	17
Contornos para o problema de pesquisa.....	22
A organização dos capítulos.....	31

CAPÍTULO I

Um olhar sobre o valor e a importância da História no âmbito da Educação Escolar Básica: caminhos para a aprendizagem histórica35

Uma lembrança da infância.....	36
Breve Digressão sobre a linguagem: a Educação Escolar e a formação de <i>Sucripas</i>	36
Sobre o que estou falando quando me refiro à (H)história42	42
Primeiras considerações sobre a importância da História52	52
A História como um conhecimento para a vida: Nietzsche e a II Consideração Intempestiva.....	60
História e vida na perspectiva da <i>Geschichtsdidaktik</i> e da <i>History Education</i> (e o matiz da Educação Histórica no Brasil).....	72
Apropriações no contexto brasileiro.....	91
A formação de <i>Sucripas</i> deve ser uma preocupação da História?.....	99

CAPÍTULO II

O Ensino Médio brasileiro em perspectiva histórica: cultura escolar e documentos curriculares.....105

Um pouco de ironia a partir de Shakespeare.....	106
Duas situações como corolário.....	109
Cultura Escolar como ferramenta heurística.....	115
O Ensino Médio no Brasil: uma perspectiva histórica.....	124

Diretrizes e Parâmetros Curriculares: contradições,
relações de poder e a edificação de monumentos.....147

CAPÍTULO III

**Ensino Médio, Educação Histórica e cognição histórica
situada: indagações à luz dos princípios da contextualização e
da interdisciplinaridade173**

O caráter pedagógico da cessão da palavra.....174

Uma análise sobre as críticas às noções de
contextualização e interdisciplinaridade como
contraponto à Educação Histórica e à noção de cognição
histórica situada.....174

Saberes docentes e experiência docente.....199

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:
sobre a proposta.....202

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:
sobre o diálogo.....208

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:
sobre o conhecimento por áreas e a
interdisciplinaridade.....216

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....225

FONTES235

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....243

ANEXO.....261

INTRODUÇÃO

(...) para o peregrino, há uma relação entre viagem e o sentido da vida. A pergunta no plano ético, “que vida viver?”, está, portanto, presente nesta empreitada.

Todavia, tal pergunta implica outra: “quem eu quero ser?”. Não é possível pensar no sentido de nossa vida sem pensar, ao mesmo tempo, em quem somos ou queremos ser. É por isso que associo à viagem do peregrino uma busca de identidade, uma busca de si.

Nada disso costuma acontecer com o turista. Ele não busca sua identidade, ele leva a sua, em geral, vacilante, para todos os lugares visitados.

(Formação Ética – Ives de La Taille)

Um itinerário preliminar: a concepção da tese

Em vários aspectos, os argumentos e as inquietações dados a ler nas páginas que seguem precisam ser compreendidos a partir da sua inserção no movimento afim a um itinerário profissional, acadêmico e de pesquisa que, sob muitos aspectos é bastante incomum. Para que se entenda os contornos que esta tese assumiu, e as ideias que amparam a sua relevância, penso ser necessário, em um primeiro momento, apresentar alguns caminhos que trilhei desde a minha entrada no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, pois eles influenciaram diretamente os meus interesses de pesquisa.

O projeto com o qual fui aprovado para ingresso no doutorado, em 2011, intitulava-se “O Vale, Memórias e (Im)Possibilidades da História: escrita e usos do passado local dos municípios do Vale do Itajaí – SC (1957-2009)”, e propunha a problematização de obras de história local, de revistas históricas e romances históricos escritos entre os anos de 1957 e 2009, aparentemente com a pretensão de salvaguardar a história e a memória de municípios do Vale do Itajaí (SC). O objetivo, à época, era investigar as implicações dessas construções discursivas na emergência de representações sobre o passado e na configuração de identidades/identificações conferidas ao Vale do Itajaí, aos municípios que o compõem e aos seus habitantes. Considerando a existência de estreitas relações entre saber e

poder, o percurso analítico conduziria também à realização de uma cartografia da inscrição social e dos lugares de fala dos(as) respectivos(as) autores(as), assim como à leitura de possíveis redes de sociabilidade por eles estabelecidas. Em parte, devido aos desdobramentos dos vetores supracitados, a proposta de pesquisa promovia uma aproximação/articulação entre historiografia, políticas da escrita e da memória, e induziria a minha permanência no campo das discussões teóricas sobre a escrita da história.

Em novembro de 2011, em vias de terminar as disciplinas do curso de doutorado, fui aprovado em processo seletivo para Professor Colaborador no Departamento de História da UDESC. No primeiro semestre de 2012 passei a atuar como docente nas disciplinas “Práticas Curriculares – Imagem e Som (I e II)”, atividade desenvolvida em parceria com a professora Bárbara Giese. Sendo uma “prática curricular”, Imagem e Som implicava, após um conjunto de aulas teóricas, no desenvolvimento de um projeto de história visual e/ou expressão sonora em instituição escolar. Sob nossa orientação, alunos das segundas e terceiras fases da graduação, divididos em grupos de trabalho, desenvolviam projetos junto aos alunos da Educação Básica, abordando formas contemporâneas de expressão da imagem, fontes visuais ou, ainda, o som, seus sentidos e suas formas de registro e difusão. Ou seja, o objetivo era produzir conhecimento histórico com alunos da Educação Básica lançando mão de opções metodológicas que contemplassem a utilização da imagem e/ou do som, assim como oferecer aos alunos recém-ingressos no curso de licenciatura o primeiro contato com a sala de aula na condição de estagiários/docentes. Desenvolvi esta atividade durante dois anos, levando alunos da graduação/licenciatura à Escola de Educação Básica Getúlio Vargas, no Bairro Saco dos Limões – Florianópolis, e por ela fui profundamente tocado. Razões não me faltaram para tanto. Cito uma delas.

O acompanhamento dos primeiros passos de futuros professores de História é uma experiência bastante intensa. Nela pude observar o grande envolvimento dos alunos do Ensino Médio em atividades educativas que distavam absolutamente das práticas cotidianas com as quais estavam acostumados. A produção de saberes desenvolvia-se num viés dialógico, implicando em aprendizagens tanto para os alunos da escola

básica quanto para os alunos da graduação, e permitindo a ambos o contato com uma forma distinta de se conceber o conhecimento histórico.

Em fevereiro de 2013 efetivei-me como professor de História na Educação Básica (SED/SC). Durante aquele ano conciliei as atividades junto à UDESC e à Escola de Educação Básica Frei Manoel Philippi, no município de Imbuia, Alto Vale do Itajaí. Das atividades pedagógicas desenvolvidas nesta última, com alunos do Ensino Médio, resultaram três novos projetos que implicaram em produções audiovisuais, bem como oficinas de fotografia, de edição, manipulação e interpretação de imagens. Na E.E.B. Frei Manoel Philippi o trabalho com imagens, principalmente as imagens cinematográficas, foi o que me permitiu um diálogo mais próximo com a realidade e as concepções dos alunos relativas ao conhecimento histórico. Por outro lado, foi o que me permitiu atrair a atenção dos mesmos para as aulas de História.

No ano de 2014 assumi o trabalho como Secretário Municipal de Educação no município de Vidal Ramos, cidade onde resido. Abri mão das atividades como docente na UDESC e passei a trabalhar como secretário, durante o dia, e como docente junto ao Ensino Médio, no período noturno. O trabalho como secretário me impôs a necessidade de uma leitura mais aprofundada, atenta, dos textos/documentos de referência (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de Santa Catarina, etc.), procedimento que me introduziu no bojo das discussões curriculares, seus meandros e condicionamentos. Por esta época, embora eu tenha atuado apenas um ano como gestor público, a conclusão do doutorado passou a não mais figurar entre as minhas preocupações.

Entre meados de 2014 e meados de 2015 participei, na condição de aluno, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, curso de formação continuada que, na esteira das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), voltou-se ao repensar das práticas docentes levadas a cabo nesta etapa da Educação Básica. O grupo do qual fiz parte era composto por professores e professoras da escola onde trabalho, que em sua maioria não atuavam apenas no Ensino Médio. Esta atividade propiciou-me o diálogo com meus pares, a observação da importância do trabalho interdisciplinar e, acima

de tudo, a inegável constatação de que a escola precisa agir e ser concebida como um local de produção: de saberes, de experiências, de conhecimentos.

Produção, devo frisar, era a maneira como eu interpretava o trabalho realizado com os projetos que envolviam o trato com imagens. Nessas atividades, o ponto de partida era a promoção da “desnaturalização do olhar” dos alunos, ou seja, a tomada da imagem como objeto de reflexão. Esta desnaturalização ganhava corpo através da realização de oficinas de fotografia, na qual noções tais como enquadramento, composição e opções de perspectiva tornavam clara a intencionalidade subjacente ao ato de compor uma imagem, em particular a imagem fotográfica.

Além de cotejar o cotidiano e as vivências mais próximas dos alunos, do ponto de vista teórico minhas preocupações dialogavam com a noção de “alfabetização visual”, nos termos apresentados, por exemplo, por Joseph Català Domenèch¹, para quem a alfabetização visual significa aprender a conhecer os fenômenos visuais – por exemplo, aqueles presentes nas artes ou, num plano distinto, aqueles bombardeados pela mídia – ou seja, expressar verbalmente o que se produz visualmente. Para isso é necessário saber o que se produz visualmente no âmbito intrínseco da imagem: só assim é possível dizer algo de útil sobre ela. Trata-se, por conseguinte, não de aprender uma “linguagem” da imagem que permita desenvolver uma “escrita” visual ou até mesmo “falar” ou “pensar” mediante o uso de imagens, mas de desenvolver a sensibilidade necessária e adquirir os conhecimentos correspondentes para saber como pensam as imagens, como têm e indicam ideias e emoções.

Minha preocupação com a alfabetização visual dos alunos não era, certamente, promover um confronto entre o verbal e o visual, entre a palavra e a imagem. Penso ter tido cuidado neste aspecto. Mas uma reflexão mais atenta sobre os projetos realizados me deixou um tanto receoso quanto à efetiva contribuição destes trabalhos para o aprendizado histórico dos alunos. Algumas perguntas vieram à tona. Por exemplo: os projetos de ensino nos quais empreguei o uso de imagens não

¹ CATALÀ DOMÈNECH, Joseph M. *A forma do real: introdução aos estudos visuais*. São Paulo: Summus, 2011. pp. 15-16.

estavam resultando apenas numa substituição da metodologia de trabalho? Mudar a metodologia de trabalho implicaria necessariamente na promoção de uma aprendizagem consistente? Atrair a atenção e o interesse dos alunos por si só seria uma atitude capaz de fazer com que o aprendizado ocorresse? Do ponto de vista cognitivo havia um norte claro direcionando meus interesses e ações?

As perguntas acima se tornaram ainda mais relevantes quando inseridas no contexto da crise de legitimidade vivenciada pelo Ensino Médio no Brasil (decorrente, em partes, da própria falta de legitimidade das disciplinas escolares), que justificava a existência de cursos como o PNEM ou, ainda, de projetos tais como o PL 6840/2013 – que se encontrava em vias de votação na Câmara dos Deputados –, e que propunha uma reformulação substancial do Ensino Médio. À época, para mim, era menos importante discutir o mérito da iniciativa do que toma-la como uma provocação intelectual, como um convite à reflexão, como um questionamento sobre a importância da disciplina de História para a formação humana e intelectual dos alunos e alunas.

Devo registrar, no entanto, que o questionamento sobre a importância da História na Educação Básica, no Ensino Médio em particular, não foi mera obra do acaso. As questões que afloraram no plano empírico (a crise de legitimidade do Ensino Médio, as concepções presentes nos documentos educacionais de referência e aquelas que brotaram em minhas experiências no trabalho com a disciplina – a exemplo dos projetos didáticos envolvendo imagem e som), foram amalgamadas a partir da leitura de escritos de Jörn Rüsen, intelectual cujas reflexões, aqui no Brasil, têm reverberado no campo de investigações da assim chamada Educação Histórica². Essas leituras, alinhavadas pelo conceito de “consciência histórica”, projetaram a visão retrospectiva que pôs em ordem e fez dialogar elementos que na prática estavam dispersos.

² No que se refere particularmente a relação de Jörn Rüsen com a educação, destaca-se a centralidade da coletânea de textos organizados por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Resende Martins. *C.f.:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Diálogo, produtivo, foi o que estabeleci com a minha orientadora, a Prof^a Dr^a Maria Bernardete Ramos Flores, que, diante da minha exposição de motivos, aceitou me acompanhar no caminho de retorno às pesquisas do doutorado, desta vez com um novo rumo, direcionado às discussões sobre a Educação Básica e o Ensino de História. É possível dizer, inclusive, que os compromissos que me distanciaram do doutorado foram os mesmos que me trouxeram de volta a ele. Neste retorno, como o peregrino de La Taille, uma questão de identidade, na voz de um professor.

Contornos para o problema de pesquisa

Luiz Fernando Cerri, em artigo intitulado “O historiador na reflexão didática”³, considerando que o trabalho do historiador contém um elemento estritamente didático, afirma ser preocupante o distanciamento e alguns antagonismos vigentes na atualidade entre o papel do historiador e o do professor. Vai além, ao mencionar que, em termos de institucionalidade da pós-graduação, encontram-se muito mais teses e dissertações sobre o Ensino de História em Programas de Educação do que em História, sendo que apenas recentemente professores e pesquisadores do Ensino de História, que se sentem identificados como historiadores, começaram a romper essas barreiras⁴.

Se, no âmbito da pós-graduação, a relação dos historiadores com o Ensino de História tende a ser concebida com certa reticência, a situação se torna ainda mais problemática quando entra em cena o trabalho com a História no âmbito da Escola Básica. Neste caso, Cerri levanta uma hipótese, com a qual considera difícil conviver, mas que aponta para uma das consequências culturais da divisão social do trabalho. Nas palavras do autor,

³ CERRI, Luiz Fernando. O historiador na reflexão didática. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, pp. 27-47, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/5892354/O_historiador_na_reflex%C3%A3o_did%C3%A1tica. Acesso: 08 fev. 2017.

⁴ *Idem*. p. 35.

Lidar com História em nossa sociedade passou a ser atribuição de um número variado de profissões, mas principalmente de historiadores (em sua maioria professores de história do ensino superior) e de professores de história na escola básica. O menoscabo do ensino de história pelos historiadores pode ser resultado de um esforço de manutenção do próprio status social, associando o trabalho na escola com crianças e adolescentes a uma espécie de “trabalho manual” com a História, enquanto o trabalho com arquivos, interlocução científica e aulas para aprendizes de historiador seria um trabalho mais nobre e enobrecedor. Não se trata de um movimento exclusivo da história, como bem prova a frase do então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso⁵.

Seria um equívoco desconsiderar que as condições de trabalho e questão financeira são diacríticos importantes nesta equação. Não vejo nenhum problema, por exemplo, no fato de um profissional querer optar pelo trabalho nas universidades levando em conta a possibilidade de maior segurança financeira e o convívio com maiores desafios intelectuais. Mas não é este o ponto a ser considerado aqui. As observações de Cerri me são caras porque, a um só tempo, dão conta de pôr em perspectiva as principais questões que ganharão relevo ao longo desta tese. Sintetizo-as em quatro percepções: a cisão entre a história e o seu ensino; a escola básica concebida como lugar de mera reprodução de saberes produzidos em outras instâncias/instituições; tomando por base o princípio da hierarquização, a abertura para uma

⁵ *Ibidem*. p. 33. O autor faz menção a fala de Fernando Henrique Cardoso em cerimônia da qual o presidente participou em 2001, ocasião na qual afirmou que “Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>. Acesso: 08 fev. 2017.

indagação sobre os problemas concertes à Educação Básica; e, por fim, o questionamento sobre a própria relevância da História ensinada aos alunos e alunas que cursam a escola básica, o Ensino Médio em particular. Esta última percepção, ao pôr em evidência a relação entre o conhecimento histórico e a educação dos jovens, oferece-me um bom ponto de partida para trazer a lume os argumentos da tese.

Em seus escritos da década de 1870 Nietzsche afirma, pejorativamente, ser o século XIX “o século da história”. Tal afirmação ampara-se em observações que levam o filósofo a detectar um abuso nos usos da história para fins de afirmação das nacionalidades, de promoção de um pretenso senso de coesão nacional. Nietzsche aborda tanto a história produzida por historiadores quando a história ensinada nas escolas, entendendo que os abusos aos quais se refere seriam responsáveis pelo sufocamento da capacidade criativa dos jovens, soterrando a possibilidade de criação do novo. Diante da onipresença da história, um povo poderia se deixar levar pela crença de que a grandiosidade das ações humanas seriam apenas obras do passado. Em suas análises, portanto, Nietzsche percebe a história como um problema a ser equacionado em termos de suas vantagens e desvantagens, sendo esta uma marca indelével da sua “Segunda Consideração Intempestiva”⁶.

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, ou seja, um século após a época em que Nietzsche escreve, como uma resposta aos problemas enfrentados pelo ensino de História nos seus respectivos Sistemas de Ensino, tanto na Alemanha como na Inglaterra surgiram iniciativas visando aproximar a História da vida dos alunos e conferir relevância para o aprendizado histórico. Essas iniciativas deram corpo à *Geschichtsdidaktik* (Didática da História, Alemanha) e à *History Education* (Educação Histórica, Inglaterra).

Na Alemanha da década de 1970, o ensino de História passou a ser motivo de reflexões não dividido aos seus excessos e dilatados poderes, mas sim devido a uma crise de legitimidade decorrente da sua incapacidade de responder às carências de orientação da sociedade alemã no pós-guerra, daí a sua perda de

⁶ NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagens da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

importância social num contexto onde se vivenciava um conflito de gerações. Este cenário de crise de legitimidade levou um conjunto de historiadores a tomarem a ciência da história como objeto de reflexão, visando tanto suprir o seu déficit teórico quanto justificar a importância da história para a vida humana. A partir do final dos anos 1960, formulou-se a *Histoische Sozialwissenschaft*, a Ciência Social da História, da chamada Escola de Bielefeld, cujos maiores representantes foram Wehler e Kocka. Dentre outras preocupações, esta escola “buscava superar a vertente puramente hermenêutica deixada pelo historicismo e fortalecia a importância da perspectiva analítica da história”⁷. Os principais responsáveis pela renovação do ensino da história, na Alemanha, sofreram forte influência dessa escola. Da confluência entre os imperativos do contexto histórico e influências intelectuais surgiu a nova Didática da História alemã.

Jörn Rüsen, um dos principais representantes da *Geschichtsdidaktik*, apresenta a Didática da História partindo da afirmação de que durante muito tempo a didática foi concebida como uma “disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar”⁸. Concebida desta maneira a didática se pautaria numa cisão entre a história e o seu aprendizado. Ou seja, de um lado haveria o trabalho científico realizado por historiadores profissionais, produtores do conhecimento histórico; do outro, um público consumidor desse conhecimento, seja nas escolas ou em qualquer outro espectro da malha social. Opondo-se a este entendimento, os pesquisadores da Didática História passaram a sustentar o argumento de que todo tipo de narrativa histórica se constitui como uma resposta às carências práticas dos seres humanos, e o trabalho dos historiadores, desta forma, teria sempre um viés didático. Nestes termos, de acordo com Rüsen,

⁷ SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. *OPSIS*, Catalão-GO, v.14, n.02, pp. 133-147 – jul./dez. 2014. p. 138. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/34265/18046>.

⁸ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Op. cit. p. 23.

(...) as perspectivas da didática da história foram gradualmente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizagem na escola. A didática da história analisa agora, todas as formas de funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática”⁹.

Do ponto de vista teórico, a noção de “consciência histórica” passou a ser um ponto de convergência entre as distintas vertentes assumidas pelos estudos da *Geschichtsdidaktik*. Rüsen conceitua o termo como a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”¹⁰. Essa habilidade de orientação temporal seria algo comum a todos os seres humanos, independentemente de terem sido submetidos ou não à escolarização formal. No entanto, a consciência histórica, ou, dito de outra forma, a capacidade de pensar historicamente, poderia ser aperfeiçoada através do aprendizado histórico levado a cabo nas escolas.

Por volta da mesma época, na Inglaterra, pesquisadores do Ensino de História tais como Dennis Shemilt, Peter Lee, Alaric Dickson e Rosalyn Ashby, preocupados com a perda de legitimidade da disciplina escolar da História e com a falta de interesse dos alunos pela História, passaram a desenvolver estudos nos quais investigavam os tipos de raciocínio que a História exigia dos alunos. Esses estudos resultaram no surgimento da assim chamada *History Education*, abordagem cognitivista do Ensino da História pautada numa metodologia que tinha como ponto de partida a identificação da maneira como os alunos já pensavam historicamente. De posse dessas informações, os pesquisadores os envolviam no trato com ferramentas e procedimentos do trabalho historiográfico (elaboração de perguntas, crítica e análise de fontes, hermenêutica da

⁹ *Idem*. p. 32.

¹⁰ RÜSEN, Jorn. *Razão histórica – Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 57.

subjetividade dos atores envolvidos, etc.) para, progressivamente, desenvolver o raciocínio histórico. Tratava-se de forma de fomentar uma progressão do raciocínio através da complexificação das atividades empregadas.

Os estudos levados a cabo pela *History Education* tiveram como característica marcante o trato com atividades práticas, ou seja, a realização de experimentações com os alunos e uma reflexão epistemológica voltada à construção de metodologias de trabalho que favorecessem o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao conhecimento histórico, algo que não necessariamente caracterizou a *Geschichtsdidaktik*. No entanto, a preocupação desta última com a racionalidade histórica, com o senso de orientação temporal possibilitado pelo desenvolvimento da consciência histórica, era um elemento que faltava aos pesquisadores ingleses. Assim, a partir da década de 1990, Peter Lee passou a dialogar com as proposições de Jörn Rüsen, inserindo o problema da orientação temporal no conjunto das reflexões inglesas, atentando particularmente para a noção de consciência histórica.

No Brasil, principalmente a partir dos anos 2000, as contribuições advindas da *Geschichtsdidaktik* e da *History Education* têm sido incorporadas por pesquisadores da área da Educação Histórica, em diversas universidades do país. No primeiro capítulo da tese a questão das apropriações e contribuições feitas por pesquisadores brasileiros será abordada com mais propriedade, momento no qual, além de apresentar com mais clareza cada uma dessas vertentes, deixarei claro que existem pesquisadores brasileiros que pensam a Didática da História sem necessariamente se pautarem na metodologia da Educação Histórica e o seu viés da psicologia cognitiva. Trago esta última ao proscênio porque ao longo desta tese estabeleço um diálogo crítico com algumas noções defendidas por pesquisadores dessa vertente.

À luz das contribuições teóricas da Didática da História alemã, pesquisas desenvolvidas por membros do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, coordenados pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, sugerem a necessidade de atenção em relação à

“pedagogização da História”¹¹, ou seja, a compreensão dos fundamentos do ensino e da aprendizagem do conhecimento histórico a partir da Pedagogia e da Psicologia Educacional, algo comumente presente em documentos educacionais de referência, tais como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, por exemplo, Maria Auxiliadora Schmidt percebe que o entendimento de aprendizagem histórica por eles veiculados, dentre outras questões, parte do pressuposto da diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e outro a que se denomina “saber escolar”. Contrapondo-se a isto, a autora defende que, na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a apreensão do conhecimento pelos alunos deve ter como base a própria racionalidade histórica, ou seja, os processos cognitivos devem ser os mesmos da epistemologia da ciência da História.

O argumento de Maria Auxiliadora Schmidt, amparado pelas reflexões epistemológicas de Jörn Rüsen contrárias a dicotomização entre a dimensão didático-pedagógica e a dimensão profissional da atividade do historiador/professor¹², é o de que as preocupações sobre a validade e utilidade da História, no viés da Educação Histórica, “(...) não podem ser identificadas com pressuposições atuais, centradas na problemática da aprendizagem, que tem como suporte teorias educacionais do tipo ‘aprender a aprender’”¹³.

O que estaria em jogo, segundo a autora, não são apenas fatos a serem aprendidos ou habilidades gerais a serem desenvolvidas, mas a compreensão da natureza complexa da interpretação e da análise histórica, algo que demanda uma sólida formação na ciência de referência. Distendendo a argumentação,

¹¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos & BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica* - v. 3. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009, p. 25.

¹² RÜSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Op. cit. p.31.

¹³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, pp. 09-22. 2009. p.10.

Schmidt afirma que a consciência histórica se torna uma categoria que serve para a auto explicação da História como disciplina escolar, identificada como uma matéria específica e com uma metodologia própria. Nestes termos, a autora se contrapõe à inserção da História como um componente da área de Ciências Humanas, o que vai de encontro a proposta de organização curricular do Ensino Médio presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A este posicionamento subjaz uma crítica às noções de contextualização e interdisciplinaridade que amparam as DCNEMs.

A noção de cognição histórica situada opera num duplo sentido. Ao mesmo tempo em que defende as particularidades do conhecimento histórico, põe em suspeição propostas de organização curricular que se apresentam como fruto de discussões no campo das políticas públicas da educação, discussões estas que não datam de hoje. Diante desse quadro penso ser razoável a pergunta sobre as condições de possibilidade de efetivação das propostas da Educação Histórica, pois a História existe como disciplina escolar muito antes do surgimento desta vertente dos estudos sobre o Ensino de História. Soma-se a isso o fato do Ensino Médio brasileiro apresentar uma série de peculiaridades, pois é submetido a imperativos e condicionamentos internos e externos, elementos integrantes de uma “cultura escolar”.

Trabalhos sobre a temática da cultura escolar começaram a surgir a partir da década de 1980 e se fortaleceram na década de 1990. Embora as distintas definições do termo comportem discrepâncias, como um elemento comum há a concepção da escola como portadora de um conjunto de práticas, noções e valores que a diferenciam de outras instituições sociais. Tais elementos, no entendimento de Kátia Abud¹⁴, precisam ser considerados quando da proposição de novos documentos curriculares e textos legais, assim como de novas propostas de encaminhamentos teórico-metodológicos para as disciplinas, como é o caso das propostas da Educação Histórica. Ou seja, há

¹⁴ ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, pp. 105-117. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

que se considerar a dinâmica própria das instituições escolares, assim como os condicionamentos dos sistemas de ensino dos quais elas fazem parte.

De acordo com a pesquisadora Fabiany Silva, a cultura escolar abrigaria em sua composição os atores (alunos, professores, gestores e famílias), os discursos e as linguagens que internamente se estruturam (modos de conversação e comunicação), as instituições formais (organização escolar e o sistema educativo) e “(...) as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)”¹⁵. Dentre estes elementos interessa-me trazer à lume as formas de organização escolar ou, em se tratando especificamente dos meus interesses de análise, a maneira como historicamente o Ensino Médio se organizou no Brasil.

Lançando mão da cultura escolar como uma ferramenta heurística, empreendendo uma análise da legislação educacional e de pesquisas realizadas principalmente por pesquisadores da área da Educação, o Ensino Médio será apresentado numa perspectiva histórica, desde a sua constituição no Brasil, na primeira metade do século XIX, até a atualidade. Neste percurso destaco os embates em torno da expectativa de definição de uma identidade própria para esta etapa da Educação Básica. Ao final dele, em relevo destacado, insiro as discussões e embates políticos que se deram por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), das Diretrizes Nacionais Curriculares e dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Esses documentos não serão focalizados no viés das teorias do currículo, tal como concebidas por autores como Tomas Tadeu da Silva¹⁶, mas sim como documentos/monumentos, nos termos de Jacques Le Goff¹⁷. Para este historiador, na esteira de Michel Foucault, os documentos nunca são neutros. São, acima de tudo, o resultado

¹⁵ SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. p. 202.

¹⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

¹⁷ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMPI, 1990.

de uma montagem, de um embate de forças, da expectativa que uma sociedade ou um determinado grupo tem de impor, voluntária ou involuntariamente, uma determinada imagem de si próprios.

Uma imagem do Ensino Médio, uma proposta de organização e integração curricular veio à tona com a publicação as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2012. O documento, resultado de um processo de negociação que envolveu amplos setores da sociedade, legifera, em seu Artigo 5º, inciso VI, que em todas as suas formas de oferta e organização, o Ensino Médio deverá se basear na integração dos conhecimentos gerais na perspectiva da contextualização e da interdisciplinaridade. Assumindo uma posição favorável a esta proposta de organização curricular e, entendendo que a adoção de novos encaminhamentos teórico-metodológicos, em quaisquer que sejam as disciplinas ou áreas curriculares que compõem o Ensino Médio, precisa ser confrontada com as determinações das DCNEMs, demarco um ponto de vista a partir do qual visualizo elementos para uma crítica a proposições da Educação Histórica.

A organização dos capítulos

No primeiro capítulo, “Um olhar sobre o valor e a importância da História no âmbito da Educação Escolar Básica: caminhos para a aprendizagem histórica”, o argumento se constrói no diálogo com leituras que realizei ao longo da minha formação acadêmica, em relação às quais me posiciono, por vezes citando encontros e desencontros decorrentes do confronto com experiências acumuladas na vida como docente. Após o registro de distintas maneiras de se conceber o termo “história”, a pergunta sobre a importância da História vai sendo respondida à luz das minhas próprias escolhas teóricas, ou melhor, à luz dos autores que contribuíram com a minha formação como historiador e como professor. Dentre eles destaco a presença de Nietzsche, pois as provocações intelectuais deste filósofo, a exemplo daquelas contidas na II Consideração Intempestiva – obra sobre a qual me detenho um pouco mais – exerceram forte influência sobre a maneira como enxergo a História.

No decorrer do texto aciono e analiso exemplos de situações vivenciadas junto aos alunos do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, imagino-me num hipotético diálogo com outro

professor de História, alguém que se depara com condições e demandas semelhantes as minhas. Este recurso narrativo tem por objetivo explicitar a defesa de uma proposta de trabalho com a disciplina de História, cujos referenciais se amparam em pressupostos da Didática da História alemã, da Educação Histórica anglo-saxã e, principalmente, da Educação Histórica no Brasil. Assim, parte substancial do primeiro capítulo é voltada tanto à contextualização do surgimento dessas vertentes quando à descrição de alguns dos seus conceitos/noções estruturantes, tais como “cultura histórica”, “cognição histórica” e “consciência histórica”. Ao final do capítulo, ao mesmo tempo em que indico as possibilidades que visualizo para o Ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica, procuro deixar claro que a possibilidade de efetivação de propostas demanda atenção às particularidades do Ensino Médio brasileiro.

No segundo capítulo, “O Ensino Médio brasileiro numa perspectiva histórica: cultura escolar e documentos curriculares”, acompanho o processo de estruturação da etapa, desde meados do século XIX até o presente. Atualmente, no que se refere às possibilidades de oferta, o Ensino Médio brasileiro é cursado por alunos que compõem quatro grupos. O primeiro é formado por indivíduos com maior poder aquisitivo, que ingressam em *escolas privadas* nas quais, normalmente, o objetivo é aprovar os alunos nos cursos mais concorridos das universidades públicas (ou mesmo privadas). O segundo grupo cursa a *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* no Ensino Médio Integrado, é quantitativamente limitado e voltado ao prosseguimento de estudos e à atuação em atividades complexas de nível médio. O terceiro, igualmente pequeno, cursa o *Ensino Médio Inovador*, em condições de funcionalidade que não se equiparam àquelas oferecidas na Rede Federal. O quarto e mais numeroso grupo de alunos, no qual consta a maioria de jovens e adultos com limitado poder aquisitivo, estuda nas *Redes Estaduais no Ensino Médio*, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou no formato regular¹⁸. Com exceções pontuais, o escopo das minhas reflexões incide sobre este último grupo.

¹⁸ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et. al...] – Curitiba:

No entanto, a pergunta sobre o que vem a ser o Ensino Médio, sobre a sua atual configuração, sobre a maneira como é organizado, sobre o público que atende e sobre os objetivos e finalidades educativas para os quais se volta, só pode ser respondida numa perspectiva diacrônica. Nestes termos, a apresentação de um histórico do Ensino Médio, sem a pretensão de expor um panorama completo, serve-me como mote para contextualização de concepções, expectativas e interesses depositados sobre esta etapa da escolarização básica formal. O argumento é que aquilo que se entende por Ensino Médio (tendo por base o perfil do aluno que nele ingressa, o tipo de formação que deve atingi-lo e as suas respectivas finalidades) reverbera nas práticas docentes em sala de aula.

Considerando que os elementos constituintes da sua historicidade (aspectos legais, opções políticas, concepções teóricas e idiossincráticas, contextos sociais, culturais e econômicos, etc.), sem prejuízo a rupturas e transformações substanciais, deitaram traços na constituição genética de um determinado tipo de cultura escolar, configuradora de práticas e valores, no segundo capítulo me volto à apresentação dos delineamentos assumidos pela etapa a partir do século XIX, dialogando com referências bibliográficas produzidas principalmente por pesquisadores da área da Educação e da História da Educação. Neste diálogo, ganham destaque políticas institucionais e a legislação correlata, materiais que são interpretados, na esteira de Jacques Le Goff, como documentos/monumentos¹⁹.

Se o vetor presente no segundo capítulo é aquele que indica como o Ensino Médio brasileiro se constituiu historicamente como um campo de disputas, como um problema de caráter nacional, no terceiro capítulo, “Ensino Médio, Educação Histórica e cognição histórica situada: indagações à luz dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade”, o que ganha corpo é um conjunto de questionamentos sobre a maneira como a Educação Histórica, em seu viés cognitivista,

UFPR/Setor de Educação, 2013. p. 32. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:obra&catid=13&Itemid=117.

¹⁹ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. pp. 535-549

tem apresentado propostas de trabalho com a disciplina de História no Ensino Médio, propostas estas que são confrontadas com imperativos legais e práticos que se abrigam na etapa.

Ao longo do capítulo, o diálogo se dá principalmente com escritos de Maria Auxiliadora Schmidt, em particular a defesa que a autora faz da noção de “cognição histórica situada”. O argumento ganha corpo via problematização das implicações da assumpção da tese da auto explicação da História como disciplina escolar, uma vez que, conforme procuro demonstrar no segundo capítulo, os elementos constituintes de uma cultura escolar conferiram uma face para o Ensino Médio, datando-o de características que precisam ser consideradas pelas propostas da Educação Histórica.

Estabelecendo como lugar de fala uma escola de Educação Básica, da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, e trazendo a lume atividades realizadas durante o curso de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, minhas críticas se apresentam como um contraponto às considerações da autora, sendo lastreadas por experiências didáticas interpretadas como elementos constituintes de “saberes docentes”, nos termos de Maurice Tardif²⁰, ou “experiências docentes”, como as concebe Jorge Larrosa²¹.

²⁰ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

²¹ BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt.

CAPÍTULO I

Um olhar sobre o valor e a importância da História no âmbito da Educação Escolar Básica: caminhos para a aprendizagem histórica

História é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações.

(Bodo von Borries)

Certamente, temos necessidade da história, mas, ao contrário, não temos necessidade dela do modo como o tem o ocioso refinado dos jardins do saber, por mais que este olhe com altaneiro desdém os nossos infortúnios e as nossas privações prosaicas.

(Nietzsche – *II Consideração Intempestiva*)

*A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento **crítico** que construa **sujeitos** de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar.*

(DCNEB*)

*Abrir caminhos para proporcionar ao aluno condições para desenvolver individual e coletivamente todas as suas potencialidades, ser agente **participativo** no processo histórico e, assim, garantir o desempenho e a clareza para conquistar sua cidadania e firmar-se como ser **crítico**, determinando os alicerces de um crescimento contínuo.*

(“Filosofia” da E.E.B. Frei Manoel Philippi)

* Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica.

Uma lembrança da infância

Algumas imagens deixam marcas indeléveis na memória. Lembro-me dos contornos, do formato, das cores usadas na composição e da disposição dos personagens que apareciam em cenas de batalhas retratadas em antigos livros didáticos de História. Meu primeiro contato com estes livros ocorreu no início da década de 1980. Na época meu pai lecionava para complementar a renda familiar. Era um diletante. Nunca cursou uma graduação em História, mas lecionava a matéria assim como ainda hoje o fazem muitos professores e professoras. À noite, sem outra ocupação, volta e meia eu me perdia em meio às ditas cenas e descrições de episódios da “História Universal”. Roma (Antiga), em particular, sempre me fascinou. Não me lembro de alguma vez ter me questionado sobre a importância da História. Certamente não. Mas eu sabia muito bem o que ela era: História era o passado e, se eu pudesse, certamente viveria nele. Gladiador, talvez.

* * *

Breve digressão sobre a linguagem: a Educação Escolar Básica e a formação de *Sucripas*

A questão da linguagem, ou melhor, a atenção que se deve a ela dedicar, é uma preocupação que sempre esteve presente ao longo da minha formação acadêmica. Não me refiro aqui ao estilo – nos termos de um estilo de escrita – ou aos aspectos gramaticais, sintáticos de um texto, seja ele qual for. O que tenho em mente são os aspectos semânticos e os (des)usos da linguagem.

Por ocasião da dissertação de mestrado¹ iniciei o primeiro capítulo explorando o argumento subjacente à análise que Michel Foucault fez de um dos ensaios de Jorge Luiz Borges, em provocação intelectual presente no prefácio de “As Palavras e

¹ HAAS JÚNIOR, Arnaldo. *Horizontes da Escrita: historiografia, uma ideia de região e a monumentalização do passado*. Alto Vale do Itajaí – SC (1985-2007). 2009. Dissertação (Mestrado em História) – UDESC, Florianópolis.

as Coisas”². A leitura do ensaio permitiu a Foucault perscrutar a imaginação de Borges, responsável pela criação de certa enciclopédia chinesa denominada “Empório Celestial dos Conhecimentos Benévolos”, fonte de saber que apresenta uma classificação dos animais absolutamente desprovida de amparo lógico³.

O aparente *nonsense*, no entanto, foi o *insight* utilizado por Foucault para denunciar o ocultamento da ação subjetiva que (de)nomina os ordenamentos, que lhes fornece o substrato no qual germina a coerência. À natureza intrínseca das taxinomias, à ordem como “coisa em si” que seria inerente aos seres, Foucault contrapõe o trabalho de criação efetuado pelo sujeito do conhecimento. Para ele, os sistemas de classificação com os quais nos deparamos, como observadores ou como partícipes, ao nível do senso comum ou do espectro regrado do conhecimento científico, são resultado da ação humana, do seu olhar e da linguagem que exprime os objetos apreciados. Com efeito, relações de intencionalidade e a grade conceitual da linguagem associam-se quando da constituição das classificações.

É possível afirmar, como um desdobramento possível das considerações de Foucault, que o emparelhamento de similitudes e o estabelecimento de classificações são indissociáveis da emissão de juízos. Com efeito, após a observação e comparação de fenômenos, ações, seres, emite-se um julgamento, um parecer que implica na junção de pretensas semelhanças. O ato de julgar, evidentemente, torna-se possível mediante constituição de significações para os elementos que compõem um determinado agrupamento. Senão, vejamos.

Em duas epígrafes deste presente capítulo faço grifos na palavra “crítico”. De acordo com os documentos educacionais de referência nos quais ela aparece, a formação de sujeitos, de

² FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. IX.

³ De acordo com a classificação os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) *et cetera*, m) que acabaram de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas.

indivíduos críticos, é um dos objetivos da Educação Básica escolar. Normalmente, quando usada, a palavra não aparece sozinha. É comum encontrarmos, nos documentos/textos educacionais de referência, na literatura voltada à educação ou nas falas cotidianas no âmbito das instituições escolares, quando se tem em vista o trato com os alunos, menções à expectativa de formação de *sujeitos críticos e participativos*. Nestes termos, depois de concluída uma determinada etapa de escolarização, uma classificação dos alunos/sujeitos poderia se dar, por exemplo, indicando-se os críticos, os não-críticos, os mais ou menos críticos, os mais ou menos participativos. Não me refiro aqui a um cenário meramente hipotético. Classificações dessa ordem, normalmente com um viés excludente, são bastante comuns em nossas escolas e dão corpo há algumas indagações. Dentre elas, penso ser razoável explorar o que se entende por crítica ou, dito de outra forma, o que significa adotar uma postura crítica.

Para uma definição formal, sirvo-me do Dicionário Básico de Filosofia, obra que consta do catálogo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio). De acordo com os autores:

Crítica (gr. *kritiké*: arte de julgar). 1. Juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético (obra de arte), seja do ponto de vista lógico (raciocínio), seja do ponto de vista intelectual (filosófico ou científico), seja do ponto de vista de uma concepção, de uma teoria, de uma experiência ou de uma conduta. 2. Atitude do espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade racional (...).⁴

O termo carrega outros significados além destes acima registrados, mas, para fins de argumentação, limito-me aos dois e peço ao leitor que faço o mesmo, porque em ambos “crítica” implica ação, mobilização de capacidades cognitivas para um determinado fim. Isto significa que uma postura crítica diante das coisas, diante do mundo, nunca é algo dado. Seria (é) um

⁴ JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006. p. 61.

equívoco tomar a crítica como um lugar comum que naturalmente encontra abrigo e se materializa em ação na vida dos alunos, por exemplo. Crítica, postura crítica, é aprendido e compreendê-la como tal está longe de ser um lugar comum.

Quando observo com atenção a maneira como o termo aparece nos discursos educacionais e nas falas cotidianas chego à conclusão de que há uma separação arbitrária entre forma e conteúdo. A crítica é tratada como capacidade inata (*forma* – o aluno já sabe, ou deveria saber) cujo *conteúdo* imediatamente seria preenchido pela pretensa contribuição dada pelos tradicionais “conteúdos” das disciplinas escolares. Trata-se de um equívoco. No exercício da crítica, forma e conteúdo são indissociáveis, e cada situação na qual ele ocorre implica em nova configuração analítica. Desconsiderar isto, no trabalho com os alunos, é agir mecânica e arbitrariamente. Salvo engano – não corroborado por minhas experiências junto à Educação Básica –, são problemáticas as implicações desta arbitrariedade⁵.

Alguém poderia se contrapor às afirmações acima citando Nietzsche, por exemplo, para quem a constituição de conceitos (tais como o conceito de crítica), se dá exatamente pelo arbitrário abandono das diferenças individuais, pela

⁵ O argumento de que cabe a escola a formação de indivíduos críticos foi analisado por Oldimar Cardoso, em tese de doutorado defendida em 2007. O autor abordou o assunto em termos de um slogan educacional expresso através da máxima “a escola deve formar cidadãos críticos e participativos”. A opção revela, certamente, uma inquietação e certo incômodo em relação à maneira como esses termos aparecem no discurso educacional. No entanto, Cardoso empreende uma busca, ou melhor, um estudo das representações de professores de História sobre a educação para a cidadania no contexto escolar. Ou seja, para este autor há um elemento mobilizador, um fundo semântico a ser buscado em variadas representações que professores constroem sobre as noções de crítica, cidadania e participação. O meu argumento volta-se mais ao questionamento deste fundo semântico ou, dito de outra forma, a sua incapacidade de mobilizar ações. *C.f.:* CARDOSO, Oldimar Pontes. *A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

“desconsideração do individual e do efetivo”⁶. Sem dúvida, isso é correto. Mas não se tratam de perspectivas distintas. Encontramos em Nietzsche uma preocupação em demonstrar que não existe uma qualidade essencial que se pudesse chamar de “crítica”⁷, mas sim inúmeras ações individualizadas que igualamos e que designamos como sendo “críticas”, ao que se segue a formulação de uma *qualitas occulta* como o nome (a) “crítica”. Registre-se a preocupação de Nietzsche com as *ações*.

A utilização cotidiana do termo “crítica”, nos discursos educacionais, que supostamente têm em vista a formação dos alunos e alunas, a meu ver, tem-se demonstrado uma prática meramente retórica. Ao se afirmar que um dos principais objetivos da educação escolar é a formação de sujeitos críticos e participativos, é necessário ter-se em mente tanto a clareza do significado desta afirmação (a convocação à ação que lhe é inerente), quanto as condições concretas nas quais esse objetivo pode ser alcançado. O uso irrefletido e desprezioso dos termos *sujeito*, *crítica* e *participação*, banaliza-os e retira-lhes o peso semântico. Parafraseando Nietzsche, transforma-os em palavras “que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas”⁸. Se a linguagem, além de signo que caracteriza fenômenos e de índice que expressa mudanças em curso no mundo, é também uma arma acionada na luta por mudanças, seu uso precisa ser motivo de atenção⁹.

⁶ NIETZSCHE, Friedrich W. *Obras incompletas*. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores). p. 48.

⁷ Na obra *Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-Moral*, numa belíssima reflexão sobre a verdade, Nietzsche discorre sobre a linguagem, mencionando a formação das palavras e a criação dos conceitos. Há certa altura cita a palavra “honestidade” – e não “crítica”, como aqui o faço – para exemplificar o argumento da inexistência de uma qualidade essencial abrigada pelo conceito. Tive acesso a excertos da referida obra no volume da coleção “Os Pensadores” dedicado a Nietzsche. *C.f.: Idem*. p. 48.

⁸ *Ibidem*, p. 48.

⁹ Christian Laville, em artigo publicado no final da década de 1990, referindo-se especificamente ao ensino de História e tendo em vista inquietações um tanto distintas daquelas que aqui apresento, afirma que em quase todas as partes do mundo os programas escolares exigem

Os três autores aqui citados, Borges, Foucault e Nietzsche, sempre demonstraram em seus escritos uma atenção especial à linguagem. Acredito que todos me concederiam uma licença poética para cunhar uma nova palavra, um novo conceito passível de ser agregado ao vocabulário educacional. Se assim o fosse, em substituição à desgastada frase “sujeito crítico e participativo”, eu cunharia o termo “*Sucripa*”. Um dos objetivos da educação escolar seria, assim, a formação de *Sucripas*. Imagino que, ao menos por um tempo (a efígie sempre se desgasta), tanto a definição do que se pretende com a educação escolar, quanto a classificação e diferenciação dos alunos, seriam acompanhadas de um mínimo de reflexão sobre aquilo que se diz e aquilo que se faz. Mais que isso, quem sabe mobilizaria um pouco mais de atenção dos profissionais da educação para perguntas tais como: quais têm sido as contribuições do campo do saber que representamos com a formação humana e intelectual dos alunos e alunas?

Provocações linguísticas à parte, respondendo pelo Ensino Médio das Redes Públicas Estaduais¹⁰, pois se trata do meu principal campo de atuação e investigação, interessa-me neste capítulo apresentar algumas reflexões sobre a importância e valor da História para a formação dos alunos e alunas que cursam a última etapa da Educação Básica. Percorrerei um itinerário por vezes sinuoso nos momentos nos quais concepções e questões teóricas demandarem esclarecimentos. Ao longo do caminho minhas balizas serão leituras realizadas durante a minha formação acadêmica, em relação às quais me posicionarei, por vezes

que o ensino da História desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico. No entanto, embora há muito tempo não se veja mais a História com a missão de inculcar nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade, quando o ensino da História é questionado nos debates públicos, é sempre com referência a esse tipo de narrativa. Mesmo não fazendo mais parte dos programas, ela continua sendo o objeto dos debates. *C.f.:* LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

¹⁰ O enfoque preferencial que dado ao Ensino Médio não me impedirá de abordar, ao longo desta tese, também questões que dizem respeito ao Ensino Fundamental. Ambos, Ensino Fundamental e Ensino Médio, somam-se à Educação Infantil para compor a Educação Básica no Brasil.

citando encontros e desencontros decorrentes do diálogo com experiências acumuladas no trabalho como docente. Pretendo, ao final do percurso, indicar possibilidades que visualizo para o Ensino de História. Como interlocutor velado, imagino outro professor do Ensino Médio.

Sobre o que estou falando quando me refiro à (H)istória

No final de 2015, em uma das aulas com um terceiro ano do Ensino Médio, um aluno me perguntou o que eu achava do movimento “O Sul é o meu país”. O tom da pergunta e o contexto no qual ela brotou – discutíamos aspectos do conturbado cenário político nacional – indicavam precisamente o que ele esperava como resposta. Tanto é assim que, ao registrar meu posicionamento contrário à proposta de criação de um novo país, causei espanto não apenas no meu interlocutor. Na visão de boa parte dos alunos da turma, nada mais certo, nada mais óbvio do que promover a separação do Sul do restante do Brasil. Lembrome de ter sustentado, durante vários minutos, argumentos contrários que passavam pela historicização do movimento e pela indicação de um conjunto de interesses unilaterais envolvidos na sua mobilização. Ou seja, lançando mão de conhecimentos históricos, meu objetivo era abalar algumas das crenças enraizadas na mente dos alunos.

Os desdobramentos do episódio acima ou mesmo uma problematização mais aprofundada do movimento “O Sul é o meu país” não serão aqui alvo de maiores atenções¹¹. Cito-o

¹¹ Tenho em vista apenas o diálogo com os argumentos da tese, mas vale a pena registrar aqui um breve comentário. Se em outros locais do país, ou até mesmo da Região Sul do Brasil, a temática do separatismo não é capaz de mobilizar conversas, nos municípios que compõe o chamado Alto Vale do Itajaí (SC) o relevo dado a esta questão deveria no mínimo intrigar pesquisadores. Em diversas ocasiões, ao passear por esses municípios, chamou-me a atenção o número de automóveis com adesivos do “O Sul é o meu país”. Entendo que, do ponto de vista das ações práticas e de resultados concretos, não há muito que se esperar desse movimento, mas ele é um interessante indício de como se processam determinadas visões de mundo. Os organizadores da iniciativa escolheram o dia 01 de outubro de 2016 para realização de um plebiscito que, de acordo com os mesmos, dará legitimidade popular à reivindicação. C.f. <http://www.sullivre.org/> ou <http://plebisul.org/>.

apenas por três motivos¹². Em primeiro lugar porque naquela situação a mim ficou evidente que, aliado ao propalado argumento das distorções tributárias, que resultariam num desproporcional retorno de tributos Federais para os estados do Sul, os alunos simpatizantes do movimento acreditavam em um senso de exclusivismo, em uma pretensa superioridade ética que conferiria ao Sul – a Santa Catarina em particular – destaque no cenário nacional. Uma questão identidade, por certo. Não faltaram menções à “preguiça inata dos nordestinos”, “sustentados pelo Bolsa Família”, nem tampouco à corrupção “dos políticos de Brasília”, afirmações estas sustentadas pela crença na ética do trabalho e no caráter ilibado que seria comum às gentes do Sul. Esta constatação indica o segundo motivo pelo qual cito o episódio, pois ela sugere a necessidade de reflexão sobre a contribuição que a História pode dar para lançar luz num cenário repleto de zonas opacas. Genericamente falando, trata-se de um questionamento sobre a importância da História. Uma resposta – parcial, perspectivada – demanda a definição de premissas, ou seja, é necessário registrar o que estou falando quando me refiro à História e, conseqüentemente, os motivos pelos quais opto por uma grafia peculiar (“H”istória).

O conceito é polissêmico e repleto de historicidade. Por razões práticas, não me aprofundarei no mérito das definições senão na exata medida em que me permitam apresentar ao leitor os contornos das concepções mais afinadas com a minha tese. Refiro-me à apresentação de um coeficiente semântico capaz de contemplar questões que, direta ou indiretamente, ganharão relevo ao longo do texto.

Ao analisar o termo “história” Jurandir Malerba, citando Alex Callinicos, sugere que ele carrega ambigüidades resultantes de uma cisão. Afirma o autor que

(...) “história” cobre (1) a totalidade das ações humanas passadas (2) a narrativa ou o relato que delas construímos hoje, ou seja, a “historiografia”. Essa ambigüidade é importante, pois abre a dois campos distintos da filosofia da história. Tal estudo

¹² Dois deles serão explorados ainda neste tópico. Um terceiro ganhará corpo mais à frente.

pode voltar-se, como o foi na forma tradicional, ao curso real dos eventos históricos, a história vivida pelos agentes, no sentido da “experiência histórica”. Também pode, por outro lado, ocupar-se com os processos do pensamento histórico, os meios pelos quais a história no segundo sentido chega – ou constrói – àquela.¹³

Desdobramentos à parte, o excerto acima nos dá a ver um cenário composto por três elementos. Podemos visualizar, de imediato, “as ações humanas passadas” (01), matéria bruta das quais se apropriam e sobre as quais incidem as narrativas presentes na “historiografia” – a história escrita (02), e, por fim, a “filosofia da história” (03). Uso a maneira como este último termo foi apresentado, no excerto, como mote para algumas considerações que me permitem lançar ao prosaíco um quarto elemento, as “teorias da história”.

No excerto afirma-se que a filosofia da história teria como uma de suas preocupações ocupar-se com os processos do pensamento histórico. Não se indica, porém, quais seriam estes processos. Se considerarmos que a filosofia da história apresentasse como uma interpretação da realidade histórica, em sua dimensão temporal, com base em concepções filosóficas, ao se falar em “processos do pensamento histórico” penso ser razoável indicar que tipo de leitura sobre eles incide, pois esse escopo dilatado comporta também os estudos das teorias da história. Caberia, portanto, uma distinção entre filosofias da história e teorias da história, a exemplo do que faz o historiador José D’Assunção Barros, no primeiro volume da obra “Teoria da

¹³ MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 18. Nesta mesma página o autor comenta, apropriando-se das palavras de Armando Saitta, que a língua italiana, assim como a francesa, unifica no mesmo termo duas realidades completamente diferentes: “história” (*histoire*) significa tanto a *história rerum gestarum* (história como conhecimento, como relato) como a *res gestae* (história como “realidade”, o conjunto dos eventos passados). Ao contrário, em alemão, utiliza-se a expressão *Geschichte* para indicar o complexo de fatos e acontecimentos e o termo *historie* para indicar o pensamento histórico e a elaboração historiográfica desses acontecimentos.

história”¹⁴. Para este autor, as primeiras procuram decifrar/interpretar o sentido da história-processo, enquanto que as segundas preocupam-se com a escrita e o ofício da História-Disciplina. As filosofias da história seriam, portanto, um viés filosófico que produz uma reflexão ou especulação sobre a história, sobre o seu fim.

Lançando mão de um quadro ilustrativo, o autor apresenta as principais características das filosofias da história e das teorias da história. As primeiras tendem a ser realizações individuais de filósofos específicos e geralmente trazem uma grande carga de especulação, refletindo sobre o sentido da história e o futuro da história humana, questões que podem ou não ser abordadas pelas teorias da história. Estas últimas seriam realizações coletivas de grupos de historiadores profissionais, que na história da historiografia desenvolveram ou desenvolvem diferentes paradigmas, tais como o Positivismo, o Historicismo, o Materialismo Histórico, o Narrativismo, entre outros. Por paradigma o autor entende um ambiente teórico e intelectual partilhado por historiadores, que aprimoram os seus fundamentos, conceitos e perspectivas com vistas à interpretação da história efetiva, analisando e problematizando fontes históricas.

História como experiência vivida. História como narrativa/retrato. História como filosofia, reflexão sobre o tempo, visando um sentido. História como teoria, reflexão sobre o fazer da historiografia, “análise da pretensão de racionalidade da ciência da história”¹⁵. O lócus privilegiado de estudo, interpretação e compreensão dessas quatro possibilidades de se conceber o trato com a temporalidade, desde o século XIX tem sido a academia. Tendo em vista o segundo e o quarto caso, é possível acrescentar ainda a *produção*. Com efeito, data do século XIX a constituição de uma disciplina científica, de um campo disciplinar que deste então, submetido a diálogos e embates, tanto internos quanto externos, alargou a compreensão sobre as formas concepção/produção da história, construindo uma trajetória

¹⁴ BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História - volume I*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. pp. 101-150.

¹⁵ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica – Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 13.

pautada em regras que se modificaram com o tempo, juntamente com suas práticas e objetos. No entanto, por mais produtivas e importantes que sejam as reflexões acadêmicas, no que se refere à produção e usos do passado (da história) a historiografia acadêmica não age sozinha. Soma-se a isso o fato de não ser através dela – pelo menos não diretamente – que a grande maioria das pessoas tem acesso ao conhecimento histórico.

Tomando como referência o contexto alemão, o historiador Jörn Rüsen sustentava, em meados da década de 1990, a existência de uma “cultura histórica”, fenômeno caracterizado pelo uso da memória histórica no espaço público. Nos termos do autor, a cultura histórica remeteria

(...) al boom continuo de la historia, a la gran atención que han suscitado los debates académicos fuera del círculo de expertas y expertos, y a la sorprendente sensibilidad del público en el uso de argumentos históricos para fines políticos. (...) Esta mirada que ahora nos interesa sitúa a la historia en un horizonte en el que se conjugan, en nuevas estructuras complejas, las diversas áreas y estrategias de la memoria histórica que hasta ahora habían aparecido más bien separadas. En esta nueva aproximación, la investigación académica, la enseñanza escolar, la conservación de monumentos, los museos y otras instituciones se contemplan y discuten, a pesar de sus recíprocas demarcaciones y diferencias, como manifestaciones de una aproximación abarcante y común al pasado¹⁶.

Embora seja possível problematizar a questão, a associação que Rüsen faz entre cultura histórica e memória histórica não conduz à identificação, nem tampouco à contraposição entre história e memória. O que o autor tem em

¹⁶ RÜSEN, Jörn. *Que és la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Trad. F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. p. 01-02. Disponível em: www.culturahistorica.es/rusen.english.html. Acesso: 25 mai. 2016.

mente quando aciona a noção de cultura história – entendida como categoria de análise histórica – são os elementos estéticos, políticos e cognitivos associados à produção dos sentidos e dos significados da relação presente/passado/futuro, ao que se soma a atenção aos usos públicos do passado, em suas variadas instâncias e manifestações. Este último viés foi tema de destacada importância na Alemanha da década de 1990, em meio ao processo de reunificação, e rendeu trabalhos largamente citados na historiografia acadêmica brasileira. Como registro, advindo da minha própria formação acadêmica, destaco as provocações de Andreas Huyssen, relativas à “sedução”, à obsessão “com a memória e com o passado”¹⁷ ou, ainda, a “cultura da memória e guinada subjetiva”, preocupação devidamente pontuada no subtítulo da obra *Tempo Passado*¹⁸, de Beatriz Sarlo, trabalho cujo *insight*, de acordo com a autora, aflorou em sua estadia no *Wissenschaftskolleg*, em Berlim.

Marta Abreu reconhece que a investigação da noção de cultura histórica é bastante complexa, em partes devido às dificuldades impostas pelo conceito de cultura. No entanto, em diálogo com os medievalistas franceses Bernard Guenée e Jacques Le Goff, buscando compreender a forma como diferentes grupos sociais lidam com a temporalidade, promovendo usos políticos do passado e enquadramentos da memória, afirma que

(...) a cultura histórica, como fenômeno social, abrange uma diversidade de operações (inclusive de escrita, mas não somente) concorrentes no trato com a temporalidade, desenvolvidas por diferentes tipos de atores sociais (literatos, historiadores, professores, artistas, músicos populares, grupos indígenas,

¹⁷ HUYSSSEN, Andréas. *Seduzidos pela memória*: arquitetura, monumentos, mídia. Trad. de Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 15.

¹⁸ SARLO, Beatriz. *Tempo Passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Cia. das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007. Sugiro a leitura do agradecimento que a autora faz ao Instituto de Estudos Avançados, *Wissenschaftskolleg*.

membros de irmandades, ativistas políticos, cineastas, feministas, etc.) em função de suas lutas e bandeiras políticas – culturais e identitárias. Assim, abre-se a possibilidade de investigar vários usos do passado, tais como aqueles empreendido por indivíduos, grupos e movimentos sociais, bem como pela literatura, historiografia, mídia, poder público e **ensino de história** (grifo meu)¹⁹.

O entendimento apresentado por Marta Abreu guarda muitas semelhanças com os apontamentos de Rüsen. Em ambos os casos, tendo como referência o contexto europeu, a cultura histórica de uma sociedade remete à maneira como o passado é acionado em função de demandas do presente. Mas é necessário atentar bem para o alerta que a historiadora brasileira faz em relação à investigação dessa categoria. À dificuldade por ela apontada – imposta pelo conceito de cultura – acrescentam-se singularidades do contexto brasileiro. Dentre elas, uma é particularmente importante: o Brasil não é um país de leitores²⁰.

É certo que as operações com a escrita não são as únicas nas quais o trato com a temporalidade se processa. As duas referências que acionei para explorar a categoria cultura histórica

¹⁹ ABREU, Marta; SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca (orgs.). *Cultura Política, historiografia e ensino de história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 16. Ao se falar em cultura histórica tendo em vista o contexto brasileiro é coerente mencionar as telenovelas, as minisséries televisivas e os enredos carnavalescos, produções que agem na construção e disseminação de determinadas visões sobre o passado nacional.

²⁰ São várias as fontes que confirmam esta informação. Para fins de breve consulta é possível verificar sites de notícias, que apresentam resultados de estudos realizados, por exemplo, pelo IBGE. Nesses veículos é comum a menção ao fato de que não se pode mais falar da falta de acesso a livros, pois ao longo das últimas décadas houve, por exemplo, um esforço do poder público para implantar bibliotecas nos mais variados locais do país. C.f. <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/24/por-um-pais-de-leitores-246459-1.asp>. Acesso: 01 ago. 2016. <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/brasil-pais-leitores-686050.shtml>. Acesso: 01 ago. 2016.

dão a ver que são vários os meios pelos quais um indivíduo qualquer pode ter acesso a versões do passado, a aspectos da história (sem necessariamente visar usos políticos). Museus, teatro, monumentos, cinema, videogames, música, artes plásticas, são exemplos de meios que não demandam prioritariamente a escrita/leitura para produzirem significado. Mas, no que se refere ao conhecimento histórico sistematizado, a escrita ainda se destaca. Nestes termos, em se falando de Brasil, país cujo hábito da leitura não é uma característica culturalmente arraigada, quando se investiga a importância da história para a vida das pessoas é fundamental considerar a *história ensinada nas escolas*, o que não significa interpretar esta prática apenas do ponto de vista do trato com a escrita²¹.

Ao longo deste tópico procurei demonstrar, inicialmente, distintas maneiras de se conceber o termo história, abordando concepções pertinentes à tese sem a preocupação de me aprofundar para além dos delineamentos que considero necessários. Essas concepções gerais me levaram à categoria cultura histórica, que me permite perscrutar os “locais” e as formas pelas quais as pessoas têm acesso ao conhecimento histórico e os seus respectivos usos. Conduzi a escrita de maneira a tornar claro que, dentre as manifestações da cultura histórica, é a história ensinada nas escolas a minha maior preocupação. Por este motivo, para não ter a necessidade de indicar a cada momento o que estou falando quando me refiro à história, sempre que em meu texto a palavra for grafada com a primeira letra em maiúsculo, é à História como disciplina escolar que estou me referindo. Mais que isso, como trabalho com alunos da última etapa da Educação Básica, via de regra é a História como disciplina escolar no Ensino Médio que tenho em mente. Restam-me aqui algumas observações, relativas às noções de disciplina escolar e História escolar.

Assim como ocorre na constituição de um campo disciplinar científico/acadêmico, as disciplinas escolares também são resultado de um processo repleto de embates, opções, escolhas e omissões. Neste sentido, Circe Bittencourt afirma que

²¹ Tampouco significa considerar que a História escolar, devido ao fato de dialogar com o conhecimento histórico cientificamente sistematizado, é capaz de equacionar sozinha a questão das aprendizagens históricas.

a resposta à pergunta “o que é uma disciplina escolar”²² não é simples – são grandes as polêmicas a respeito do próprio conceito –, pois não se trata de uma resposta meramente acadêmica e teórica. É necessário considerar, de acordo com a autora, concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite, assim como o papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na construção do conhecimento escolar.

A História integra o conjunto das disciplinas escolares que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização brasileira, tendo sofrido mudanças substanciais quanto aos métodos, conteúdos e finalidades até se chegar à configuração atualmente presente tanto nas propostas curriculares gerais, quanto no âmbito das práticas efetivas nas escolas²³. Neste processo, de acordo com Kátia Abud, agiram concomitantemente “a produção historiográfica acadêmica, os documentos legais, a formação de professores, a produção de materiais didáticos, todos componentes assentados no contexto em que se desenvolve a prática escolar”²⁴. Abud entende que a

²² BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35.

²³ Alguns pesquisadores descrevem este percurso lançando mão de uma noção tomada de empréstimo do espanhol Raimundo Costa Fernandes. Este autor, com o “fim de decifrar a enorme complexidade da gênese e evolução do ensino de História desde a sua fundação como matéria escolar na Espanha”, concebeu um instrumento heurístico por ele denominado de “código disciplinar”. Nas palavras do autor, em tradução livre, a noção é apresentada como “o conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso e tácito) que orientam a prática profissional dos docentes. Em suma, o elenco de ideias, discursos e modos de fazer determinantes na tarefa do ensino de História dentro do marco escolar”. In: CUESTA, R. El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. In: *Encounters on Education*, Volume 3, Fall 2002, p. 29. Disponível em: <http://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/viewFile/1721/3484>. Acesso: 15 set. 2016.

²⁴ ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, pp. 105-117. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 108.

interação entre esses elementos que se assiste cotidianamente na escola é fundamental para que se possa compreender que o ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos acadêmicos, pois tece cruzamentos entre variados componentes do saber escolar. Ainda segundo esta autora, o reconhecimento dessa interação não tem sido a regra nas universidades brasileiras quando da abordagem das questões relativas ao ensino de História na escola básica e à formação dos professores.

As questões levantadas por Abud sugerem que a História ensinada ou História escolar, embora tributária do saber acadêmico, não se constitui como mera simplificação desse saber. Este é o entendimento de André Chervel, por exemplo, para quem as disciplinas escolares possuem uma autonomia considerável em relação ao saber universitário e, nestes termos, é um erro considerar que a escola ensina “a História dos historiadores”²⁵. A história ensinada nas escolas tem como vetores outros objetivos²⁶, pressupostos epistemológicos, situações de produção e, acima de tudo, outros interlocutores. Nela, mais do que a preocupação com as correntes teóricas e historiográficas caras aos historiadores, deve entrar em cena o cuidado com o universo cognitivo dos alunos.

Preciso frisar, no entanto, que não estou aqui defendendo qualquer espécie de hierarquia ou cisão radical entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar. Por maior que seja a autonomia deste último é necessário pensa-lo em termos de “interação de elementos”, como defende Kátia Abud, o que implica considerar contribuições que a historiografia acadêmica tem a oferecer, por exemplo, quando da reflexão sobre a importância da história para a vida das pessoas. Senão, vejamos.

²⁵ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 02, p.177-229, 1990. p. 180.

²⁶ Há que se considerar que o saber histórico escolar, no plano propositivo, sempre esteve vinculado a objetivos que subordinaram a compreensão do passado aos fins concebidos pelo momento e pelo contexto político. Desta forma, o entendimento sobre os delineamentos da História, interpretada como disciplina escolar, passa por uma análise do processo histórico de constituição da própria disciplina.

Primeiras considerações sobre a importância da História

A sutileza e profundidade do pedido não poderiam passar despercebidas. Pelo menos não para um historiador do quilate de Marc Bloch. Antes de padecer nas garras da Guestapo, o brilhante intelectual traçou alguns comentários sobre uma singela inquietação do filho: “papai, então me explica para que serve a História”²⁷, e o fez num dos mais belos escritos sobre o ofício do historiador, em sua “apologia da História”. Certamente Bloch soube o que responder, pois entendia que um dos maiores méritos de um historiador é saber falar com igual desenvoltura aos doutos e as crianças.

De acordo com concepções veiculadas pelo MEC no texto/documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)”²⁸, material voltado às Ciências Humanas e suas tecnologias, em espaço destinado à disciplina de História, a pergunta acima, dirigida também no presente, por alunos aos mais variados professores de História, requer como resposta muito mais do que saber falar às crianças e aos jovens com clareza, simplicidade ou correção sobre o que é História. Requer oferecer-lhes condições para uma reflexão sobre suas experiências como sujeitos históricos e para identificação das relações estabelecidas com experiências de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas da sua.

Ocorre que, ainda de acordo com o documento do MEC, tal reflexão/compreensão tem sido dificultada devido à quantidade, variedade e velocidade com que se propagam informações por meio das tecnologias da informação e da comunicação. Igualmente, o acúmulo e a velocidade dos acontecimentos afetam não só os referentes temporais e identitários, os valores, os padrões de comportamento,

²⁷ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 12. Quando li pela primeira vez essa passagem na obra de Marc Bloch, na graduação, tive um *déjà vu*.

²⁸ CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 3). p. 65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 12 jan. 2016.

construindo novas subjetividades, como também induzem as crianças e, principalmente, os jovens, a mergulharem naquilo que Eric Hobsbawm entende ser um “alargamento do presente”, ou um “presente contínuo”. Nas palavras desse autor

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam a nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais lúgubres do final de século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar aquilo que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio²⁹.

O diagnóstico do historiador inglês, deste a publicação da obra na qual ele aparece, foi largamente citado (quase que à exaustão) nos mais distintos meios, não apenas no âmbito da educação. Ocorre que, embora tenham se passado mais de duas décadas, ele não perdeu a capacidade de suscitar reflexões. Duas me são particularmente caras.

Hobsbawm alude à percepção de uma experiência temporal peculiar, marcada pela onipresença do presente e pela destruição dos vínculos entre a experiência pessoal e a de gerações passadas. No entanto, seria um equívoco falar em termos de uma destruição total de vínculos com o passado. Mais certo seria considerá-los frágeis e pulverizados, o que impõe aos historiadores a necessidade de compreensão das maneiras pelas quais, nos dias de hoje, estabelecem-se laços entre os contemporâneos de épocas distintas. Por outro lado, ainda como um desdobramento possível do diagnóstico de Hobsbawm, é necessário considerar que tal compreensão não cabe apenas ao historiador/pesquisador/acadêmico.

O historiador/professor de História, tendo sólida formação na ciência de referência, exerce um papel fundamental

²⁹ HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos* – o breve século XX. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 13.

devido a seu contato com praticamente toda a população em idade escolar. É através dele que o conhecimento histórico sistematizado chega aos alunos, dando a estes condições de (re)significarem suas experiências no contexto e na duração da qual fazem parte. Mais do que qualquer outro elemento da cultura histórica de uma sociedade, é na educação escolar, via trabalho do professor de história, que é possível atentar para os *aspectos cognitivos* que agem no sentido de transformar os eventos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem interpretados. Desta ação resulta, por exemplo, a percepção de rupturas e continuidades (os laços com o passado), dando a ver as diferentes formas com as quais os seres humanos concebem a vida e conferem significado à realidade.

A História importa, portanto, para evidenciar ligações com o passado e propiciar aos alunos a compreensão da *historicidade* de todas as formas de organização social. É necessário considera-la, porém, como prática/ação, como o resultado de um conjunto de escolhas nas quais o professor tem papel fundamental. Por maiores que sejam as influências externas (documentos legais de referência, orientações pedagógicas, produção historiográfica acadêmica, etc.) a maneira como os alunos perceberão este conhecimento (e o significado por ele produzido) passa pelo crivo da ação prática das professoras e dos professores.

Não é toa que no bojo da recrudescência de movimentos conservadores no país o ataque a professores – em particular a professores de História – tenha se tornado marca indelével. Este é o caso, por exemplo, do “Escola sem Partido”, iniciativa que, sob o argumento de combater a “doutrinação ideológica” presente nas escolas, lança mão de uma miscelânea de informações descontextualizadas que legitimam visões pré-concebidas e detratadoras do trabalho docente. “Corpo Docente”, inclusive, é um termo parodiado que no site do movimento é retratado como “Corpo de Delito”³⁰. No Congresso Nacional, políticos

³⁰ C.f. <http://www.escolasempartido.org/corpo-de-delito>. Não duvido, a exemplo do que afirmam defensores do movimento, que existam professores e professoras que usam suas aulas para apresentar aos alunos e alunas uma visão dicotômica, maniqueísta de mundo (“ideologizante”). Ocorre que o movimento Escola sem Partido se pauta em uma perigosa (estúpida) generalização e, agindo em nome de uma

representantes de ruralistas, da chamada “segurança pública” e de grupos evangélicos, reunidos sob a alcunha de “Bancada BBB” (“Boi, bala, Bíblia”) fazem coro às reivindicações do Escola sem Partido. Dentre suas linhas de ação constam clamores pela “desideologização” da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)³¹. Vale lembrar que os “conteúdos básicos” que mais geraram polêmica na primeira versão da base foram os relativos à História.

A simples existência de polêmicas relacionadas ao ensino de História revela que há, da parte de grupos organizados da sociedade, uma clara preocupação com o conhecimento histórico (com os seus usos) ou, dito de outra forma, com os perigos a ele relacionados. Lançando mão de algumas metáforas bélicas, nas situações acima a História pode ser pensada como uma arma e o interesse pelo seu controle mobiliza uma batalha preliminar. A guerra se dá, dentre outros desdobramentos, em termos da constituição de vozes autorizadas a elaborar e prescrever determinados tipos de *memória*³².

Discorrendo sobre a importância do ensino da História, Jean Vogler afirma que

A construção de uma memória social, mais precisamente nacional, era a finalidade essencial do ensino da História. A construção de uma memória social é hoje tão indispensável quanto antigamente, mesmo porque ela é um elemento essencial da “identidade social” invocada. A escola e, mais precisamente, o ensino da

falsa neutralidade, torna-se incapaz de submeter à crítica seu próprio *modus operandi*.

³¹ No que se refere ainda à relação do conhecimento histórico com o Poder Legislativo, cabe lembrar que desde o início da década de 1980 tramitam no Congresso Nacional, nas duas casas, Projetos de Lei que discorrem sobre a profissionalização da atividade do historiador. Essas mais de três décadas de protelações têm muito a nos dizer sobre o quão delicado é o tema.

³² Uma reflexão bem articulada sobre o tema, que aborda as relações entre narrativas históricas e o controle/prescrição de determinados tipos memórias pode ser encontrada em: LAVILLE, Christian. Em educação histórica a memória não vale a razão! *Educação em Revista*, n. 41, p. 13-41, jun. 2005.

História tem um papel importante neste domínio. Toda questão está em saber qual memória social deve-se desenvolver hoje³³.

Como é possível notar, no entendimento de Vogler a História teria a importante função de desenvolver uma memória social, processo que se dá via mobilização dos mais variados tipos de lembranças e seus respectivos suportes. Não esqueçamos, porém, da afirmação de Eric Hobsbawm sobre a responsabilidade que os historiadores (os historiadores-professores) têm de lembrar aquilo que os outros esquecem, lembrar inclusive do caráter fluído e maleável dos processos de constituição de memórias, sejam elas individuais, coletivas ou sociais³⁴.

Por mais importante que seja, o senso de coesão suscitado pela memória social precisa ser submetido à crítica. Se se espera que a História contribua com a emancipação dos sujeitos e não meramente com o seu assujeitamento às condições previamente dadas, é necessário que as suas ferramentas críticas sejam colocadas à disposição dos alunos. Isto não é possível se o professor-historiador não tiver um mínimo de clareza a respeito do que são e como agem tais ferramentas. Ou seja, o *métier* do historiador precisa ser do conhecimento do professor de História, sob pena deste último se tornar um mero “prático”, um reproduzidor de cartilhas, sejam aquelas presentes nos livros didáticos ou em qualquer outra tipo de mídia. Dito isso, façam um retorno ao exemplo do movimento “O Sul é o meu país”.

Preocupado em apresentar aquilo que seria uma espécie de memória do movimento, Celso Deucher, um dos seus representantes (e ex-presidente), em debate organizado pela TVCOM (SC) no programa Palavras Cruzadas, faz um interessante exercício genealógico³⁵. De acordo com Deucher,

³³ VOGLER, Jean. *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette, 1999. p. 06.

³⁴ Neste caso em particular, relativo à questão da memória, não pretendo me alongar dando corpo a distinções teóricas entre as várias maneiras de se conceber o termo, pois considero não ser esta uma preocupação central nesta tese.

³⁵ C.f: <https://www.youtube.com/watch?v=AODCzeMJZfk>. O exercício em questão tem início por volta dos 3 minutos e 10 segundos. Acesso: 04 ago. 2016.

“na verdade, na verdade” (sic) o movimento teria se originado na primeira revolução contra a Coroa Portuguesa, ocorrida no ano de 1534 na “República del Guaira” (Paraná), onde, pela primeira vez, o grande indígena Guairacá teria dito: “Esta terra tem dono”. Um vaticínio, por certo: a primeira marca do senso de identidade do Sul. Deucher segue em sua reconstituição estabelecendo uma articulação genealógica entre este episódio, a posterior formação dos Sete Povos das Missões e, mais tarde, a Revolução Farroupilha. Ou seja, indígenas teriam dado origem ao movimento e entre estes e as elites dirigentes da Revolução Farroupilha haveria uma comunhão de interesses. Os atuais simpatizantes do “O Sul é o meu país” seriam herdeiros dessa nobre linhagem. Ironia à parte, o relato de Deucher oferece uma excelente matéria a ser trabalhada pelo arsenal crítico da História.

Refletindo atentamente sobre os usos do passado é possível notar que o que está em jogo na construção da memória realizada nos moldes acima é a busca de legitimidade. Uma carga emotiva é mobilizada quando são citados os grandes feitos do passado, visando suscitar um senso de pertença e conclamar a ação. O problema é que, nestes termos, a memória age para além daquilo que sugere Durval de Albuquerque Júnior quando afirma que as memórias falam “de si ou dos seus procurando encontrar uma estabilidade, uma identidade entre o passado e o presente”³⁶, uma vez que, ao mesmo tempo em que dá razão àqueles que já o fazem, põe contra a parede aqueles que por um motivo ou por outro não simpatizam com a iniciativa. Para se contrapor a isto o historiador-professor deve ter consciência que será preciso violar memórias.

De acordo com Albuquerque Júnior cabe ao aparato crítico da História, em seu constante processo de revisão de pressupostos, promover uma espécie de violação das memórias. Isto ocorre porque a História deve ser pensada como

(...) conceitualização, ou seja, intervenção de conceitos para a elaboração de um passado que coexista com o presente do historiador. Esta conceitualização requer,

³⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*. Bauru: EDUSC, 2007. p. 207.

sobretudo, o uso do pensamento, de categorias abstratas com as quais organizar o material empírico das fontes. É por isso que a relação do historiador com as memórias é uma relação de violência (...) que se pratica com a arma dos conceitos, do pensamento, da razão³⁷.

Quando se refere à História o autor tem em mente a historiografia profissional, o campo científico do conhecimento histórico, mas é possível projetar este entendimento também para a História escolar, pois a possibilidade/capacidade desta se constituir como ferramenta crítica também passa pela compreensão, por parte dos alunos e alunas, de que o conhecimento histórico não é pronto, definitivo, mas o produto sempre inacabado de um processo que envolve a mobilização de conceitos, que dão forma à empiria a partir de determinados ordenamentos temporais. O curso desse processo é definido por questionamentos que interrogam as fontes e dão corpo a interpretações plausíveis.

Os procedimentos acima demandam a ação do pensamento, da racionalização, e permitem a um aluno, por exemplo, diante do enquadramento da memória realizado por Deucher, fazer perguntas tais como: teriam os indígenas os mesmos interesses que os indivíduos que tomaram as suas terras? Haveria alguma diferença substancial entre o fato dos nativos locais perderem as terras para representantes da Coroa Portuguesa ou para os proprietários rurais à época do Brasil Império? A interpretação de Deucher é capaz de resistir ao ataque do arsenal crítico da História? Ou seja, há como, do ponto de vista das evidências disponíveis, sustentar racionalmente tal interpretação do passado histórico?

Um duplo entendimento surge nessas primeiras considerações sobre a importância da História. De um lado temos uma História que age no sentido do lembrar, visando o desvelamento das ligações que o presente estabelece com o passado, suscitando um senso de coesão e permitindo aos alunos a compreensão da historicidade inerente a todas as formas de organização social. Nos termos de Jean Vogler, trata-se da

³⁷ *Idem*, p. 206.

construção de uma memória social e da afirmação de determinadas identidades. Por outro lado, cabe à História a crítica das formas pelas quais se dá a construção do senso de coesão social, visando, em certa medida, a ruptura dos laços com o passado e o questionamento de certas *identidades*. Neste caso, levando a crítica ao extremo, é também do fomento ao esquecimento que se trata.

A essas alturas meu hipotético interlocutor, saindo da sua condição inerte, poderia perguntar: como equacionar devidamente esta dinâmica entre o lembrar e o esquecer? Qual critério deve guiar a carga de relevância dada a este ou àquele? Ou seja, qual norte a História – o professor de História – deve ter em vista quando do trabalho com o conhecimento histórico junto aos alunos, independentemente da maneira como a sua abordagem se processa e dos elementos que nela ganham relevo (historicidade, memória, identidade, etc.)?

Peço especial atenção ao último dos questionamentos acima porque ele representa um avanço, ou melhor, ele implica em um maior grau de especificidade quando da indagação sobre a importância da História. Com efeito, a pergunta agora se processa para além de generalidades e demanda, como resposta, a indicação de um escopo sem o qual o conhecimento histórico perde substancialmente a capacidade de produzir significados duradouros, principalmente nos dias atuais, momento no qual o acesso a informações – a “fatos históricos” – nunca foi tão amplo, quando não excessivo. Um problema, por certo, pois todo excesso pode ser nocivo, banalizando, anestesiando percepções.

O problema do excesso, de um lado, e da falta de significado, do outro, levou pensadores alemães e ingleses, em contextos históricos distintos, a refletirem sobre a importância do conhecimento histórico em termos que, do meu ponto de vista, oferecem elementos para nortear o trabalho com a História. Refiro-me, de um lado, à carga de atualidade de escritos de Nietzsche da década de 1870; do outro, aos estudos desenvolvidos a partir do final da década de 1960 por pesquisadores ligados à Didática da História, na Alemanha, e à Educação Histórica, na Inglaterra. Partindo de problemas particulares, esses estudos dialogam com questões comuns (sobre as quais incidem reflexões por vezes antagônicas), a saber, história, ciência, educação (ensino) e a vida. O “homem-dinamite” é o primeiro a falar.

A História como um conhecimento para a vida: Nietzsche e a II Consideração Intempestiva

Nietzsche não escreveu tendo em mente o Ensino Médio. Esta noção de etapa da escolarização formal tampouco existia na Alemanha do século XIX. Ocorre que seus escritos abordam tanto educação/ensino quanto a juventude³⁸. Suas reflexões sobre o tema gravitam, em especial, em torno de dois conjuntos de escritos do início de sua produção filosófica: as conferências de 1872, intituladas “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino” e a Terceira Consideração Intempestiva³⁹, intitulada “Schopenhauer como educador”, de 1874. Dentre outras questões, nesses textos Nietzsche critica a massificação da educação e a promoção de uma educação técnica, voltada para o trabalho.

Nas décadas de 1860 e 1870, durante o processo de unificação da Alemanha, o conhecimento histórico desempenhou um papel central na construção dos “mitos de origem” usados

³⁸ Tenho consciência da historicidade do conceito, mas não é meu interesse aqui problematizá-lo com profundidade. A noção de juventude alude a uma construção histórica, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma condição social e um tipo de representação. Para fins de argumentação o que tenho em mente é o conjunto de indivíduos em idade escolar regular e, uma vez que minha maior preocupação é o Ensino Médio, entendo que as observações de Nietzsche sobre a juventude podem ser postas em diálogo com questões pertinentes aos alunos desta etapa de escolarização. Isso não significa, entretanto, reduzir a compreensão sobre a juventude a uma definição biológica, etária ou a uma idade cronológica. Entendo, ainda, que os indivíduos que compõem aquilo que aqui denomino “conjunto” têm características distintas entre si, ou seja, não formam um grupo homogêneo. Tratam-se de pessoas com diferentes concepções de vida e que ao chegarem a escola possuem uma consciência histórica forjada principalmente a partir de suas interações com a cultura histórica na qual estão inseridas.

³⁹ Considerações Intempestivas ou Extemporâneas foi o nome dado por Nietzsche a uma série de quatro artigos combatendo a cultura e os acadêmicos da sua época. São elas: “David Strauss, o confessor e o escritor” (*David Strauss, der Bekenner und der Schriftsteller* – 1873), “Das vantage e desvantage da história para a vida” (*Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* – 1874), “Schopenhauer como Educador” (*Schopenhauer als Erzieher* – 1874) e “Richard Wagner em Bayreuth” (*Richard Wagner in Bayreuth* – 1876).

para fomentar o senso de unidade, de nacionalidade entre os habitantes do até então fragmentado território germânico. Contemporâneo desse processo, Nietzsche ocupou-se desde a juventude dos problemas relativos à história e, mesmo não sendo um historiador profissional, em diversas situações ao longo da sua obra deu relevo à história, a começar por um opúsculo de 1862, intitulado “*Fatum e História*”, escrito quando ele ainda era estudante secundário, em Pforta⁴⁰. Anos mais tarde, em “O Crepúsculo dos Ídolos, ou como Filosofar com o Martelo”, de 1888, disse que faltava história à filosofia, e que os filósofos careciam de um sentido, de uma visão histórica. Por outro lado, em vários momentos afirmou que o excesso de história era um dos grandes males do século XIX.

Mas a obra dedicada a uma reflexão mais cuidadosa sobre a história e sua importância é a “Segunda Consideração Intempestiva”, escrita em 1873 e publicada em fevereiro de 1874, intitulada “Da utilidade e desvantagem da história para a vida”. O título inicialmente pensado para o texto foi “Doença Histórica”, e

⁴⁰ Na apresentação da obra “Escritos sobre a História”, que reúne textos de Nietzsche, Noéli Correa de Melo afirma que data desta época o interesse do filósofo pelos trágicos gregos, pelos românticos modernos e pelos estudos consagrados à história e ao cristianismo. Destas preocupações brotaram um pensamento voltado à indagação sobre as relações entre história e tragédia, movido por perguntas tais como: pode o homem fazer sua própria história? Estaria ele subordinado a um destino que não pode controlar e sobre o qual nada pode fazer? Essas são questões irreconciliáveis? Tem a história uma finalidade? As respostas dadas por Nietzsche a essas questões, ao longo do desenvolvimento do seu trabalho intelectual, diferiram daquelas apresentadas, por exemplo, por historiadores profissionais da sua época. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre a história*. Trad. Noéli Correia de Melo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015. p. 07. Esta obra é composta por uma coletânea de escritos de Nietzsche sobre a história, e é dividida em três partes. A segunda delas apresenta o maior texto do autor tratando especificamente da história, intitulado “II Consideração Intempestiva sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida”. Por uma questão de apreço à qualidade da tradução, nem sempre citarei esta versão da “segunda intempestiva”. Em alguns momentos farei menção à tradução de Marco Antônio Casanova, publicizada pela editora Relumé Dumará. C.f.: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagens da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

a mudança nos planos é coerente com a opção do filósofo em não agir apenas como detrator, mas sim fazer um balanço crítico do conhecimento histórico, considerando em que medida ele é útil à vida e em que medida ele a prejudica. Num primeiro momento, Nietzsche afirma que os seres humanos, uma nação, necessitam da história, mas que o seu excesso pode ser nocivo. Para entender o que ele considera um excesso, no entanto, é necessário esclarecer de que tipo de história ele está falando.

Quando ele escreve as Considerações Intempestivas, na década de 1870, a História havia se tornado uma disciplina de respeito, de prestígio e de poder, uma “ciência dos fatos”, sendo usada, conforme comentário anterior, para a difusão do sentimento nacionalista e a criação de uma identidade nacional. Além disso, no século XIX era possível encontrar uma série de correntes historiográficas, tais como o positivismo, o marxismo e o historicismo⁴¹, este último alvo primordial dos ataques de Nietzsche. Essa profusão do conhecimento histórico Nietzsche diagnosticou como “excesso de história”, e convencionou chamar o século XIX, pejorativamente, de o “Século da História⁴²”.

Já no início da Segunda Consideração Intempestiva Nietzsche indica o critério a partir do qual sua análise da história se processa: **a vida** (*das Leben*). É a contribuição que a história tem a dar ou não para a vida o vetor do seu julgamento. Citando Goethe, que afirma odiar tudo aquilo que somente o instrui sem aumentar nem estimular diretamente sua atividade, Nietzsche afirma que seu objetivo é demonstrar “(...) porque devemos, segundo a fórmula de Goethe, detestar profundamente a instrução

⁴¹ Chamar o historicismo de “corrente historiográfica” é uma atitude temerária, tenho consciência, pois não é possível dizer que houve “uma corrente” historicista na Alemanha do século XIX. Apenas leituras a posteriori são capazes de identificar, com certo grau de coerência, versões do pensamento historicista – metafísicas, científicas, românticas, realistas – que apresentam como elemento comum a introdução da história em todas as manifestações da cultura visando demonstrar a origem histórica de todos os âmbitos da realidade humana. No viés historicista, a história torna-se um princípio. Na II Consideração Intempestiva o historicismo pode ser tratado, *tout court*, como um excesso de história.

⁴² História, nestes termos, remete a um sentido dilatado que contempla tanto o conhecimento histórico, quanto a História Acadêmica e a História ensinada aos jovens.

que não estimula a vida, o saber que paralisa a atividade, os conhecimentos históricos que são somente um luxo dispendioso e supérfluo”⁴³. Nietzsche entende que, ao invés da diversão fútil do ocioso nos jardins do saber, o conhecimento histórico deve promover a ação do homem que busca algo no passado e quer construir um futuro, uma busca que se dá sempre com o olhar fixo no presente e lançado para o futuro.

Como o próprio título da obra nos dá a ver, Nietzsche não afirma de maneira categórica o viés pernicioso da história em sua relação com a vida. Ao contrário, ele confere um caráter duplo ao saber histórico: a história tanto pode se mostrar útil para a vida quanto pode trazer consigo uma desvantagem, um inconveniente, um entrave para ela⁴⁴. No que se refere à vantagem, Nietzsche afirma que os homens necessitam de história por três motivos: porque são altivos e ambiciosos (agem e perseguem um fim); porque têm prazer em conservar e venerar; porque sofrem e têm necessidade de libertação. Decorre daí as três espécies de história que Nietzsche identificou em sua época, e que correspondem a estas três necessidades, respectivamente: “(...) uma espécie *monumental*, uma espécie *antiquária* e uma

⁴³ NIETZSCHE, F. *Escritos sobre a história*. *Op. cit.* p. 47.

⁴⁴ É necessário indicar com mais precisão como Nietzsche concebe o termo vantagem, pois ele relaciona-se diretamente com a sua noção de valor. De acordo com Scarlett Marton, a noção nietzschiana de valor opera uma subversão crítica. Ela põe de imediato a questão do valor dos valores e esta, ao ser colocada, levanta a pergunta sobre a criação dos valores. Nietzsche entende que se até à época em que vive não se pôs em causa a questão do valor dos valores “bem” e “mal”, é porque se supôs que existiram desde sempre. Instituídos num além, encontravam legitimidade num mundo supra-sensível, metafísico. No entanto, uma vez questionados, revelam-se apenas humanos, “demasiadamente humanos”. Em algum momento e em algum lugar foram simplesmente criados. Assim, o valor dos valores mantém relação com a perspectiva a partir da qual ganharam existência. Não basta, contudo, relaciona-los com os pontos de vista que os engendraram; é preciso investigar de que valores estes partiram para criá-los. *C.f.*: MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993. p. 50. Após empreender suas investigações, Nietzsche afirma que o único critério para a determinação dos valores deve ser *a vida*.

espécie *crítica*⁴⁵. Na medida em que ele descreve cada uma delas, vão aparecendo as vantagens e as desvantagens da história para a vida.

A *História Monumental* é aquela que mitifica o passado, que só privilegia aquilo que ele tem de grande e glorioso. O passado se desenrola como numa peça de teatro, e os grandes feitos e os heróis assumem posições épicas. Dessa percepção Nietzsche depreende nitidamente as implicações literárias e estilísticas que estão presentes na construção do conhecimento histórico, em seus aspectos narrativos. Se, para a produção historiográfica contemporânea, isto não é um problema – uma narrativa palatável inclusive deve ser usada a favor da disseminação do conhecimento histórico, principalmente aquele destinado aos leitores não especializados – é necessário lembrar que no século XIX, quando a História tinha pretensão de verdade e defendia com vigor o seu estatuto de ciência, não deixava de ser um problema esta observação de Nietzsche. Ele atacava os historiadores naquilo que eles mais cuidavam e zelavam: a veracidade e o realismo da história; a objetividade da história científica e a inclinação de fazer desta objetividade um critério de verdade e justiça.

Na visão monumental o passado é dotado de um sentido, e é apresentado como um gigantesco espetáculo cênico carregado de grandes heróis, bravos guerreiros e povos virtuosos, no qual tudo o que é ruim, tudo o que é carregado de uma verdade mais próxima das limitações humanas cotidianas, é excluído para manter o caráter monumental da história.

Nietzsche afirma que, até certo ponto, não há quem possa viver sem um passado minimamente glorioso como inspiração, ainda que este seja obra e criação de uma necessidade do presente. Mas a História Monumental tem um olhar voltado somente para o passado, um olhar maravilhado com a grandiosidade, onde tudo o que existe de digno o de grande já se fez. Essa história produz, portanto, uma adoração em demasia do passado em detrimento do presente. As ações monumentais do passado desvalorizam a vida no presente e inibem a criação de algo novo. Ela pode mesmo voltar-se contra o presente, pode minar a autoconfiança dos vivos ao ensinar que não se precisa

⁴⁵ NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva*. *Op. cit.* p. 18.

buscar a grandeza, porquanto todas as formas de grandeza já foram alcançadas no passado. Nietzsche tem me mente particularmente o impacto nocivo dessa espécie de história para a juventude⁴⁶.

De certa forma semelhante à História Monumental, a *História Antiquária* é a segunda espécie de história analisada por Nietzsche. Por História Antiquária ele entende aquela que também valoriza em demasia o passado, só que de maneira um pouco diferente. Ela valoriza tudo o que é pequeno, íntimo, familiar como algo grandioso e indispensável para as nossas vidas. Esse tipo de história é aquela que nos leva a valorizar a festa da comunidade que ocorre anualmente, o jardim da praça, uma ponte de madeira, reputando-lhes uma beleza e uma importância quase universais e transcendentais. Devido a esse tipo de história as pessoas são levadas acreditar que o mundo se curva diante de sua cultura, o que todos percebem o quanto é criativa e peculiar.

A História Antiquária seria aquela que prenderia o homem a sua terra. Graças a ela um homem pode chegar a pensar que por sempre se ter vivido bem em determinado local, logo se pode e se deve continuar vivendo⁴⁷. Há nesta percepção um lado positivo, assim como um lado perverso. A espécie antiquária é essencialmente conservadora, mas de um conservadorismo em excesso, já que o conservadorismo, numa justa medida, não representa para Nietzsche algo necessariamente negativo. Muito pelo contrário, se o caso é conservar uma força criadora e

⁴⁶ Elemento importante da cultura histórica contemporânea, o cinema, principalmente em sua vertente *blockbuster*, pode ser problematizado do ponto de vista da noção de História Monumental. É bastante comum as visões do passado veiculadas pelo cinema passarem a fazer do universo de significação dos alunos.

⁴⁷ Cotejando o presente, pode-se pensar nas Obras de História Local, escritos produzidos em sua maioria por diletantes que se nutrem de um senso de preservação do passado, algo comum nas iniciativas de “Resgate da História” ou “resgate do patrimônio histórico”. Estas Histórias, normalmente financiadas pelo Poder Público Municipal, passam a fazer parte dos acervos das bibliotecas escolares e são usadas como fonte em aulas de História, principalmente junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em minha dissertação obras de história local, relativas ao Alto Vale do Itajaí, foram meus objetos de estudo. *C.f.:* HAAS JÚNIOR, Arnaldo. *Horizontes da Escrita*. *Op.cit.*

transformadora, o conservadorismo é visto como uma força carregada de vitalidade. Mas, em excesso, ele é absolutamente aniquilador da vida, porque supõe o passado melhor que o presente, e fica numa adoração contemplativa desse tempo de ouro. Assim como a História Monumental, a História Antiquária age como uma reação, um impulso inibidor contra tudo o que possa se desenvolver como uma força criativa e agir no presente. Neste sentido, são histórias que não favorecem a vida.

A terceira espécie é aquela que Nietzsche chamou de *História Crítica*, uma forma completamente diferente de lidar com o passado. O homem precisa desse tipo de história porque, além de conservar, precisa destruir o passado. Nessa forma de história o passado nos chega de forma mais humana, menos idealizado, menos glorioso. É uma espécie de antídoto contra as duas primeiras formas, mas que também tem seus inconvenientes.

Ao invés de um piedoso respeito às origens, ou do engrandecimento excessivo do passado, o viés crítico leva o passado para o banco dos réus e o interroga impiedosamente. A História Crítica é aquela que julga o passado, e sempre o condena. O excesso desse tipo de história pode ser perigoso, pois se tudo passa a ser criticado, o homem é levado à descrença e à inação⁴⁸. E a falta de ação gerada por qualquer espécie de conhecimento, para Nietzsche é algo absolutamente pernicioso.

Para além de espécies ou formas específicas, a análise de Nietzsche sobre a história se dá, em um sentido amplo, no enfoque das maneiras como se articulam as dimensões temporais do passado, do presente e do futuro, e o peso que cada uma dessas dimensões implica sobre o (não) agir humano. Dentre todas as manifestações do conhecimento histórico, é sobre a historiografia profissional que Nietzsche mais bate o seu martelo. A Segunda Consideração Intempestiva é uma crítica mordaz ao

⁴⁸ O viés crítico, trasladado ao presente, desconsidera o que nos diz Andreas Huyssen, quando este afirma que nem sempre é fácil traçar uma linha de separação entre passado mítico e passado real, um dos nós de qualquer política de memória em qualquer lugar. O real pode ser mitologizado tanto quanto o mito pode engendrar fortes efeitos de realidade. C.f.: HUYSEN, Andréas. *Seduzidos pela memória*. Op. cit. p. 16. De outra parte, o viés crítico, imbuído por um obeso senso de verdade, acaba dando corpo ao diálogo de surdos comum em nossos dias de profunda crise política.

historicismo em todas as suas versões, um ataque à filosofia da história de Hegel e dos hegelianos e um questionamento radical sobre as visões científicas da história. No que se refere à maneira como Hegel concebe a história, o problema de acordo com Nietzsche reside em sua submissão ao presente e em sua “teleologia idealista”⁴⁹.

A ciência histórica é, para Nietzsche, absolutamente problemática porque sob sua batuta a história se desconecta da vida. Da vida as incoerências e imprevisibilidades tentam a ser limadas devido uma submissão ao “processo histórico”. Lançando mão das metáforas que lhes são peculiares, Nietzsche afirma que a constelação entre vida e história se altera, pois “(...) o que vemos é efetivamente um tal astro, um astro luminoso e divino se intrometendo, a constelação realmente se alterando – *através da ciência, através da exigência de que a história deve ser ciência*”⁵⁰. Decorre da cientificação a imposição à história de um *vir-a-ser* universal que castra a possibilidade de captar a vida nas suas mais diversas manifestações.

Por outro lado, a cientificação empacota a história num invólucro de saber a ser consumido indiscriminadamente e isto termina por evidenciar uma das características mais marcantes no homem moderno: a estranha oposição entre uma interioridade a qual não corresponde nenhuma exterioridade e uma exterioridade a qual não corresponde nenhuma interioridade. O saber, consumido em excesso sem que haja fome, contra a necessidade, não atua mais como um agente transformador. Ele não age mais em função da vida, mas em prol de uma cultura que não vivifica. O que Nietzsche afirma é que os homens modernos acabam se transformando em “enciclopédias ambulantes”⁵¹ sem que esta transformação lhes permita construir uma junção entre interioridade e exterioridade. Aqui o que se vê é uma acusação à “cultura filisteia”, a educação tecnicista, científicista, voltada para fins econômicos, tão em voga na Alemanha depois da unificação.

A síntese dos motivos pelos quais a saturação de uma época pela história é nociva e perigosa à vida é apresentada por Nietzsche em termos de cinco razões. Para ele o excesso

⁴⁹ NIETZSCHE, F. *Escritos sobre a história*. Op. cit. p. 10.

⁵⁰ NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva*. Op. cit. p. 32.

⁵¹ *Idem*, p. 35.

(...) engendra a oposição anteriormente evocada entre a interioridade e a exterioridade, enfraquecendo assim a personalidade; ele leva uma época a imaginar que possui a virtude mais rara, a justiça, num grau mais elevado do que qualquer outra época o fez; ele perturba os instintos do povo e impede o amadurecimento tanto do indivíduo quando da comunidade; ele implanta a crença sempre nociva na velhice da humanidade, a crença de que ela própria é um epígono tardio; ele leva uma época a adotar a atitude da ironia a respeito de si mesma e, em seguida, uma atitude ainda mais perigosa, o cinismo: com esta atitude, ela evolui cada vez mais na direção de uma habilidade prática que serve a fins egoístas, através da qual todas as forças vitais ficam paralisadas e finalmente são destruídas⁵².

Essa síntese apresenta as linhas gerais das principais reflexões contidas na *II Intempestiva* que dialogam com os meus argumentos. Refiro-me às contribuições que Nietzsche oferece para se pensar a história, ou melhor, o ensino de História. No entanto, tenho consciência de que, assim como afirma Jorge Larrosa, é cada vez menos “verdade” o que Nietzsche diz – a parte doutrinária da sua obra – e cada vez mais anacrônico o porquê o diz – as intenções explícitas do seu pensamento. Sua contribuição decorre do fato de que o seu regime de escrita “continua iluminando acontecimentos, operando no jogo da verdade e produzindo efeitos de sentido”⁵³.

Já no início da minha graduação em História tive contato com os escritos de Nietzsche através de professores que exerceram forte influência sobre a minha formação. Não foram poucos, certamente, os motivos para que Nietzsche se fizesse presente na formação deles. Com o tempo, no entanto, os estudos

⁵² NIETZSCHE, F. *Escritos sobre a história*. *Op. cit.* p. 73.

⁵³ LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 12.

acadêmicos passam a dialogar com a prática docente. Este diálogo, mais do que qualquer leitura isolada possa fazê-lo, aos poucos revela que para manter o pensamento nietzschiano – que contempla também seus interpretes – vivo e produtivo, é necessário torner, dobrar suas ideias para que elas possam se constituir como vetores de reflexões e percepções acerca do nosso próprio presente⁵⁴.

Como é possível notar, na II Intempestiva toda a análise de Nietzsche é voltada à busca dos elementos que, nas mais variadas manifestações do conhecimento histórico, contribuem efetivamente para ampliar as potências vitais dos seres humanos. Nietzsche parte do princípio de que um conhecimento que não serve para a vida não merece ser levado a sério. Esta é, dentre todas as questões por ele defendidas, a que mais me toca, pois acredito profundamente que a História escolar precisa fazer sentido para a vida dos alunos, e a exegese sobre as “espécies” de história oferece indicações para o trabalho neste sentido. Mas, repito: estou falando da História escolar, considerando suas peculiaridades e os cuidados que ela demanda. Diante disso, uma ou duas questões precisam ser pontuadas.

Em primeiro lugar, é necessário se ter bem claro o significado da “vida” na II Intempestiva. Nietzsche não a concebe meramente no sentido fisiológico/ biológico, mas sim como aquilo que surge a partir da dimensão não-histórica do acontecer. Em outras palavras, Nietzsche entende a vida como abertura, como o surgimento de algo diante do que ainda não existe, daquilo que ainda não é histórico e, exatamente por isso, permite o ato criador. A vida nada mais é do que o todo temporal que em seu eterno devir, através do homem, lembra e esquece, cria e destrói. Decorre desta concepção de vida sua defesa incondicional do esquecimento.

A hipertrofia da história e a presença sufocante da lembrança criam um terreno árido, onde dificilmente algo novo pode brotar. Por conceber uma humanidade distinta daquela

⁵⁴ Michel Foucault afirmou certa vez que “o único sinal de reconhecimento que se pode ter para um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar”. In. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 5ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1985. p. 143. Foucault levou a sério o que disse.

propalada pelos ideais da modernidade, somente o esquecimento pode viabilizar a capacidade criativa, contrapondo-se à lembrança, cujo valor também é importante uma vez que, no presente, estabiliza aquilo que já foi criado. Trata-se de pensar no equilíbrio entre essas duas esferas de constituição do homem, ou seja, corrigir o déficit gerado pela distorção em uma balança que pende para o lado da lembrança. Nas palavras de Nietzsche, “(...) é possível viver sem lembrança, sim, e viver feliz, como mostra o animal⁵⁵; mas é absolutamente impossível viver, em geral, sem esquecimento”⁵⁶.

Sem prejuízo à reflexão/contribuição de Nietzsche sobre a relevância do esquecimento, tendo em vista o trabalho com alunos que frequentam o Ensino Médio, entendo ser coerente, no entanto, não perder de vista o diagnóstico de Eric Hobsbawm acerca de um “presente contínuo”, mesmo diante das ressalvas que recaem sobre esta interpretação. É sobre as ligações com o passado, ou a identificação da maneira como estas se processam, que é necessário falar com mais intensidade nos dias atuais, demonstrando, por exemplo, que as pessoas frequentemente utilizam-se da rememoração de acontecimentos do passado individual ou coletivo para comprovar ou discordar de determinados pontos de vista, para assumir ou justificar suas posições. Aqui entra em jogo o desvelamento das implicações da História para a vida, num viés concreto e mais imediato do que aquele sustentado por Nietzsche. Soma-se a isso a expectativa de fazer com que esse desvelamento consiga produzir significado para todos os alunos e alunas.

Nietzsche era contra a massificação da educação e não escrevia para as pessoas comuns, pessoas mergulhadas na banalidade do cotidiano. Hoje, diante do processo de universalização do Ensino Médio, o nosso trabalho se volta ao atendimento exatamente das pessoas comuns, advindas das mais variadas condições econômicas, sociais e culturais. Encontramos tanto alunos que veem significado no “refinamento do espírito”

⁵⁵ Em certa altura sua reflexão Nietzsche cita o exemplo do rebanho que pasta e que, ruminando, não sabe o que significa nem o ontem nem o hoje. Vive ligado à dor e ao prazer do momento, não reconhecendo assim razão nem para melancolia nem para a tristeza. NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva*. *Op. cit.* p. 07.

⁵⁶ *Idem.* p. 10.

que a aquisição de conhecimentos pode pôr em curso, quanto alunos para os quais a escola representa o pior dos mundos possíveis. Antes de qualquer expectativa de “cativar espíritos superiores” ou “espíritos criadores”, é necessário fazer com que a escola seja um lugar onde se queira estar⁵⁷. O trabalho com as ciências – dentre elas a ciência histórica – e a sua relação com a prática cotidiana pode ajudar nesse sentido.

Nietzsche escreve na segunda metade do século XIX. Por razões contextuais, torna-se um crítico ferrenho da ciência, vendo como um problema o processo de cientificação e disciplinarização da história. Dentre outros motivos, acusa a História Científica de se fiar em uma pretensa posse da verdade e, a partir dela, querer promover a racionalização da própria vida. Suas críticas ao método histórico e às categorias analíticas correlatas justificavam-se em parte porque à época seu combate se dirigia à vontade de poder nutrida pela disciplina de História. Soma-se a isso a instrumentalização do conhecimento histórico para fins práticos, tais como a criação de mitos de origem para endear o passado.

Mas estamos a mais de um século da época em que Nietzsche escreve e, em parte devido inclusive a sua contribuição intelectual, houve tempo suficiente para toda uma série de reflexões que devolveram à ciência uma condição mais mundana, desprovida de uma pretensa neutralidade. Este reposicionamento da ciência coincide com o esmorecimento do conceito de verdade entendido como correspondência das coisas, do mundo ao modo de pensar, ou seja, a adequação do intelecto às coisas ou das coisas ao intelecto. Neste novo cenário, no espectro dos estudos e pesquisas relativos à *ciência da história*, duas vertentes contemporâneas de pensamento, a *Didática da História* e a *Educação Histórica* têm procurado repensar a presença e a importância da história na vida das pessoas, defendendo a indissociabilidade da relação da ciência da história com seu

⁵⁷ Entendo que em Nietzsche encontramos a sugestão de criação de outros presentes possíveis, que não sejam presas das determinações do passado ou dos imperativos práticos de uma cotidianidade hermética. No entanto, tendo em vista o duro “chão da sala de aula” e as condições de possibilidade que ele oferece ao trabalho docente, é necessário contar com algo mais tangível do que o aflorar de epifanias.

ensino e uma relação mais orgânica entre ambos. Nesta relação, a vida passa a ser pensada num sentido prático, e a História ganha nova relevância e significação.

História e vida na perspectiva da *Geschichtsdidaktik* e da *History Education* (e o matiz da Educação Histórica no Brasil)

Durante os anos nos quais cursei a graduação em História (bacharelado e licenciatura, entre 2001 e 2005), ou seja, durante a minha formação para exercer a atividade como docente junto à Educação Básica, os termos Didática da História e Educação Histórica tinham para mim um significado e uma função bastante claros e restritos: Didática – disciplina da licenciatura – nada mais era do que um conjunto de saberes e técnicas que me ensinariam a dar aulas, a ser um bom professor (nos termos do “professor que tem uma boa didática”); a Educação Histórica, em termos gerais, significava o próprio processo que em mim se desenvolvia – mobilizado pela aquisição de conhecimentos históricos – e que deveria ser conduzido por mim junto aos alunos. Um lugar comum, por certo, não apenas em nosso país.

Em 2013, por ocasião do trabalho como docente junto ao Departamento de História da UDESC, chamou-me a atenção um artigo do historiador Jörn Rüsen, veiculado pela revista *Práxis Educativa* em 2006, que originalmente havia sido publicado em 1987 na revista *History and Theory*. Segundo o autor,

A opinião padrão sobre o que a didática da história é, como funciona e onde está localizada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias (...). A didática da história, sob essa visão, serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos.
(...) Essa opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e à

relação entre didática da história e pesquisa histórica⁵⁸.

Como é possível notar, Rüsen se contrapõe à noção de didática como mera ferramenta de transposição de conteúdos. Para mim certamente isso era algo novo. No entanto, os enquadramentos que incidiram sobre a leitura, resultantes das preocupações que me tocavam à época, assim como pela maneira como eu interpretava o autor (Jörn Rüsen como um historiador da Teoria da História), não me permitiram atentar com mais profundidade para as implicações dessa maneira de se conceber a didática da história. Eu poderia, por exemplo, ter me perguntado sobre as razões da publicação daquele artigo em meados dos anos 2000. A edição da revista na qual ele constava apresentava, de acordo com o editorial, uma “diversidade de temas que têm por fios condutores a educação e a reflexão sobre a capacidade de criar e recriar uma outra educação possível”⁵⁹, ou seja, algo absolutamente genérico. Tomando por base apenas a revista não me seria possível supor, mas hoje tenho consciência que, sob influência das literaturas alemã e inglesa, desde o início dos anos 2000 novos vetores veem se constituindo para o ensino de História em nosso país.

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, como uma resposta aos problemas enfrentados pelo ensino de História nos seus respectivos Sistemas de Ensino, tanto na Alemanha como na Inglaterra surgiram iniciativas visando aproximar a História da vida dos alunos e alunas tendo em vista as suas carências práticas. Essas iniciativas deram corpo à *Geschichtsdidaktik* (Didática da História, Alemanha) e à *History Education* (Educação Histórica, Inglaterra), propostas que,

⁵⁸ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23. Optei por não usar a versão presente na Revista Práxis Educativa a qual fiz menção, mas sim a que consta nesta coletânea de textos do historiador alemão voltada às contribuições de Rüsen para o ensino de história.

⁵⁹ *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 01, n. 02, jul/dez. 2006. p. 05. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/327/335>. Acesso: 29 ago. 2016.

ressignificadas à luz das particularidades do contexto brasileiro, a exemplo do que vem sendo feito pelos pesquisadores da chamada Educação Histórica, têm contribuído para a oxigenação e ressignificação das práticas de ensino da História que nos são peculiares.

Seria um descaso com o meu interlocutor velado, hipotético colega de profissão, deixar de comentar sobre o aparente imbróglio semântico dado a ver no parágrafo anterior, já que projetei, no mesmo cenário, três propostas distintas: Didática da História na Alemanha, Educação Histórica na Inglaterra e Educação Histórica no Brasil, às quais é possível ainda somar a Didática da História no Brasil. Não se trata de um dolo à clareza ou à objetividade. De fato, são propostas de compreensão da relação entre a história e o seu ensino que diferem em vários aspectos e cujos processos de constituição trilharam itinerários distintos. Descrevê-los, não é uma tarefa simples.

O primeiro problema a ser destacado refere-se à própria dificuldade em visualizar com clareza as fronteiras e as peculiaridades a elas inerentes, por exemplo, no que diz respeito à Educação Histórica no Brasil, vertente em relação qual nutro particular interesse. Embora venha se estruturando desde os anos 2000⁶⁰, apenas recentemente é possível encontrar reflexões que indiquem com mais precisão no consiste esta área de investigação, pois ela se encontra em processo de construção. Penso, inclusive, que o matiz gerado pelo desenvolvimento desta vertente condiciona interpretações das propostas alemã e inglesa, ou seja, fica difícil falar de ambas aqui no Brasil sem mencionar as interpretações delas feitas pelos pesquisadores vinculados à Educação Histórica brasileira.

⁶⁰ Em 2006 as pesquisadoras Olinda Evangelista e Jocemara Triches realizaram uma análise junto ao site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo era verificar a incidência de grupos que pesquisam Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica no Brasil – nas áreas de História e Educação. Constataram haver, entre os anos 2000 e 2005, alta incidência do verbete Ensino de História; presença tímida da Didática da História apenas a partir de 2004, e Educação Histórica apenas em 2005. C.f. EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica: alguns dados de pesquisa. *Revista Educar*, vol. Especial (2006). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea03.pdf>. Acesso: 05 mai. 2016.

O conceito é estático; a realidade pulsa. Entendo que isso explica as dificuldades que tive para não me perder, na leitura de livros, artigos, comunicações científicas, teses e dissertações, em meio à maneira como os autores acionavam suas premissas e referenciais⁶¹. Dessa leitura resta-me a certeza de que para se compreender em que consiste a Educação História no Brasil, em seu atual estágio de desenvolvimento, é bastante coerente apresentar o histórico do surgimento da *Geschichtsdidaktik* e da *History Education*.

Em artigo publicado no final de 2014, Rafael Saddi, professor da Universidade de Goiás e pesquisador da Didática da História, afirma que um dos grandes problemas quando da análise da influência da Didática da História alemã, no Brasil, no campo tradicionalmente chamado de ensino da história (no qual se insere também a Educação Histórica), é o pouco acesso à produção didático-histórica dos alemães⁶². Essa carência é preenchida, em partes, pelas contribuições de Estevão de Rezende Martins e de Maria Auxiliadora Schmidt, responsáveis pela tradução de vários textos de Jörn Rüsen, e pela existência de dois artigos em português, um de Klaus Bergmann⁶³, publicado na Revista

⁶¹ Em certos momentos me veio à mente a enciclopédia de Borges (vide notas 02 e 03). Embora não seja meu interesse abordar a questão nesta tese, há que se considerar a possibilidade de existência de lutas simbólicas voltadas à constituição de “vozes autorizadas”, às quais se somam disputas pela ocupação de espaços no meio acadêmico, embates que não necessariamente se amparam em preocupações teórico-metodológicas.

⁶² SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. *OPSI*, Catalão-GO, v.14, n.02, pp. 133-147 – jul./dez. 2014. p. 133. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/34265/18046>. São limitadas também as traduções para o inglês ou francês. Por este motivo, baseio-me principalmente neste artigo para apresentar aspectos do histórico do surgimento da Didática da História na Alemanha.

⁶³ BERGMANN, Klaus. A Reflexão Didática da História. In: SILVA, Marcos Antônio da. *Revista Brasileira de História* – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1989/1990. Este texto é um dos primeiros publicados em português abordando as pesquisas de estudiosos alemães

Brasileira de História já em 1990, e um de Bodo von Borries⁶⁴. Tal situação, de acordo do Saddi, não deixa de ser paradoxal, pois o inegável impacto da historiografia alemã nas discussões sobre o ensino de História no Brasil contrasta com o pouco conhecimento da enorme produção didático-histórica alemã.

Esse conhecimento limitado implica em alguns equívocos que podem ser resumidos em quatro pontos principais: 1 – não situar os autores disponíveis na língua portuguesa no seu próprio contexto de produção; 2 – a ênfase nos escritos de Rüsen pode gerar a noção pouco refinada de que ele gerou uma concepção única e individual, desconsiderando-se que havia um movimento histórico na Alemanha Ocidental dos anos 1970, formado por diferentes autores que, embora lidando com problemas comuns, produziram contribuições singulares para a reformulação da Didática da Histórica; 3 – considerar a Didática da História alemã como sendo homogênea; 4 – confundir a Didática da História (*Gechichtsditaktik*), formulada em um contexto alemão peculiar, com a metodologia da Educação Histórica (*History Education*), de tradição anglo-saxônica. Este último ponto merece comentários adicionais.

De acordo com Saddi a Educação Histórica se formulou como uma metodologia ou um campo de pesquisa das ideias históricas dos mais variados sujeitos em idade escolar, enquanto

sobre a relação entre o ensino e a teoria da história, que colaboraram com a mudança de paradigma da Didática da História.

⁶⁴ BORRIES, Bodo von. Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico? *Revista de Educação Histórica*. n. 01, pp. 155-178, jul-nov, Curitiba, 2012. Neste ano de 2016 este artigo foi novamente publicado, desta vez na revista Educar em Revista. A publicação em dois veículos distintos, em tão curto período de tempo, deve-se, muito provavelmente, à pertinência da reflexão do autor, que considera a história deve ser concebida como “um modelo de pensamento” e não estritamente como uma narrativa cronológica ou cânone histórico. O ensino de história, neste sentido, deve ter em vista a construção de competências do pensamento histórico, e se desenvolver a partir de múltiplas perspectivas, contemplando as necessidades e as experiências dos próprios alunos. C.f: _____. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00171.pdf>. Acesso: 12 mai. 2016.

que a Didática da História não era entendida como uma metodologia ou campo de pesquisa, mas como uma nova disciplina capaz de contemplar metodologias distintas. Aqui no Brasil, pesquisadores da Educação Histórica de matriz inglesa desempenharam um importante papel na divulgação de diferentes conceitos da Didática da História alemã, a exemplo dos conceitos de consciência histórica, aprendizagem histórica e cultura histórica⁶⁵, gestados na Alemanha Ocidental a partir do final da década de 1960⁶⁶.

No período em questão, assim como havia ocorrido na Alemanha um século antes, o ensino de História passou a ser motivo de reflexões, não dividido aos seus excessos e dilatados poderes (alvos das críticas de Nietzsche), mas sim devido a uma crise de legitimidade decorrente da sua incapacidade de responder às carências de orientação da sociedade alemã no pós-guerra, daí a sua perda de importância social num contexto onde se vivenciava um conflito de gerações.

Ocorre que a geração nascida depois da II Guerra Mundial, nos assim chamados “Anos Dourados” (alusão à denominação de Eric Hobsbawm⁶⁷), passou a ter uma vida muito distinta daquela que presenciou as agruras e o sofrimento causado pelas duas grandes guerras e o período que as separou. Era algo absolutamente inadmissível para um pai, num momento em que praticamente não faltavam empregos, ver um filho adotando uma postura descompromissada em relação ao trabalho, estando disposto, inclusive, a “abandoná-lo para acompanhar turnês de bandas de rock ou para fazer viagens ao universo místico do Oriente”⁶⁸. Por outro lado, era difícil para a geração dos anos

⁶⁵ Vide página 46, nota 16.

⁶⁶ Esta é uma das dificuldades, quando da leitura da produção acadêmica nacional, em identificar com clareza o que se refere à Didática da História alemã (assim como os contornos próprios que a Didática da História vem ganhando no Brasil), o que diz respeito aos estudos da *History Education* e o que seria uma contribuição peculiar da Educação Histórica desenvolvida no contexto brasileiro, pois esta não se reduz às proposições nem da *History Education* nem da *Geschichtsdidaktik*.

⁶⁷ HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos*. *Op. cit.*

⁶⁸ SADDI, Rafael. *Didática da História na Alemanha e no Brasil*. *Op. cit.* p. 136.

sessenta admitir ou se submeter ao conservadorismo e à rigidez da geração dos seus pais, que se aguçava diante da contracultura.

Nos termos de Reinhart Koselleck, na Alemanha do Pós-Segunda Guerra ocorreu uma ruptura do “espaço de experiência”⁶⁹, de maneira que a nova geração não mais podia tomar como referência as normas da geração anterior. As novas práticas culturais da juventude e a sua conduta peculiar, com os “cabelos grandes, o *jeans*, o *rockn’roll*, a maconha, o LDS”⁷⁰, tornaram-se uma marca da constituição de um novo estilo, que em tudo diferia daquele vivenciado pelos pais. “Não confio em ninguém com mais de 30”, lema da geração de 68, é um sintoma do que se passava naquele contexto.

Este choque de gerações, de acordo com Saddi, é desvelado com propriedade por Norbert Elias em sua obra sobre a sociedade e a cultura alemã⁷¹, na qual considera ter havido na Alemanha algo muito mais profundo do que o ocorrido em outros países. Além de ter que conviver com a ocupação estrangeira, a nova geração era obrigada a carregar o peso de ser alemão depois de Hitler e do nazismo. Mesmo não tendo participado dessas experiências inevitavelmente certa desconfiança recaía sobre ela. O quadro tornou-se pior devido à opção dos governos pós-guerra da Alemanha Ocidental por não discutir e problematizar o passado recente, como se este fosse um assunto resolvido, um mero desvio de percurso apto ao esquecimento.

A situação descrita acima oferece algumas indicações para se pensar os problemas que diziam respeito não apenas à história alemã, já que as mudanças na sociedade alemã não foram acompanhadas por uma transformação na ciência da história e no ensino da História. Ambos permaneciam enclausurados nos moldes criados no século XIX, o que significa afirmar, por exemplo, que a História ensinada na Alemanha do pós-guerra era a mesma que fora ensinada para Hitler. Saddi comenta que ainda hoje é embaraçoso para um historiador reconhecer que a

⁶⁹ KOSSELECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2006.

⁷⁰ SADDI, Rafael. *Didática da História na Alemanha e no Brasil*. *Op. cit.* p. 136.

⁷¹ ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

disciplina escolar que Hitler mais gostava era a História, o que inevitavelmente deve conduzir à pergunta sobre o impacto e a contribuição das narrativas da História escolar na formação das visões de mundo do ditador alemão⁷².

Os impasses para a ciência da história e para o ensino de História tornavam-se ainda mais evidentes quando da constatação que outras ciências, tais como a sociologia, estavam em acelerado processo de renovação, colocando em questão as relações existentes entre o conhecimento científico e os interesses presentes na sociedade: estes seriam instrumentais ou emancipatórios? A história, por sua vez, permanecia “preocupada com o passado distante e incapaz de dar respostas aos anseios de orientação da nova sociedade alemã.”⁷³

O esmaecimento da capacidade de orientação da história científica alemã implicou também na perda de significado da História escolar, fato observado na sua perda de prestígio em relação a outras disciplinas consideradas mais relevantes para a formação dos alunos e alunas. Baseando-se nas indicações de Karl-Ernst Jeismann e Eric Kosthorst, Saddi afirma que a História começou a ser retirada dos currículos de alguns estados, sendo substituída pelas disciplinas de Ensino e Sociedade (*Gesellschaftslehre*), no estado de Hessen, e pela Sociedade/Política (*Gesellschaft/Politik*), em Nordrhein-Westfalen. Ou seja, os professores de História estavam perdendo lugares para os sociólogos e para os cientistas políticos.

Este cenário de crise de legitimidade levou um conjunto de historiadores a tomarem a ciência da história como objeto de reflexão, visando tanto suprir o seu déficit teórico quanto justificar a importância da história para a vida humana. A partir

⁷² Rafael Saddi sustenta a validade desta indagação citando um excerto de *Mein Kampf*, no qual Hitler afirma que o seu professor de história foi importante na formulação do seu ideal revolucionário. O questionamento feito por Hitler, “*Quem, com um tal professor, poderia aprender história alemã sem ficar inimigo do governo que, de maneira tão nefasta, exercia a sua influência sobre os destinos da nação?*” revela não apenas o gosto pela História como a presença de um grau de militância política do próprio professor. Destaco este ponto para remeter, uma vez mais, a íntima relação que existe entre o ensino de História e as opções e idiosincrasias dos professores.

⁷³ SADDI, Rafael. *Didática da História na Alemanha e no Brasil*. Op. cit. p. 137.

do final dos anos 1960, formulou-se a *Histoische Sozialwissenschaft*, a Ciência Social da História, da chamada Escola de Bielefeld, cujos maiores representantes foram Wehler e Kocka. Dentre outras preocupações, esta escola “buscava superar a vertente puramente hermenêutica deixada pelo historicismo e fortalecia a importância da perspectiva analítica da história”⁷⁴. Os principais responsáveis pela renovação do ensino da história, na Alemanha, sofreram forte influência dessa escola. Da confluência entre os imperativos do contexto histórico e influências intelectuais surgiu a nova Didática da História alemã.

Embora seja um erro reduzir a produção desta vertente aos estudos de Jörn Rüsen, tampouco é um equívoco deixar de considerar a sua importância, não apenas por ser o autor da Didática da História que mais foi traduzido para o português. Para os argumentos da minha tese as proposições de Rüsen são centrais. No artigo de Rafael Saddi consta uma descrição geral das polêmicas entre os diferentes autores e as suas respectivas propostas, mas não considero ser o caso de reproduzi-las aqui. Importa saber que, por volta desta mesma época – final dos anos de 1960 – Rüsen empreendia estudos sobre G. Droysen, buscando, dentre outras questões, superar a redução da teoria da história a um fator da pesquisa história. De acordo com Saddi,

Tratava-se de entender a teoria da história como Historik, isto é, como meta-teoria, como uma reflexão teórica sobre a prática historiográfica. Nesta reflexão teórica sobre a teoria, ganhava destaque a reflexão sobre os fundamentos mundanos de toda e qualquer história, compreensão que colocava a didática da história como uma preocupação relevante para a ciência histórica⁷⁵.

⁷⁴ *Idem.* p. 138.

⁷⁵ *Ibidem.* p. 138. A leitura que Jörn Rüsen faz da obra de Johann Gustav Droysen é mais um dos indícios da dificuldade que mencionei, por ocasião da análise da II Consideração Intempestiva, de Nietzsche, em se encontrar – ou produzir discursivamente – apenas uma versão do historicismo alemão no século XIX. Rüsen encontra nos escritos de Droysen elementos importantes para se pensar a relação da história com a vida, em termos semelhantes às suas próprias proposições.

De acordo com Ronaldo Cardoso Alves, pesquisador cuja tese de doutorado⁷⁶ apresenta, aqui no Brasil, um dos primeiros históricos da constituição tanto da Didática da História alemã quanto da Educação Histórica inglesa, um aspecto relevante do pensamento de Droysen que se fez presente nas percepções de Rüsen é a defesa de que a linguagem histórica deveria chegar aos mais variados leitores de maneira compreensível, sem que com isso tivesse que abrir mão do cientificismo necessário à credibilidade do narrado. Ou seja, o cientificismo não deveria anular o didatismo.

Essa relação entre linguagem histórica e didatismo, proposta por Droysen no século XIX, decorria da percepção do caráter dialógico existente entre a construção do conhecimento histórico científico e as necessidades de orientação práticas dos seres humanos em seu cotidiano. De outra parte, implicava (e ainda implica) num desafio aos historiadores, gerando perguntas sobre os parâmetros metodológicos necessários para dotar a história de fiabilidade e plausibilidade para as questões do cotidiano ou, ainda, sobre “Como possibilitar às diferentes gerações habilidades e competências cognitivas oriundas da ciência da História que proporcionem sentido às decisões da sua vida (...)”⁷⁷.

É importante lembrar, uma vez mais, que as leituras que Jörn Rüsen realiza nos escritos de Droysen se inserem num contexto alemão particular, que impõe demandas ao conhecimento histórico, cujas pretensões de racionalidade não podem ser dissociadas das carências de orientação da sociedade, uma vez que

(...) ela, [a ciência da História] emerge da inegável carência profunda de todos os homens que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que

⁷⁶ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência história em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

⁷⁷ *Idem*, p. 17.

experimentam em seu mundo e de si mesmos. A ciência é desafiada por essa carência, cuja evidência ela não tem muito como negar, por dois motivos: de um lado, a ciência é (ao menos no que ela diz de si mesma) um produto racional do tratamento da história; de outro lado, a reflexão humana sobre a história (inclusive a ciência da história) tem por finalidade obter um conhecimento histórico com o qual se pode situar qualquer um no processo do tempo⁷⁸

A preocupação evidente de Rüsen expressa no excerto é dar a ver a relação indissociável entre história e vida, relação esta que não pode se fazer ausente do trabalho historiográfico e sem a qual não haveria razão para se construir racionalmente o conhecimento histórico. Mais que isso, esta percepção sustenta que o raciocínio, o pensamento histórico, é indispensável para munir os indivíduos de “instrumentos cognitivos estruturados com o fim de enfrentar, conscientemente, a rotineira tomada de decisões demandadas de uma cultura histórica na qual ocorre a multiplicidade e a diversidade de informações”⁷⁹.

Os argumentos de Rüsen (e de outros autores ligados à Didática da História alemã) sobre a função formativa da história e sobre a indissociabilidade entre a história e a vida se amparam, ainda, na constatação de que antes de se constituir como uma disciplina profissionalizada, acadêmica, ou seja, antes dos historiadores passarem a ver o seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa, havia uma discussão sobre as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Isso significa que o ensino e a aprendizagem eram interpretados como um fenômeno e um processo fundamental da cultura humana, não se restringindo apenas à escola. Rüsen faz menção ao conhecimento nos termos da *historia vitae magistra* (história mestra da vida), que definia a

⁷⁸ RÜSEN, Jorn. *Razão histórica – Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 12.

⁷⁹ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida*. Op. cit. p. 19.

produção da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século XVIII, indicando que “a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica”⁸⁰.

Ocorre que, a partir do século XIX, em meio à institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi minimizada ou esquecida. Enquanto definiam os parâmetros da sua disciplina, os historiadores passaram a perder de vista um importante princípio: a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. Ou seja, o entendimento histórico deve ser guiado pelos interesses humanos básicos e ter em vista uma audiência, daí a sua importância na cultura política da sociedade dos historiadores. O esforço dos historiadores para tornar a história uma ciência não foi devidamente acompanhado de uma preocupação com o público, o que implicou em uma produção científica voltada a um seleto grupo de profissionais especialistas treinados. O centro da atenção dos historiadores deixou de ser a preocupação com o caráter didático da história, sendo substituído pela metodologia da pesquisa histórica, cujos ganhos não se pode negar, mas isto implicou em perdas significativas. Nas palavras de Rüsen,

(...) a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Deste ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido àquilo que eu gostaria de chamar de “irracionalização” da história⁸¹.

Não se pode afirmar, no entanto, que a didática da história deixou de existir. O problema é que ela passou a ser pensada apenas em termos de uma disciplina que faz a mediação entre a história acadêmica e o aprendizado histórico e a educação

⁸⁰ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Op. cit.* p. 24.

⁸¹ *Idem*, p. 25.

escolar. Ela deixou de ter algo a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A noção de “irracionalização da história” dialoga com esta constatação e, de acordo com Rüsen, esse processo pode e deve ser revertido. Esta seria, inclusive, a principal preocupação dos pesquisadores ligados à *Neu Geschichtsdidaktik*, que têm em vista a recuperação do âmbito perdido da autoconsciência histórica.

Conforme comentei em momento anterior, embora eu não tenha percebido com clareza, quando da primeira leitura do artigo de Rüsen sobre a Didática da História na Alemanha, ele apresenta uma preocupação com a relação da produção historiográfica acadêmica, científica, com a vida prática das pessoas. Não porque considera melhor ou mais importante esta forma de conhecimento histórico, mas para investigar com profundidade a relação que ela estabelece com outros componentes da cultura histórica. Articulando um tripé formado pela Filosofia da História, Ciência da História e vida prática, sob mediação da razão histórica, Rüsen nos permite pensar a Didática da História analisando todas as formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana, o que “inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa”⁸². A questão é, se a Didática da História lida com a forma como as pessoas aprendem história, é necessário lembrar que a academia e a escola não são os únicos lugares onde esse aprendizado acontece: aprende-se história em todos os espaços da vida humana.

Numa percepção sintética, tomando Rüsen por referência, é possível afirmar que a Didática da História deve então ser compreendida como uma subdisciplina da ciência da história que tem por objeto o aprendizado histórico, que se processa via desenvolvimento da consciência histórica⁸³. No que

⁸² *Ibidem*. p. 32.

⁸³ Apenas para fins de registro, esta afirmação pode ser interpretada como um exemplo pontual das polêmicas ou interpretações distintas existentes entre os autores associados à Didática da História alemã, tais como Jörn Rüsen e Karl-Ernst Jeismann. Este sustenta que a consciência histórica seria o objeto da Didática da História; aquele, afirma que o escopo é o aprendizado histórico, pois a consciência histórica é um objeto muito amplo para delimitar a tarefa da Didática da História. C.f. SADDI, Rafael. *Didática da História na Alemanha e no Brasil*. Op. cit. p. 140.

refere particularmente à educação escolar, a Didática da História visa compreender e atuar diretamente sobre a consciência histórica dos alunos, promovendo o aprendizado. Por consciência histórica, nos termos de Rüsen, entende-se a “(...) soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”⁸⁴. Como uma determinação antropológica, a consciência histórica é o que possibilita a ordenação temporal do vivido, dando às experiências um sentido coletivo e permitindo aos indivíduos perceberem-se como sujeitos históricos.

As investigações sobre a consciência histórica e o aprendizado histórico, empreendidas pela Didática da História principalmente ao longo das décadas de 1980 e 1990, processam-se basicamente em três campos. O primeiro refere-se à escola, questionando a hipótese da existência de uma teoria geral da instrução escolar (*Unterrichtslehre*) e, considerando as peculiaridades da consciência histórica, buscando integrar as estruturas mentais e os processos que constituem esta forma específica da atividade cultural humana à educação escolar. O segundo tem em vista a análise da função do conhecimento e da explicação histórica na vida cotidiana das pessoas (os usos públicos da história tais como aqueles veiculados pelo cinema, pela televisão, pelos discursos políticos, pela literatura, etc.). Por fim, no terceiro campo de investigação, as atenções da Didática da História recaem sobre os pressupostos didáticos inerentes à própria ciência da história, ou seja, na investigação sobre o que se espera que as pessoas aprendam e levem para as suas vidas. A produção historiográfica acadêmica deve ser interpretada dessa forma, pois, mesmo que não se perceba com clareza, sempre que se escreve algo se está respondendo por carências de orientação em uma sociedade⁸⁵.

⁸⁴ RÜSEN, Jorn. *Razão histórica. Op. cit.* p. 57.

⁸⁵ A falta de reflexão sobre este aspecto da produção acadêmica pode ser considerada como uma das consequências do contínuo processo de especialização da ciência histórica. Há que se considerar, no entanto, que o aperfeiçoamento epistemológico pode transformar esse campo do saber numa especialização esotérica quando, por conta dos ímpetus imanentes da ciência, perde-se a capacidade de conexão dos resultados das pesquisas com contextos de problemáticas mais abrangentes. Esta é

Diante do cenário de surgimento da Didática da História na Alemanha, matizado por questões e problemas de ordem prática tais como os apresentados por Jörn Rüsen, há que se perguntar sobre as pesquisas empíricas que comprovam ou dialogam com as suas asserções. Em sua tese Ronaldo Alves afirma que neste sentido um destaque deve ser dado ao projeto *Youth and History*⁸⁶, desenvolvido e coordenado em 1997 pelos pesquisadores Magne Angvik e Bodo von Borries, que contemplou cerca de trinta mil jovens de vários países, com idade em torno de quinze anos. O objetivo da pesquisa era mapear as ideias históricas dos alunos, principalmente no que se refere à relação entre evidências e temporalidades históricas, mas “(...) não teve maior aprofundamento no que se refere à aplicação prática das operações mentais do pensamento histórico na orientação temporal”⁸⁷. Este escopo foi mirado por outras vertentes dos estudos da cognição histórica na Europa.

No final da década de 1960 o ensino de História passou a ser uma preocupação também dos pesquisadores britânicos, mas por razões um tanto distintas daquelas enfrentadas pelos pesquisadores da Alemanha Ocidental. Se o problema para os alemães era o esvaziamento da capacidade da História de oferecer referências para se pensar o presente, no caso britânico o entrave era a elevada falta de interesse dos alunos em relação ao conhecimento histórico. Esta situação, de acordo com Peter

uma dentre as preocupações que se fizeram presentes desde as primeiras reflexões da Didática da História alemã. C.f: BERGMANN, Klaus. A Reflexão Didática da História. In: SILVA, Marcos Antônio da. *Revista Brasileira de História*. Op. cit. p. 33.

⁸⁶ C.f. ANGVIK, M. & BORRIES, B. *Youth and History: a comparative European survey na historical and political attitudes among Adolescents*. Hamburg: Korber Foundation, 1997. Klaus Bergmann menciona este problema quando afirma que “a tarefa empírica da Didática da História traz consigo problemas metodológicos, para cuja solução, ela, por enquanto não está devidamente preparada. A tarefa empírica da Didática da História é, até agora, mais um postulado do que uma realidade” C.f.: BERGMANN, Klaus. A Reflexão Didática da História. In: SILVA, Marcos Antônio da. *Revista Brasileira de História*. Op. cit. p. 33. É importante lembrar, porém, que essas reflexões aparecem em um artigo de 1990.

⁸⁷ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida*. Op. cit. p. 22.

Lee⁸⁸, gerou o receio, por parte dos professores, de que os alunos deixassem de estudar História, pois na Inglaterra havia um currículo descentralizado e poucos alunos escolhiam esta disciplina. Era comum, por exemplo, a escolha recair sobre a matemática.

Analisando esta situação, pesquisadores notaram que uma das questões que atraía os alunos para a matemática era o conjunto dos desafios propostos pela educação matemática, ou seja, aos alunos eram apresentados problemas que envolviam o desenvolvimento cada vez mais apurado do raciocínio, algo que passava distante das práticas da História. Esta disciplina não era desafiadora e isto implicava na perda da legitimidade da sua presença nas grades curriculares.

Tendo em vista a necessidade de fortalecer o ensino da História e justificar a sua legitimidade, pesquisadores tais como Dennis Shemilt, Peter Lee, Alaric Dickson e Rosalyn Ashby, concentraram a atenção e os seus esforços em estudos focados na possibilidade de progressão do pensamento histórico dos alunos, atitude observada principalmente na última fase do assim chamado *Projeto 13-16*, coordenada por Dennis Shemilt. Como o próprio título sugere, o projeto foi desenvolvido junto a alunos que tinham entre treze e dezesseis anos, e um dos seus objetivos era investigar quais os tipos de raciocínio que a História exigiria deles. Após identificar como os alunos já pensavam historicamente – o ponto de partida – os pesquisadores passaram a envolvê-los no trato com ferramentas e procedimentos do trabalho historiográfico (elaboração de perguntas, crítica e análise de fontes, hermenêutica da subjetividade dos atores envolvidos, etc.) para, progressivamente e seguindo a lógica dos desafios da matemática, desenvolver o raciocínio histórico. Tratava-se de fomentar uma progressão do raciocínio através da complexificação das atividades empregadas.

Os resultados alcançados pelo *Projeto 13-16* levaram muitas escolas a modificarem os seus currículos de História (de acordo com Peter Lee, aproximadamente um terço das escolas

⁸⁸ LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001.

inglesas modificaram seus currículos) e implicaram em um novo olhar sobre a disciplina. De maçante e inútil (percepção também compartilhada pelos pais) os alunos passaram a notar que a História poderia ser interessante, que deveria ser levada a sério. Isto só foi possível depois que os próprios pesquisadores se conscientizaram de que “(...) era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças”⁸⁹.

Os caminhos abertos pelo *Projeto 13-16* deram corpo a outras iniciativas nas décadas seguintes, dentre as quais se destaca o *Projeto Chata*⁹⁰ (*Concepts of History and Teaching Approaches*), iniciativa eminentemente qualitativa, que envolveu alunos com idades variando entre seis e quatorze anos, sob coordenação de Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby. Numa linha semelhante à proposta de Dennis Shemilt⁹¹, o objetivo era investigar a ocorrência de progressividade no

⁸⁹ *Idem.* p. 14

⁹⁰ ASHBY, R.; DICKINSON, A.; LEE, P. Project Chata: concepts of History and Teaching Approaches at key stages 2 and 3. *Teaching History*, 82, 1996, pp. 6-30. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/43260097?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso: 12 jun. 2016.

⁹¹ Em entrevista concedida à Revista Tempo e Argumento, Peter Lee afirma que o *Projeto Chata* só pode mesmo ser entendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a História e o entendimento das crianças sobre a História, que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960, mais precisamente na Inglaterra, pois a Escócia e a Irlanda do Norte têm seus próprios sistemas educacionais. Nestes termos, cita W. H. Burston, Filósofo da Educação, que afirma que se o ensino de História quiser ser genuíno ele precisa ser informado pela análise da história fornecida pelos filósofos da história, a exemplo de W. H. Walsh, Michael Oakshott. Além da filosofia da história, Burston entende ser fundamental considerar as contribuições da psicologia cognitiva e de desenvolvimento em qualquer tentativa séria de reflexão sobre a natureza e o lugar da história na Educação. Os estudos de Piaget inserem-se nesse horizonte. C.f.: SILVA, Cristiani Bereta da. O Ensino de História – Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter Lee. In. *Tempo e Argumento* – Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v.3, n.2, pp. 216-250, jul/dez. 2012. Nesta entrevista Lee apresenta um interessante histórico sobre as origens e filiações teórico-metodológicas do *Projeto Chata*.

pensamento histórico dos alunos através da análise de narrativas construídas a partir do trato com fontes históricas. Os pesquisadores associados ao *Projeto Chata* criaram, então, uma metodologia pautada na análise de dados seguindo “um modelo conceitual envolvendo diferentes níveis de compreensão, explicação, interpretação de fontes e percepção crítica de diversas narrativas históricas”⁹².

Peter Lee afirma ter partido dele a criação de um quadro conceitual (inspirado em R. G. Collingwood, W. H. Dray e G. H. Von Wriyth) cujos parâmetros analíticos levaram os pesquisadores a concluir que a progressão do pensamento histórico dos alunos não está diretamente vinculada à idade ou seriação escolar. A progressão é determinada pela aquisição conceitual e de habilidades metodológicas que permitam a maturação do raciocínio histórico na avaliação de evidências que comprovem determinadas interpretações. Lee é categórico ao afirmar que ensinar implica na compreensão dos desafios conceituais com os quais os alunos se deparam, e a progressão se dá via mudanças conceituais ao invés da noção simplista e danosa de se escalar os degraus de uma escada. Esta última percepção, de acordo com Lee, leva professores a tentar ensinar o próximo passo da escada, ou seja, a “(...) deliberadamente ensinar aos alunos ideias equivocadas”⁹³.

Iniciativas tais como o *Projeto 13-16* e o *Projeto Chata* assentaram o relevo no qual se desenvolveu a “cognição histórica”, que mais tarde passou a se chamar *History Education* (Educação Histórica ou Metodologia da Educação Histórica), hoje um reconhecido campo do conhecimento, que do Reino Unido se espalhou para países tais como Canadá, Grécia, Portugal, Espanha, Singapura, Tailândia, Estados Unidos e Brasil. Originalmente esta metodologia pautava-se em dois procedimentos básicos: a elaboração de exercícios de cognição (tarefas e problemas concretos) e a classificação das ideias e dos caminhos tomados pelos alunos para a resolução dos problemas. A posse dessas informações permitiria aos professores

⁹² ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida*. *Op. cit.* p. 23.

⁹³ In. SILVA, Cristiani Bereta da. O Ensino de História – Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter Lee. *Op. cit.* p. 242. É evidente aqui o contraste em relação às proposições de Piaget.

compreenderem as estruturas de pensamento dos alunos e, a partir delas, adotarem estratégias de intervenção que aos poucos fossem complexificando este pensamento. Assim, um dos grandes méritos das pesquisas iniciais da cognição histórica foi exatamente o desenvolvimento de instrumentos de pesquisa que levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na relação com a pluralidade de narrativas históricas.

Neste breve histórico sobre o surgimento da *Gechichtsditaktik* e da *History Education* é possível observar que, por meio de percursos e problemas distintos, ambas as vertentes recusaram a dicotomia entre os denominados saberes escolares e os saberes científicos. Ronaldo Alves coloca esta questão nos seguintes termos:

De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca. Com demandas e objetivos comuns, mas percursos históricos diferentes, o encontro epistemológico entre essas diferentes linhas do ensino de História seria uma questão de tempo⁹⁴.

É importante registrar que esse encontro respondeu também pela necessidade de limar limitações relativas a cada uma das propostas. Se para a Didática da História um dos problemas era a insipiência de estudos empíricos, a Educação Histórica, por sua vez, pelo menos até a década de 1980, tendia a

⁹⁴ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida*. Op. cit. p. 24.

se limitar ao ensino nas escolas, a produzir pouca reflexão teórica sobre os dados levantados e a dar corpo a certos reducionismos no que se refere à construção de formas e modelos para o raciocínio histórico. Além disso, ela não tinha um elemento fundamental da Didática da História alemã: a noção de orientação temporal. Esta foi, muito provavelmente, a maior responsável pelo estabelecimento do contato entre as duas vertentes. A partir da década de 1990, Peter Lee passou a dialogar com as proposições de Jörn Rüsen, inserindo o problema da orientação temporal no conjunto das reflexões inglesas e defendendo o argumento de que as investigações sobre as ideias históricas dos alunos poderiam ajudar na reflexão sobre as questões relativas à orientação temporal.

Tomando por base as questões acima pontuadas é possível afirmar que a Didática da História alemã e a Educação Histórica inglesa se aproximaram de maneira produtiva, sem, no entanto, terem sofrido um processo de descaracterização. Dado o caráter processual e contextual das discussões que abordam essas vertentes, os vetores propositivos delas advindos foram polarizados de maneiras peculiares nos países que os abrigaram. Isto implicou em distintas apropriações e implicações no ensino de História, a exemplo do que ocorreu e ainda ocorre no Brasil.

Apropriações no contexto brasileiro

Comentei em momento anterior que os pesquisadores da área de Educação Histórica no Brasil têm contribuído com a recepção das propostas da *Gechichtsditaktik* e da *History Education*, mas que as três vertentes não integram o corpo de uma única proposta para o ensino de História. Soma-se a isso o fato de que esses pesquisadores não são os únicos a tratarem com as asserções da Didática da História alemã. Existem pesquisadores que aqui no Brasil pensam a Didática da História sem necessariamente se pautarem da metodologia da Educação Histórica e o seu viés da psicologia cognitiva⁹⁵.

⁹⁵ Dois exemplos podem ser citados de imediato: Rafael Saddi (cujos escritos me foram fundamentais para a apresentação do histórico da Didática da História) e o professor Luiz Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Dialogando uma vez mais com a análise feita por Rafael Saddi⁹⁶, é possível afirmar que a influência da literatura alemã na área da didática da história, no Brasil, gerou no mínimo quatro mudanças paradigmáticas: 1 – a didática tem deixado de ser compreendida como uma mera metodologia do ensino de História. Saddi cita Luiz Fernando Cerri, para quem a didática passa a contemplar “(...) a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou escolar”⁹⁷; 2 – como consequência da primeira mudança, a didática deixa de estar centrada apenas no ensino escolar da história; 3 – ocorre um questionamento da separação entre a didática da história e a ciência histórica, a exemplo do que vem sendo feito pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, para quem a cognição histórica deve ser situada na ciência de referência⁹⁸; 4 – a didática da história tem se fortalecido como uma disciplina científica específica, com objeto e campo de investigação próprio.

As influências da literatura europeia, no entanto, não têm sido simplesmente transpostas *in totum* para o Brasil, pois o que se observa é uma heterogeneidade de propostas resultantes exatamente da definição de vetores que atendam as nossas peculiaridades. Um exemplo dessa situação diz respeito à produção voltada para o conceito de consciência histórica, concentrada principalmente no Paraná, onde se destacam os trabalhos desenvolvidos sob coordenação e/ou orientação do Prof^o Dr^o Luis Fernando Cerri, da Universidade Federal de Ponta Grossa, tais como o projeto “Jovens e a História no Mercosul”, apresentado nos seguintes termos no *Blog* do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI):

O projeto de pesquisa “Jovens e a História no MERCOSUL”, financiado pelo CNPq

⁹⁶ SADDI, Rafael. *Didática da História na Alemanha e no Brasil*. Op. cit. p. 141.

⁹⁷ CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, v.6, n.2, pp.93-112, 2008. p. 110.

⁹⁸ No terceiro capítulo a noção de cognição histórica situada, presente em escritos de Maria Auxiliadora Schmidt, será o mote para uma leitura crítica da metodologia da Educação Histórica.

(2010 – 2012) e pela Fundação Araucária (2014 – 2016), é um levantamento sobre a consciência histórica, cultura política e percepções da aprendizagem escolar de História de jovens entre 15 e 16 anos na América do Sul. Inicialmente voltado ao MERCOSUL, o projeto hoje conseguiu parceiros também na Venezuela (membro em processo de integração ao MERCOSUL) e Chile (Estado associado), e tem representantes em todos os estados membros do bloco hoje. O levantamento tem por objetivos principais a produção de um panorama atual sobre as condições e características do ensino de História no Brasil, a construção de condições para os estudos comparativos nacionais e internacionais nesse campo e o mapeamento de temas e problemas que merecem a atenção prioritária dos pesquisadores da área⁹⁹.

Dentre as produções realizadas em universidades paranaenses é necessário destacar ainda, principalmente, trabalhos impulsionados pela Prof^a Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, uma das responsáveis pelo profícuo diálogo entre as proposições da literatura alemã e a metodologia da Educação Histórica anglo-saxã. Assim,

As contribuições de Rüsen e de outros autores alemães, como Bodo Von Borries e Bergmann, têm sido incorporadas à Educação Histórica. De alguma forma, estes autores contribuem para que a produção da educação histórica no Brasil não esteja voltada somente para a progressão do pensamento histórico dos

⁹⁹ GEDHIBlog. Grupos de Estudos em Didática da História. Disponível em: <http://gedhiblog.blogspot.com.br/p/jovens-e-historia-no-mercosul.html>. Acesso em: 22 out. 2016. O projeto sofreu algumas alterações no formato e no escopo até chegar à configuração atual. A concepção piloto data de 2007, tendo sua aplicação mais ampliada entre os anos de 2012 e 2013.

alunos (preocupação original da metodologia da educação histórica). Ao contrário, a complexificação do pensamento histórico dos alunos está intimamente ligada, na produção brasileira da educação histórica, à constituição de um ensino de história significativo, isto é, orientador da ação e da identidade dos sujeitos¹⁰⁰.

A menção ao trabalho desenvolvido por Maria Auxiliadora Schmidt me permite tomar o rumo da constituição da área de pesquisas em Educação Histórica no Brasil. Embora não seja possível aqui criar qualquer espécie de hierarquia, nem tampouco estabelecer um “marco zero”, as pesquisas realizadas na Universidade Federal do Paraná podem ser apontadas como um interessante exemplo do que vem sendo em nosso país. Com efeito, desde 2003, com a constituição do LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, tem havido um produtivo intercâmbio com pesquisadores de outras nacionalidades, tais como a Prof^a. Dr^a. Isabel Barca (Universidade do Minho) – uma das maiores responsáveis pelo desenvolvimento dos estudos em cognição e Educação Histórica em Portugal, e que tem uma relação bastante próxima com os pesquisadores da UFPR –, os britânicos Peter Lee e Rosalyn Ashby, o italiano Ivo Matozzi (Universidade de Bolonha) e Jörn Rüsen. Soma-se a este intercâmbio, a elaboração de um interessante diálogo entre as proposições de Rüsen e as ideias defendidas por Paulo Freire¹⁰¹.

As investigações realizadas pelo LAPEDUH no domínio da Educação Histórica partem do princípio de que a aprendizagem histórica deve ser “(...) considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo que lhes permita

¹⁰⁰ SADDI, Rafael. *Didática da História na Alemanha e no Brasil*. Op. cit. p. 142.

¹⁰¹ O LAPEDUH tem se destacado devido ao trabalho realizado junto aos professores da Educação Básica, principalmente da Rede Pública do Paraná, promovendo um diálogo fundamental entre as discussões teóricas e a pesquisa empírica.

uma compreensão mais profunda da vida humana”¹⁰². Neste sentido, o caminho seguido é o da compreensão da maneira como os alunos desenvolvem ideias históricas gradativamente mais sofisticadas quando do trato com materiais didáticos, fontes históricas e distintas estratégias de ensino. O objetivo é entender as relações que os alunos estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, o que leva os pesquisadores a destinar especial atenção às “ideias de segunda ordem”, noção presente nos estudos de Peter Lee, entendida como “(...) os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa) subjacentes à interpretação dos conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento”¹⁰³.

Na sala de aula, do ponto de vista empírico, a materialidade dada à análise e escrutínio dos pesquisadores da Educação Histórica, assim como dos professores que em sala adotam as suas propostas, consiste na narrativa histórica que os alunos constroem a partir dos elementos que lhes são dispostos. Aqui se faz ver o encontro das proposições da metodologia da *History Education* com as reflexões de Jörn Rüsen relativas à consciência histórica e a noção de orientação temporal. De acordo com Rüsen, é na narrativa, face material da consciência histórica, que o senso de orientação temporal se revela, uma vez que é através dela que se percebe como um ator (seja ele um historiador profissional ou mesmo um aluno da Educação Básica) concebe o passado e utiliza as suas fontes, atribuindo significância e sentidos de mudanças para a história. É por este motivo que, do ponto de vista da Educação Histórica, a narrativa “(...) será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada”¹⁰⁴.

O campo de investigação da Educação Histórica no Brasil não se restringe, porém, a análise de narrativas históricas. Citando

¹⁰² SCHMITD, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11.

¹⁰³ *Idem*. pp. 11-12.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 12.

como exemplo uma vez mais o LAPEDUH, as pesquisas se desenvolvem basicamente em quatro eixos, a saber:

- 1 – Pesquisas cujo eixo é o processo de aprendizagem em educação histórica, as quais procuram responder questões sobre como se dá o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores;
- 2 – Pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem, como aquelas que privilegiam a análise do discurso, o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos;
- 3 – Pesquisas sobre a constituição do código disciplinar da História. Entre estas pesquisas encontram-se aquelas que estudam os códigos curriculares da História, os manuais de alunos e professores; os métodos e as práticas de ensino, ou seja, a produção histórica e concreta dos códigos visíveis e invisíveis da disciplina Histórica;
- 4 – Pesquisas sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores, cuja referência principal tem sido as pesquisas que averiguam a relação dos sujeitos com o saber histórico, bem como a função social da educação histórica na perspectiva da cidadania¹⁰⁵.

O terceiro e quarto eixos têm sido desenvolvidos também com muita propriedade por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que, sob orientação da Prof^a Dr^a Kátia Maria Abud, têm focado a análise da consciência histórica em variadas vertentes. De acordo com Ronaldo Alves¹⁰⁶, os pesquisadores da USP têm construído

¹⁰⁵ Essas informações constam no histórico do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, disponível em <http://www.lapeduh.ufpr.br/pagina.php?pagina=historico>. Acesso: 14 mai. 2016.

¹⁰⁶ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida. Op. cit.* p. 26.

caminhos teórico-metodológicos que põem em diálogo pensadores de áreas do conhecimento tais como Filosofia da História, Didática da História, Educação Histórica, dentre outras. Como exemplo é possível citar, além de Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee e Ivo Mattozzi, as contribuições de Nicole Tutiaux-Guillon (França), François Audigier (Suíça) e Arthur Chapman (Inglaterra).

As pesquisas coordenadas por Kátia Abud têm tido o interesse de promover a qualificação na formação de professores, a reflexão sobre materiais didáticos e sobre o emprego de diferentes linguagens de ensino. Nestes termos, levando em conta as dificuldades inerentes à área de ensino no Brasil, há a intenção de se viabilizar práticas, racionalmente construídas, que contribuam com o ensino de História no âmbito da Educação Básica. Um exemplo desta intenção é o projeto “Ensinar História: um estudo sobre as práticas de ensino de história e a produção de narrativas históricas por professores do ensino básico do Estado do Paraná (1998-2014)”, em curso desde 2015, iniciativa que, considerando a problemática relação entre os saberes da ciência de referência e os saberes pertinentes à prática profissional (representados pelos suportes materiais e imateriais no ambiente escolar), visa

Enfrentar essa problemática a partir de observações sistematizadas, questionários e entrevistas no campo de pesquisa em educação histórica (...). A pesquisa pretende mapear as práticas de ensino em história desenvolvidas no ensino fundamental e médio no estado do Paraná e São Paulo entre os anos de 1998 e 2014 em relação à produção do conhecimento produzido no mesmo período. É uma pesquisa que busca além da observação de campo, dialogar com professores no espaço escolar sobre o conhecimento histórico desenvolvido em sala de aula, através de estudos exploratórios e entrevistas. No desenvolvimento do projeto em questão buscaremos identificar e analisar as metodologias de trabalho desenvolvidas por professores em sala de

aula tendo como pressuposto que além da formação inicial e contínua, a experiência do campo de trabalho aliada às representações da realidade vivenciadas na família, na sociedade, nas mídias resultariam em suportes para o desenvolvimento do pensamento histórico e das escolhas didáticas, metodológicas e teóricas dos professores no ensino da disciplina de história na escola¹⁰⁷.

Os exemplos supracitados certamente não são os únicos que representam a acolhida das propostas da Didática da História e da Metodologia da Educação Histórica no Brasil. A eles seria possível acrescentar pesquisas desenvolvidas em outras universidades tais como a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sem, no entanto, encerrar a lista. Em todas essas instituições têm sido produzidas dissertações e teses que reverberam as proposições da *Gechichtsditaktik* e da *History Education*, adequadas ao contexto brasileiro. Embora as linhas e os grupos de pesquisa específicos tenham sido constituídos apenas a partir do início dos anos 2000, é necessário lembrar, uma vez mais, que a literatura europeia que versa sobre o tema começou a chegar ao Brasil já desde o final dos anos 1990.

A reconstituição dos históricos dados a ver nas páginas anteriores é parcial, por certo, e repleta de lacunas. Em que pese o equívoco (não proposital, certamente) de não citar aqui alguma outra questão ou contribuição relevante, esta breve explanação me oferece os elementos para o retorno à questão que lancei na parte inicial deste capítulo – e com qual vim dialogando até este momento – sobre a importância da Educação Escolar, em particular da História, para a formação humana e intelectual dos alunos e alunas.

¹⁰⁷ Informações retiradas da descrição do projeto presente no Currículo Lattes da pesquisadora Kátia Abud. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=B7A0B954ACCB>. Acesso: 03 set. 2016.

A formação de *Sucripas* deve ser uma preocupação da História?

À criança que foleava os livros didáticos utilizados pelo pai não interessava saber sobre a importância da História. Com seis ou sete anos de idade tocava-me mais o encantamento das imagens e das palavras do que as necessidades ou questionamentos práticos da vida. Os jovens do Ensino Médio com os quais trabalho, embora com certa dificuldade, ainda se permitem a entrega a tal encantamento. Mas é muito mais óbvio e comum eles perguntarem sobre as razões de “perderem” oitenta ou noventa minutos por semana com as aulas de História. Esta é uma das grandes dificuldades enfrentadas não apenas por mim, sei disso. Saber lidar com ela, oferecendo respostas que sirvam como apoio nesses dias de disputa inglória com os mais diversos apelos, é condição de sobrevivência tanto do professor quanto da própria disciplina de História, principalmente em se tratando do Ensino Médio.

A educação para a cidadania, ou melhor, o acesso ao conhecimento histórico para formação de uma consciência crítica e cidadã tem sido a pedra de toque dos mais variados discursos educacionais. Não penso ser o caso de simplesmente negar a validade deste entendimento. Formar **sujeitos críticos e participativos** – os “*Sucripas*” da minha ironia linguística – pode sim, eventualmente, constituir-se como um objetivo do ensino de História. Entretanto, faz-se necessário lastrear esta expectativa, alicerçando-a na vida e dialogando com as necessidades dos alunos e com imperativos de toda a sorte.

A consciência de que todos os saberes e os parâmetros de interpretação e ação no mundo são perspectivados, provisórios, é motivo mais do que suficiente para não se depositar num dentre eles demasiada expectativa ou esperança. Mas, ao mesmo tempo, é necessário levar em conta que só o que temos a nosso dispor são propostas. Considerando as questões colocadas pela Didática da História e pela Educação Histórica, assim como os encaminhamentos correlatos, penso que na atualidade é pertinente empregar suas propostas no trabalho com os alunos do Ensino Médio. Entendo que uma aprendizagem histórica que resulte no desenvolvimento da consciência histórica é capaz de *ampliar* a capacidade de pensar e de enxergar o mundo.

O termo “ampliar” é bastante sugestivo. Ele impõe a compreensão de que os alunos já carregam consigo determinadas referências e conhecimentos que lhes permitem a inteligibilidade de aspectos da vida cotidiana. Para usar um termo caro à Didática da História, elementos da *cultura histórica* da sociedade em que vivem já agem em suas consciências. O diálogo com esses elementos é fundamental para o fomento do aprendizado histórico. Porém, uma alteração no vocabulário que implicasse na substituição de termos tais como “elementos da cultura histórica” ou “consciência histórica” por “conceitos cotidianos” ou “senso comum”, revelaria que nada do que estou aqui afirmando é novidade.

Com efeito, a expectativa de superar o viés reprodutivista da Educação Básica e, em particular, o caráter propedêutico do Ensino Médio há muito se embasa em versões da psicologia construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem, tais como as propostas de Piaget, relativas à interação social e aos estágios de desenvolvimento psicológicos ou, de uma maneira um tanto distinta, as teses de Vigotsky, sobre a construção do conhecimento a partir das interações sociais e acomodações culturais que os seres humanos constituem em suas vidas. Essas teorias são consideradas construtivistas porque partem do princípio de que o conhecimento significativo é aquele decorrente de uma construção da qual os alunos devem fazer parte. Ou seja, os alunos aprendem fazendo, interagindo, “pondo a mão na massa”.

Ocorre que por mais que a literatura da psicologia da educação, há muito institucionalizada em nosso país, ofereça elementos para a reflexão do processo de ensino e aprendizagem, os estudos da Didática da História e os trabalhos empíricos da Educação Histórica têm o mérito de abordar os aspectos que caracterizam as particularidades do pensamento histórico. Na Educação Histórica brasileira, por exemplo, o abandono da noção de desenvolvimento esquemático do raciocínio histórico, cara aos pesquisadores ingleses nas décadas de 1960 e 1970, têm contribuído com a melhoria da aprendizagem da História dos alunos da Educação Básica. A metodologia da Educação Histórica permite, nestes termos, um ensino de História que concatene conceitos particulares da cognição histórica com materiais empíricos, com as fontes históricas, num processo semelhante àquele empreendido pelos historiadores.

Evidentemente, não se espera ou se pretende a formação de pequenos historiadores. Isto é claro tanto para Jörn Rüsen quanto para pesquisadores como Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt. Ocorre que o conhecimento de aspectos do aparato conceitual e metodológico da história, de acordo com esses autores, é o que permite o desenvolvimento do senso crítico, a capacidade de pensar historicamente e a ampliações do campo de observação dos alunos (da qual decorre, eventualmente, o “espírito participativo”, pois oferece possibilidades de ação). Em outras palavras,

(...) espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhe, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano¹⁰⁸.

A preocupação com a aquisição e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que fomentem nos alunos a capacidade de pensar historicamente, oferece à História escolar uma alternativa produtiva à lógica do repasse de conteúdos ou mesmo à abordagem que se restringe à compreensão de conceitos gerais. Dito de outra forma, quando se estabelece como meta o aprimoramento da capacidade de se pensar historicamente, os conteúdos substantivos da História (guerras, revoluções, revoltas, etc.), assim como as preocupações com os conceitos tais como identidade, cidadania, política, cultura, memória, etc., deixam de ser um fim em si mesmos e passam a atuar como elementos mobilizadores daquela que acredito ser a maior contribuição que a História pode dar para a vida dos alunos: a ampliação da

¹⁰⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Op. cit. p.16.

capacidade de pensar, condição *sine qua non* para o exercício da crítica, o juízo apreciativo de concepções, teorias, experiências ou condutas, a atitude do espírito que busca encontrar a legitimidade racional das ideias e das ações¹⁰⁹.

Peter Lee¹¹⁰ nos lembra que aos alunos serão apresentadas, ao longo de toda a sua vida, diferentes explicações e maneiras de se compreender o passado, o que os dará um leque de opções sobre como irão querer pensar nele. Alguns como advogados, buscando jurisprudências e ações legalmente válidas; outros memorialistas, querendo fundar em um passado glorioso a legitimidade das ações no presente. Há ainda quem queira insistir em se lembrar de feridas que ainda doem como resultado de maus-tratos decorrentes dos atos daqueles que lhes são próximos. Todos estes podem ser usos práticos legítimos do passado, e não é o caso de simplesmente querer substituí-los ou negá-los, mas nenhum deles representa uma abordagem histórica no sentido que a História escolar, que a Educação Histórica pode oferecer.

Ao pensar historicamente os alunos terão condições de perceber que embora seja vivo, o passado não se rende a qualquer tipo de explicação, principalmente aquelas que não se sustentam em evidências ou que fazem dela um uso arbitrário (amparando e disseminando, por exemplo, formas de preconceito, discriminação e exclusão). O passado não é algo que possa ser saqueado simplesmente para apoiar o que se quer dizer, mas que precisa ser domado com base em evidências e argumentos que se sustentem, que resistam ao crivo da análise racional. Em meio à concorrência desleal de versões *pockets*, é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de confrontar versões, de enxergar além do dito ou do escrito. Nestes termos, perguntar “(...) por que os alunos precisam aprender este tipo de abordagem do passado é como perguntar por que não devemos permanecer ignorantes, ou aprisionados por histórias cujas bases são convenientes para alguém ou algum grupo”¹¹¹.

¹⁰⁹ Aqui, como é possível notar, dialogo com o conceito de crítica apresentado na página 38.

¹¹⁰ SILVA, Cristiani Bereta da. O Ensino de História – Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter Lee. In. *Tempo e Argumento*. Op. cit. p. 228.

¹¹¹ *Idem*. p. 229.

Concordo com Lee, assim como concordo a validade da afirmação de Bodo von Borries que inseri como primeira epígrafe deste capítulo. A História pode sim ser visualizada e operada como “(...) um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações”¹¹². A um só tempo este entendimento defende a existência de particularidades do conhecimento histórico (como um modo distinto de pensamento), pautado em determinados princípios metodológicos (um acesso metódico, regrado, a um determinado corpo empírico), que conferem inteligibilidade a uma multiplicidade de fenômenos (construindo-os como evidências históricas que, interpretadas, tornam-se capazes de produzir um senso de orientação temporal).

Mas, em se tratando da História enquanto uma disciplina escolar (uma dentre tantas outras, com as quais precisa necessariamente dialogar), configurada de acordo singularidades de distintas etapas de ensino, presente em escolas onde há vida (ações, reações, afirmações, negações, etc.), que congregam um sistema de ensino (municipal, estadual, nacional) com seus imperativos (legais, teóricos e práticos), todos esses elementos integrantes/formadores de uma “cultura escolar”, é necessário indagar sobre as condições de exequibilidade de propostas dessa natureza.

Procurei demonstrar, ao longo deste capítulo, tanto o valor e a importância da História, quanto a pertinência do trabalho com a disciplina a partir das propostas da Educação Histórica voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem histórica. Argumentações nesse sentido têm sido feitas em nosso país deste o início dos anos 2000 e não é o caso aqui apenas de corroborá-las. Entendo que, na mesma medida em que existem especificidades teórico-metodológicas nas propostas da Educação Histórica – quando confrontas com outras teorias e metodologias de trabalho que ao longo do tempo se disseminaram no âmbito da disciplina escolar História –, há um conjunto de elementos que conferem peculiaridades ao Ensino Médio brasileiro. A questão, dessa forma, passa a ser pensada em termos da adequação das propostas

¹¹² BORRIES, Bodo von. Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico? *Educar em Revista. Op. cit.* p. 172.

da Educação Histórica à esta etapa da Educação Básica, considerando que, historicamente, o Ensino Médio se constituiu como um problema de caráter nacional.

CAPÍTULO II
O Ensino Médio brasileiro em perspectiva histórica:
Cultura escolar e documentos curriculares

*O mundo é um grande palco
 E os homens e as mulheres são atores;
 Têm suas entradas e saídas
 E um homem tem na vida várias partes,
 Seus atos são sete. Grita
 E soluça o infante nos braços da ama;
 Depois o colegial, com sua pasta
 E a cara matinal, como um lagarto
 Se arrasta sem vontade à escola. O amante,
 Bufando como um forno, uma balada
 Faz aos olhos da amiga. Eis o soldado,
 Com pragas, e de barba arrepiada,
 Zeloso de sua honra, ágil na luta,
 A perseguir a ilusão da glória
 Mesmo na boca do canhão. E agora
 O juiz, de vasta pança e cerrada barba,
Cheio de sábias leis e ocios exemplos,
 Faz seu papel. A sexta idade o muda
 Em Pantalão magrela e de chinelos,
 Óculos no nariz, sacola ao lado:
 As roupas bem cuidadas são um mundo
 Para as canelas secas; sua voz,
 Possante outrora, volta à de criança,
 Falha e assovia. Então a última cena,
 Que põe fim a esta vária história:
 É a segunda infância, o próprio olvido,
 Sem sentidos, sem olhos, sem mais nada.*
 (Como Gostais, II,vii – W. Shakespeare)

Está claro que o ensino médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. (Desafios do Ensino Médio no Brasil)*

* VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete (orgs). *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

Um pouco de ironia a partir de Shakespeare

Em 1623, Ben Jonson, um “elisabetano” de destacada erudição, escreveu no prefácio do *First Folio*¹ que Shakespeare não foi um autor de um século, mas de todos os tempos. Neste ano de 2016 fazem quatro séculos da morte do dramaturgo inglês e, ao que tudo indica, o vaticínio de Jonson estava correto.

O elevado número de encenações das peças de Shakespeare, de filmes que retratam aspectos da sua obra, produções literárias, pinturas, óperas, não deixam dúvida sobre a sua atualidade. A abertura e maleabilidade dos seus escritos fizeram com que ao longo desses quatrocentos anos, principalmente a partir do século XIX, as mais variadas gerações promovessem leituras muito particulares do autor, gerando interpretações representativas de suas próprias visões de mundo. É desta abertura que me benefico para, à luz tanto de Shakespeare quanto de alguns de seus comentadores, suscitar uma provocação.

Leandro Karnal, em palestra proferida no programa Café Filosófico da CPFL², comenta que no século XIX chegou a ser moda afirmar que Shakespeare não teria existido, ou melhor, que talvez fosse um codinome de Francis Bacon ou de outro intelectual do século XVI. A escassez de informações sobre a vida do autor deu margem a uma série de dúvidas e questionamentos, por exemplo, a respeito da (im)possibilidade de um indivíduo sem formação universitária, com um não tão amplo conhecimento do grego e do latim, que nunca saiu da Inglaterra, ter tido condições de escrever com propriedade sobre lugares tais como a Itália, a França, a Espanha e a Sicília. A questão é: como explicar a originalidade de Shakespeare quando se sabe que a sua formação intelectual não foi moldada pelas discussões universitárias? Para Karnal, a resposta é óbvia: a originalidade do bardo se deve exatamente ao fato dele não ter tido uma formação intelectual enquadrada pelos procedimentos e normatizações do

¹ “Primeiro Fólho”. Coletânea de escritos de William Shakespeare publicada sete anos após a morte do autor.

² Palestra proferida no dia 25 de abril de 2015, intitulada “Hamlet de Shakespeare e o mundo como palco”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GJ2gx1SCUiM>. Acesso: 18 set. 2016.

pensamento acadêmico. Este “vazio”, se é possível assim chamar, foi preenchido por outras preocupações.

Anna Camati e Célia de Miranda entendem que o apelo duradouro da dramaturgia da obra de Shakespeare é derivado de diversos fatores, dentre os quais não se pode deixar de considerar a consistência de uma matriz estética capaz de combinar elementos da alta cultura e da cultura popular, a trans-historidade de escritos que se adaptam a diferentes contextos e lugares e, num sentido complementar, a capacidade de absorver múltiplos pontos de vista que relativizam “(...) questões controversas, permitindo, assim, uma multiplicidade de leituras a partir de óticas contemporâneas”³. Fosse eu um leitor maduro e proficiente de Shakespeare, certamente me seria possível acrescentar outras características que conferem a sua obra a trans-historidade a qual as autoras se referem. Mas não é este o caso e nem vejo necessidade para tanto.

Ao fazer uma comparação entre os romances do século XVIII e o teatro elisabetano, Ian Watt afirma que o custo dos romances os tornava menos acessível às camadas populares do que, por exemplo, as peças de Shakespeare. Diz o autor que

(...) Tom Jones, por exemplo, custava mais do que um trabalhador ganhava em média por semana. Com certeza o público leitor de romances pertencia à camada mais representativa da sociedade – ao contrário, por exemplo, do que ocorreu com as plateias do teatro elisabetano. Só os indigentes não podiam gastar um *penny* de vez em quando para ir ao Globe Theater: o ingresso não custava mais do que uma cerveja. Em contrapartida o que se pagava por um romance podia sustentar uma família por uma ou duas semanas.⁴

³ CAMATI, Anna Stegh; MIRANDA, Célia Arns de (orgs.). *Shakespeare sob múltiplos olhares*. 2ª ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p.11.

⁴ WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 40.

Deixando de lado a comparação e os comentários sobre os romances do século XVIII, interessa-me aqui a menção de Watt à plateia do teatro elisabetano, um indício razoável de que as peças de Shakespeare – marca indelével da produção cultural da era elisabetana – alcançavam amplas parcelas da população, ou seja, que o autor não escrevia para poucos. Dito de outra forma: à sua época, Shakespeare não se fez popular porque teve muitos leitores, mas porque aquilo que escrevia sustentava um conjunto de representações que se faziam compreensíveis para os mais variados segmentos de uma população que, em sua maioria, era analfabeta. É dessa forma que pode ser compreendida a fusão de elementos da alta cultura com a cultura popular, conforme afirmam Anna Camati e Celia de Miranda ou, nos termos de Karnal, a capacidade de produzir significado para além do universo acadêmico. Poucos *pennys* seriam arrecadados se assim não o fosse.

Entendo que o excerto da peça *Como Quiseres*⁵ presente numa das epígrafes, que também é conhecido como “As sete idades do homem”, é representativo tanto das questões acima citadas quanto de uma das principais características do teatro renascentista: a presença de temáticas seculares em detrimento da onipresença do tema religioso. O que interessa a Shakespeare é o homem em sua mundanidade, a comédia humana, cujos atos que se desenrolam no palco, cênico ou da vida, dão a ver indumentárias que se adequam aos mais variados corpos, características e gostos. Dos gritos da criança à preguiça do discente, da paixão inebriante aos rompantes estúpidos de coragem, da vã crença em tudo saber à condição decrépita, da vitalidade do primeiro choro ao último suspiro à beira da morte: eis um itinerário do qual não se escapa. Nem ontem, nem hoje.

Dentre os atos que Shakespeare afirma serem encenados no grande palco do mundo, um deles me interessa particularmente para fins de argumento. Refiro-me ao quinto ato, cujo mote é a ironia, onde entra em cena o juiz, o homem das letras e leis, a certeza do saber. O personagem é atemporal e hoje em dia com uma existência particularmente generosa. Seus ociosos exemplos, ou melhor, sua dificuldade em tornar compreensível/crível aquilo que professa é facilmente observada

⁵ “*As you like it*”, peça escrita em 1599, mas publicada na íntegra somente em 1523, no *First Folio*.

quando lança mão de exemplos de casos – citados para legitimar proposições – advindos de não se sabe de onde, e que, descontextualizados, precisam ser espremidos até quase a sua total descaracterização para que possam produzir resquícios de significado. Nada mais distante da postura da criança, cuja relação entre aquilo que diz e aquilo que faz é direta. Quando uma criança se dispõe a explicar algo para outra ela diz: “é assim ó!”, ou seja, seu exemplo é concreto. Do seu mundo e do seu arsenal cognitivo ela retira, constrói uma explicação que produz significado porque é autêntica. A relação entre as crianças é autêntica.

A ironia de Shakespeare ao se referir aos juízes, aos homens das leis, no entanto, não deve ser interpretada como simples negação da relevância das normatizações, das regras que edificam o convívio social. O alvo de Shakespeare é o desvelamento da distância que existe entre aquilo que se professa e aquilo que se faz, hiato dado a ver numa escrita compreensível não apenas por um seletivo grupo de iniciados. O bardo lança mão de exemplos compreensíveis ao grande público, que fazem rir (ou chorar, dependendo do gênero da peça) porque se referem à vida como ela é e não apenas como ela deveria ser. Entendo que este *modus operandi* tem algo de fundamental a dizer às reflexões sobre a educação escolar formal. Senão, vejamos.

Dois situações como corolário

Tendo em vista a necessidade de reformulação de diretrizes curriculares, em 2014 o FEPAFD – Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente/SC, produziu um caderno/documento com o objetivo de subsidiar discussões em Seminários Regionais sobre as diretrizes para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Santa Catarina. No espaço destinado à justificativa consta um comentário de Carmen Moreira de Castro Neves⁶, para quem “a qualidade da educação é o grande desafio para haver no Brasil

⁶ Membro titular do Conselho Nacional de Educação (CNE) como representante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

igualdade de oportunidades, justiça social e democracia plena”⁷, o que justifica, segundo os autores do documento, a necessidade de intensificação de

(...) questionamentos, estudos, reflexões e proposições acerca das práticas curriculares de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis da educação escolarizada. No Brasil, essa discussão ganha corpo, no momento em que se depara com o cenário da educação básica, fragilizado em relação ao próprio contexto da educação na América Latina e no mundo.

(...) E, ao mesmo tempo em que se constata tal cenário, observa-se que **o Brasil apresenta um dos maiores índices de qualidade e quantidade de produções científicas no campo da educação**, com discussões inovadoras, embasadas em pensadores, a exemplo de Paulo Freire, que, historicamente, contribuiu com práticas e produções significativas para o sistema educativo. (*grifo meu*)⁸.

O texto/justificativa do caderno da FEPAFD apresenta questões que me chamam a atenção. De imediato é importante ter claro que, embora seja um documento voltado a profissionais do ensino superior, ele dialoga com expectativas que se depositam em relação à Educação Básica, pois o que está em questão é a redefinição de diretrizes curriculares de licenciaturas, ou seja, a formação de professores. Nestes termos, mesmo considerando a relevância do argumento, entendo ser um tanto questionável a defesa de que a qualidade da educação é o grande (principal?) desafio para que haja justiça social e democracia plena no Brasil. Ambas, justiça social e democracia plena, são tarefas por demais hercúleas para recaírem preponderantemente sobre os ombros da

⁷ FEPAFD. *As licenciaturas em Santa Catarina – Formação docente em debate*. Caderno 2 – Diretrizes para os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UDESC, 2014. p. 32.

⁸ *Idem*. p. 32.

educação escolar formal. A educação/escola é apenas um dentre vários diacríticos que compõem uma equação extremamente complicada, cuja resolução demanda ações articuladas entre diversos setores.

Observações à parte, ao que tudo indica é exatamente a aposta na centralidade da educação como promotora da igualdade de oportunidades que faz com que o Brasil tenha, nas palavras dos autores, “um dos maiores índices de qualidade e de quantidade de produções científicas no campo da educação”. De fato, qualquer observador que disponha de um pouco de atenção fica impressionado com a quantidade e variedade de escritos sobre a educação escolar. Tal produção, dada a dinâmica dos embates no campo das políticas educacionais, por vezes implica na elaboração de discursos normativos que visam balizar os currículos e as práticas no âmbito das instituições escolares. Documentos tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) amparam-se, do ponto de vista teórico, também em estudos acadêmicos.

No que se refere ao Ensino Médio, por exemplo, de acordo com indicativos presentes no texto das DCNEBs⁹, em espaço destinado a comentários sobre esta última etapa de escolarização básica, “tem-se a percepção” de que as orientações normativas não chegam às escolas, dada a manutenção do tratamento de “conteúdos”, sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento, e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino (presentes na LDB). Os autores do documento procuram legitimar esta “percepção” citando um estudo realizado pela UNESCO, “pautado em estudos de casos de dois estados”, que conclui que “os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas

⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p.154.

escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores”¹⁰. Sobre esta citação faço duas observações.

Em primeiro lugar, é necessário contextualizá-la. O estudo a qual os autores das DCNEBs se referem é uma obra organizada por Marilza Regattieri e Jane Castro, cujo tema é a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Ao final da primeira parte desta obra, após um panorama da proposta de integração, os autores fazem uma espécie de conclusão, afirmando que “As considerações finais, a título de conclusão, são bastante relativas, sabendo-se de antemão que não são generalizáveis, pois **o estudo cingiu-se a apenas duas escolas de dois estados**” (*grifo meu*)¹¹. Esta observação, cautelosa, importante, não consta no texto das DCNEBs. O que temos nele é exatamente o oposto: descontextualização e generalização. Uma lembrança do quinto ato, em Shakespeare.

Por outro lado, compreendo que existe sim uma falta de aderência tanto de novas produções bibliográficas, quanto das diretrizes, parâmetros e orientações curriculares à prática docente na Educação Básica. O problema é interpretá-la, ou melhor, dar margem a uma interpretação que a perceba meramente como falta de interesse dos professores ou como inépcia das instituições escolares.

Como professor da Educação Básica me pergunto sobre a extensão das razões que levam os professores e as escolas a adotarem ou não as orientações/normatizações oficiais ou, ainda, as propostas advindas de novas referências bibliográficas. Muitas possibilidades me ocorrem. Elas são, via de regra, contextuais. Considero pouco coerente, por exemplo, menosprezar a capacidade que os professores e professoras que atuam na Educação Básica têm de detectar limitações ou incoerências¹² nas

¹⁰ REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (orgs.). *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. 2ªed. Brasília: UNESCO, 2010.

¹¹ *Idem*. p. 79.

¹² Falar sobre incoerências é um exercício arriscado, que se reveste, inevitavelmente, de um juízo de valor. O perigo, sempre presente, é o de embasar a indicação de incoerências, limitações e fragilidades dos exemplos que constam nos discursos educacionais, em um plano também ele repleto de fragilidades e limitações. Corro conscientemente o risco, pois entendo que não há uma base neutra, pura, a partir da qual se possa emitir um juízo absoluto. De outra parte, a

orientações/normatizações presentes na legislação educacional ou nos textos educacionais de referência¹³, principalmente quando estes são insipientes no que se refere aos exemplos de caso, às condições de exequibilidade. Lembro-me da fala de uma colega professora, na escola onde trabalho, quando do início das leituras sobre o texto base da nova Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), perguntando em tom irônico (sem ser sarcástico) sobre “qual seria a moda da vez”. Uma afirmação sintomática, por certo.

A indagação acima dá margem a perguntas tais como: é possível montar um quebra-cabeça quando as peças não batem com a imagem da caixa? Como fazer com que as discussões sobre os currículos escolares, as propostas didáticas e as formas de organização pedagógica não se restrinjam à análise de questões conceituais (emprego correto deste ou daquele conceito/definição, desta ou daquela categoria, etc.), dos referenciais teóricos, das opções metodológicas, axiológicas e políticas, do diálogo e referência a orientações e determinações legais? A grandeza da quantidade e da qualidade da produção acadêmica e governamental sobre a educação tem paralelo na criação de condições de trabalho e efetivação de propostas? Estas perguntas, de caráter mais geral, dizem respeito à maneira como, no campo da educação, concebe-se a relação entre a teoria e a prática aqui no Brasil. Elas podem, eventualmente, figurar dentre as preocupações de quaisquer professores que atuem junto à Educação Básica. Como pesquisador, no entanto, preciso perspectivar minhas assertivas, teórica e empiricamente. Esta necessidade traz ao proscênio preocupações apresentadas no final do primeiro capítulo.

O trabalho com a História a partir dos referenciais teóricos e epistemológicos da Didática da História e da Educação Histórica deve ser pensado como proposta e não como um

indicação daquilo que considero serem incoerências, nos textos educacionais de referência, dá corpo a argumentos que são essenciais à minha análise.

¹³ Por texto educacional de referência entendo, no espectro das minhas reflexões, tanto os escritos advindos da produção acadêmica quanto aqueles presentes em materiais tais como os textos-base das Diretrizes Nacionais Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

imperativo. Não se trata da constituição de uma metanarrativa sobre os fundamentos da aprendizagem histórica. Conforme procurei demonstrar no capítulo anterior, a *Geschichtsdidaktik*, a *History Education* e a Educação Histórica no Brasil surgiram num determinado momento histórico, em resposta a demandas específicas. Citei exemplos de como, no meio acadêmico, essas propostas têm conquistado espaços nos cursos de licenciatura¹⁴ e de pós-graduação (certamente não sem confrontos e embates). Não obstante, como a sala de aula da Educação Básica não é um reflexo daquilo que se produz ou se pensa na academia, ainda há um longo percurso a ser trilhado. Nele, entra em cena a capacidade de diálogo e de adaptação e desta forma de se conceber a aprendizagem histórica. O lugar a ser ocupado não está vazio e o que está em jogo, do meu ponto de vista, não é apenas a afirmação da relevância de determinados princípios teórico-metodológicos da disciplina escolar História.

Dentre várias questões e elementos a serem considerados dois me são particularmente importantes. De um lado, tenho em mente o aspecto prático, o trabalho efetivamente realizado nas salas de aula. Do outro, interessa-me pensar a possibilidade de conexão dessas propostas com os documentos educacionais estatais tais como hoje estão estruturados. O argumento é que, direta ou indiretamente, faz-se necessário que as contribuições da Educação Histórica encontrem acolhida em tais documentos ou, dito de outra forma, habilitarem-se à disputa, com rigor e propriedade, por espaços nas diretrizes e propostas educacionais advindas do Estado¹⁵. A formatação de um viés analítico para

¹⁴ Não me refiro às concepções de formação histórica pensadas pelas políticas públicas de formação universitária no Brasil, que perpassam as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História.

¹⁵ Tendo em vista proposições de Marc Ferro e de Michel Certeau, Kátia Abud afirma que mesmo que as ciências de referência se transformem e que novas formas de construção de conhecimento se fortaleçam, o peso das instituições ainda é muito forte no sentido de impor, no caso da História, concepções dominantes da “história institucional”. C.f.: ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 29.

ambos os casos, o didático/prático e o teórico/legal, demanda a constituição de um ângulo e um referencial para a análise.

No que diz respeito à publicação de novos documentos curriculares e textos legais que procuram redefinir/reformular a Educação Básica, Kátia Abud¹⁶ afirma que uma atitude bastante comum é a de discuti-los como se a sua publicação por si só resultasse em mudanças na dinâmica escolar e no processo de ensino e aprendizagem¹⁷. De acordo com a autora, trata-se de um equívoco, pois as novas publicações sempre são acompanhadas de um movimento no qual entram em ação os sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais, etc.), elementos integrantes da “cultura escolar”. Esta noção merece atenção particular, pois se constitui como uma importante ferramenta heurística.

Cultura Escolar como ferramenta Heurística

As dificuldades inerentes à definição do conceito de cultura, apontadas por Marta Abreu¹⁸, também se fazem valer neste caso e impõe à noção de cultura escolar um viés polissêmico. Milan Pol, por exemplo, afirma que definições do

¹⁶ ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, pp. 105-117. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

¹⁷ A mesma lógica se estende, sem prejuízo ao argumento da autora, às pesquisas e trabalhos acadêmicos publicizados em artigos, livros (didáticos ou paradidáticos), sites e revistas – mencionando apenas mídias escritas – que eventualmente as escolas têm acesso. Tal é o entendimento, por exemplo, de Circe Bittencourt, para quem a complexa articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, onde aquilo que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido ou incorporado pela escola. Os hiatos são evidentes e, segundo a autora, não é o caso tentar superá-los integrando automaticamente as “novidades” às escolas, principalmente se considerarmos que objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos. *C.f.*: BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49.

¹⁸ Vide páginas 47 e 48.

termo aparecem, para além da Pedagogia, em áreas como Gestão, Antropologia e Sociologia¹⁹. Trabalhos sobre a temática da cultura escolar começaram a surgir a partir da década de 1980 e se fortaleceram na década de 1990. Embora as distintas definições comportem discrepâncias, como elemento comum há a concepção da escola como portadora de um conjunto de práticas, noções e valores que a diferenciam de outras instituições sociais. De acordo com Fabiany Silva, em sua composição estariam presentes os atores (alunos, professores, gestores e famílias), os discursos e as linguagens que internamente se estruturam (modos de conversação e comunicação), as instituições formais (organização escolar e o sistema educativo) e “(...) as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)”²⁰. Antônio Nóvoa, por outro lado, nos fala em termos de uma “cultura organizacional da escola”, e defende a existência de dois planos no âmbito escolar: uma “zona de invisibilidade”, caracterizada pela presença de bases conceituais e pressupostos invisíveis e, uma “zona de visibilidade”, constituída pelas manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais²¹.

Em artigo publicado em 2004, Luciano Faria Filho (*et al*) apresenta o termo como uma categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira, afirmando que “(...) a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais e de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história”²², tanto no que se refere ao exercício de levantamento,

¹⁹ POL, Milan (*et al.*). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 2007, 10, 63-79. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634/529>. Acesso: 02 set. 2016.

²⁰ SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. p. 202.

²¹ NÓVOA, Antônio (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. 3ª ed. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999. p. 30-31.

²² FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível

organização e ampliação da massa documental sobre a qual incidem as análises, quanto na adoção de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. No artigo consta uma síntese de definições de cultura escolar utilizadas por autores estrangeiros tais como Dominique Julia²³, André Chervel²⁴, Jean-

em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

²³ JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação, Campinas*, n. 1, p. 9-44, 2001. Nos comentários sobre este trabalho, Faria Filho enfatiza o convite que Dominique Julia fez aos historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas e sobre o ambiente interno da escola, num claro alerta em relação a análises que, nas décadas de 1970 e 1980, na esteira de Pierre Bourdieu e Jean Passeron, pretendiam ver a escola apenas como lugar de reprodução social. Julia, na página 10 da obra em questão, descreve a cultura escolar como “(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”.

²⁴ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 02, p.177-229, 1990. Neste caso o destaque é dado à crítica que André Chervel fez sobre a noção de “transposição didática” tal como concebida por Yves Chevallard. Especialista em didática da matemática, Chevallard considera a escola como parte de um sistema em que o conhecimento por ela reproduzido se organiza a partir da mediação da noosfera, noção designativa da dimensão que contempla os agentes (pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, etc.) e agências (Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino, etc.) especializados pelo fluxo e adaptações dos saberes que chegam à escola, provenientes das ciências produzidas pela academia. Nesta perspectiva, as disciplinas escolares seriam dependentes dos saberes eruditos ou científicos, cujos conteúdos, definidos como saberes a ensinar, sofreriam transformações adaptativas que os tornariam aptos a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Sobre a noção de “transposição didática” ver CHEVALLARD, Yves. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991. André Chervel, por sua vez, entende que a escola produz uma cultura específica, singular, original, e não deve ser interpretada como local de difusão de saberes derivados de outras instituições, tais como as universidades. Um exemplo da capacidade produtiva e da

Claude Forquin²⁵ e António Viñao Frago²⁶, na qual se ressalta tanto as similitudes e diferenças entre esses autores quanto a maneira como se deu a disseminação desses textos aqui no Brasil.

Tal como ocorreu e ainda ocorre com os trabalhos que dialogam com os pressupostos da *Geschichtsdidaktik* e da *History Education*, os estudos realizados por pesquisadores brasileiros que se pautam na noção de cultura escolar, seja como categoria de análise ou como campo de investigação, não operam uma aplicação integral, no cenário brasileiro, de teorias ou definições elaboradas por pesquisadores estrangeiros. No entender de Faria Filho, “(...) o que se observa aqui é uma grande riqueza de elaboração e uma criatividade acentuada nos processos de

originalidade da cultura escolar poderia ser encontrado, de acordo com Chervel, na constituição das disciplinas escolares. Embora nunca tenha tomado a disciplina escolar da História como objeto de pesquisa, a maneira como este autor concebe o poder constituinte das disciplinas escolares tem ressonância na constatação de que, em seus usos públicos (políticos; “monumentais” ou “antiquários” – aludindo uma vez mais a Nietzsche), a (H)história não se reduz a condição de um saber derivativo.

²⁵ FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. De acordo com Faria Filho, encontra-se em Jean-Claude Forquin uma tentativa de articulação entre as abordagens de Yves Chevallard e de André Chervel. Forquin caracteriza a cultura escolar como seletiva no que concerne à cultura social, e derivada no que concerne à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências fonte. No artigo citado nesta nota, Forquin alerta que a “transposição didática” ou “rotinização acadêmica” não permite a compreensão de certos aspectos mais específicos do funcionamento escolar, tais como as práticas internas às salas de aula, os rituais, as rotinas e as receitas.

²⁶ VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995. Neste artigo, mas não apenas nele, Viñao Frago afirma que a cultura escolar contempla as diferentes manifestações das práticas instauradas do interior das unidades escolares, transitando de alunos a professores, de normas a teorias, englobando tudo o que acontece no âmbito das escolas. Os estudos de Viñao Frago o levaram a argumentar que, além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano escolar e se desdobrar sobre a sociedade, a cultura escolar varia também de acordo com cada instituição analisada. Decorre daí a sua defesa da noção de “culturas escolares”.

apropriação”²⁷, o que resulta, inclusive, em tentativas de se apresentar definições alternativas àquelas propostas por autores estrangeiros. Os “processos de apropriação” aos quais se refere o autor, em diálogo com a realidade do campo educacional brasileiro, seriam os responsáveis também pela constituição de três grandes eixos norteadores dos trabalhos sobre a cultura escolar: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino.

A indicação da existência de eixos norteadores, entretanto, não significa a proposição de blocos estanques. Os estudos sobre os saberes e os conhecimentos escolares, por exemplo, de acordo com Faria Filho, desdobram-se em pelo menos três grandes focos interdependentes: os impressos pedagógicos e a sua importância como estratégia de difusão de ideias e modelos pedagógicos; as práticas de leitura e escrita (sejam elas escolares ou não); e a história do currículo e das disciplinas escolares.

Escapa aos meus interesses apresentar com maior profundidade os caminhos que têm sido trilhados por pesquisas que tomam a cultura escolar como categoria de análise, ou, ainda, explorar uma proposta analítica que configure um campo específico de investigação. O que tenho em mente, considerando a indagação sobre os motivos que levam os professores da Educação Básica a adotar ou não orientações tais como elas se apresentam em textos educacionais de referência ou em novas publicações acadêmicas, é a relação entre os documentos oficiais e a possibilidade de efetivação, no âmbito do Ensino Médio, das propostas da Educação Histórica relativas à aprendizagem histórica. A noção de cultura escolar me serve, portanto, como uma ferramenta heurística, pois lança luz sobre o processo de interferências e condicionamentos que configuram apropriações.

De acordo com Kátia Abud, se não se pode conceber as propostas de organização curricular como resultado de uma construção exclusiva da ação nas salas de aula, também o sistema escolar não pode ser tomado como “tabula rasa”, pois

²⁷ FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Op. cit.* p. 150.

(...) Ao receber novos documentos curriculares, as apropriações que se fazem na escola sofrem também o impacto dos regulamentos dos sistemas de ensino. Forças que se relacionam com o caráter social da instituição escolar (função social da escola, interesses profissionais, p. ex.) intervêm de maneira decisiva na seleção e configuração da organização curricular²⁸.

Atentar para a dinâmica própria inerente às instituições escolares, nos termos de uma cultura escolar, implica em prestar atenção à lógica subjacente ao trabalho dos professores. Deste procedimento resulta a compreensão de partes das dissonâncias existentes entre o plano propositivo dos documentos curriculares, das novas produções acadêmicas, e a maneira como se dá a efetivação dos trabalhos no âmbito das escolas e das salas de aula. Mas a questão não se encerra aqui. Refiro-me a partes porque existem outros elementos que se processam para além dos ditames internos às instituições escolares. Retorno, pois, ao artigo de Luciano Faria Filho.

Ao mencionar os estudos sobre os saberes e os conhecimentos escolares, particularmente o foco de análise que recai sobre a história do currículo e das disciplinas escolares, o autor afirma que um dos grandes méritos das atuais pesquisas tem sido o de

(...) retirar os estudos a respeito da história do currículo e dos programas de ensino da formalidade e do idealismo a que os mesmos foram submetidos pela tradição historiográfica educacional brasileira. De um lado, ao mostrar o currículo como um campo de forças e ao enfocar os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos das escolhas efetivadas pelos agentes que intervêm continuamente no processo de

²⁸ ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Op. cit.* p. 105.

escolarização, tais estudos têm contribuído para que tenhamos uma clara visão do quão é dinâmica a cultura escolar. De outra parte, ao lançar luzes sobre as práticas de apropriação das quais, de alto a baixo, os saberes escolarizados são produto, tais investigações nos permitem perceber os constrangimentos sociais e escolares a que os sujeitos escolares estão submetidos e, por outro lado, **as artimanhas criativas postas em ação por estes mesmos sujeitos para dar conta de dar sentido às suas ações** e, de uma forma mais geral, à própria escola²⁹ (*grifos meus*).

A retirada dos estudos sobre os programas curriculares de uma concepção idealizada – pautada no entendimento da escola como um lugar de aquisição de conhecimentos e normas universais – ou, ainda, de uma perspectiva que compreende a escola como lugar de mera inculcação ideológica ou reprodução social, dá-se a ver em escritos tais como os de Rosa Fátima de Souza³⁰ e Circe Bittencourt³¹, autoras cujos trabalhos se amparam na noção de cultura escolar e que sugerem a necessidade de mergulho nas entranhas das instituições escolares. Ao mesmo tempo, concebendo o currículo como um campo de forças, defendem a necessidade de compreensão das disputas que se processam quando da elaboração da legislação educacional (tal como a LDB), os textos e os documentos curriculares (tais como

²⁹ FÁRIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Op. cit.* p.150-151.

³⁰ SOUZA, R. F. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M. V. *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

³¹ BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança: Ed. Univ. São Francisco, 2003. p. 9-39. No capítulo anterior utilizei-me dos escritos de Circe Bittencourt para subsidiar uma reflexão sobre a noção de disciplinas escolares.

as DCNs e os PCNs) que pretendem configurar propostas e programas de ensino.

O lastro criado pela noção de cultura escolar, nos termos acima descritos, dá margem a três percursos analíticos: 1 – o âmbito das práticas didáticas nas escolas (o trabalho efetivo com os alunos e alunas); 2 – a estruturação da educação escolar formal em etapas ou modalidades de ensino; 3 – o plano legal, propositivo, das diretrizes, parâmetros, orientações e propostas curriculares. O primeiro, normalmente, implica na adoção de princípios metodológicos da pesquisa etnográfica na qual o objeto de estudo, as práticas didáticas, é submetido ao crivo da observação de campo, visando capturar o cotidiano escolar em sua heterogeneidade constitutiva³². O segundo sugere a necessidade de compreensão das implicações, para as práticas educativas, da maneira como o ensino é estruturado (etapas, ciclos, etc.), levando-se em conta a historicidade desta estruturação. Esta é uma questão importante, por exemplo, quando se tem em foco uma etapa como o Ensino Médio. A intencionalidade relacionada à configuração e ao formato desta etapa de escolarização e, principalmente, os problemas e as dificuldades nela observados, são elementos centrais a serem considerados quando se discute como pode ou poderia ser a aprendizagem dos alunos e alunas, a exemplo da aprendizagem histórica. O terceiro, intimamente ligado ao anterior, conduz ao diálogo com concepções de ensino e aprendizagem que embasam propostas curriculares, o que implica perscrutar os embates e as lutas que edificam, conforme procurarei demonstrar mais a frente, “documentos-monumentos”.

Seria um descuido da minha parte não mencionar que, para além dos três percursos acima descritos, um caminho bastante comum trilhado por pesquisadores que tomam o ensino

³² Embora o meu trabalho com a disciplina de História e as minhas observações cotidianas das práticas escolares tenham servido como catalisadores para indagações, nesta tese estes serão tratados, no Capítulo III, à luz das noções de “saberes docentes” (Maurice Tardif) ou “experiência docente” (Jorge Larrosa). Cito aqui o viés da pesquisa etnográfica porque, conforme procurei demonstrar no Capítulo I, pesquisadores envolvidos com a Educação Histórica têm desenvolvido pesquisas neste sentido.

de História como objeto de análise, dialogando ou não com a noção de cultura escolar, é o que investiga o processo histórico de constituição da disciplina, analisando as instâncias de produção e reprodução do saber histórico escolar desde a sua implantação nos currículos escolares, no século XIX, processo que, no caso brasileiro, remonta à criação do Colégio Pedro II, em 1837. Neste caso, exploram-se questões tais como as finalidades e objetivos institucionalmente previstos para o ensino da disciplina³³, as técnicas e metodologias de ensino, os conteúdos ministrados e as suas respectivas formas de seleção e organização, as influências teóricas de distintas correntes do pensamento historiográfico sobre a disciplina escolar, a produção e utilização de materiais didáticos, a formação de professores, a relação dos alunos com a disciplina, etc. Abordadas em conjunto, em agrupamentos menores ou em perspectivas individualizadas, tratam-se, todas, de questões importantes para se compreender os caminhos assumidos pela disciplina em nosso país. No entanto, não é esta a minha opção.

Consciente de que a vitalidade do conhecimento científico é tributária da perspectivação de seus objetos de estudo, da necessidade constante de submetê-los a novas perguntas, interessa-me abordar a Educação Histórica sem incorrer em repetições capazes apenas de reafirmar posições já assumidas. Concluí o primeiro capítulo afirmando o potencial que visualizo em suas propostas. Não abrirei mão desta perspectiva. Como professor atuando no Ensino Médio, entretanto, entendo que o

³³ De acordo com Circe Bittencourt, a disciplina foi incluída no plano de estudos do Colégio Pedro II e, embora tenha sofrido constantes transformações ao longo das décadas, a História permaneceu como ensino obrigatório, integrando “tanto os *currículos das humanidades clássicas* como os *currículos científicos*. Neste percurso, os métodos variaram bastante, sem, contudo, deixarem de estar a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais”. C.f.: BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*. Op. cit. p. 76. Este entendimento é compartilhado por Rebeca Teixeira, que afirma que construir identidades e formar cidadãos são papéis atribuídos à disciplina escolar História desde a sua constituição. C.f.: TEIXEIRA, Rebeca G. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In. ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

maior problema a ser enfrentado por legisladores, administradores, educadores e teóricos da educação, é conferir relevância e significado para esta etapa da educação escolar formal, tantas vezes acusada (e com razão) de ser uma porta que leva do nada para lugar nenhum. Tendo em vista este cenário penso que, para além das suas próprias particularidades, a disciplina de História precisa contribuir/dialogar com as finalidades gerais concebidas para a formação dos alunos que cursam esta última etapa da Educação Básica. Mais que isso, precisa agir, em conjunto com outras disciplinas, no sentido de criar condições para que esses mesmos alunos queiram estar na escola.

Assim, entendo que as perguntas dirigidas à História e a Educação Histórica precisam ser redimensionadas. O caso é saber se: 1 – os princípios basilares, os objetivos e as finalidades legalmente previstas para a formação de nível médio são permeáveis às propostas da Educação Histórica?; 2 – num sentido complementar, as propostas da Educação Histórica oferecem-se ao diálogo com os documentos de referência? Tratam-se de questionamentos para os quais a elaboração de possíveis respostas não se faz por atalhos. A segunda questão será objeto de reflexão no próximo capítulo. A primeira, só pode ser abordada mediante uma investigação preliminar que dê conta da indicação de quais são as finalidades previstas para o Ensino Médio. Ocorre que tais finalidades são imanentes aos delineamentos históricos que, ao darem faces para esta etapa da educação escolar, colocaram-nas como um problema de caráter nacional.

O Ensino Médio no Brasil: uma perspectiva histórica

A apresentação de um histórico do Ensino Médio, sem a pretensão de expor um panorama completo, serve-me como mote para contextualização de concepções, expectativas e interesses depositados sobre esta etapa da escolarização básica formal. De um lado, penso ser razoável afirmar que aquilo que se entende por Ensino Médio (tendo por base o perfil do aluno que nele ingressa, o tipo de formação que deve atingi-lo e as suas respectivas finalidades) reverbera nas práticas docentes em sala de aula. Por outro, há que se considerar que elementos constituintes da historicidade desta etapa de escolarização (aspectos legais, opções políticas, concepções teóricas e idiossincráticas, contextos

sociais, culturais e econômicos, etc.), sem prejuízo a rupturas e transformações substanciais, deitaram traços na constituição genética de um determinado tipo de cultura escolar, configuradora de práticas e valores que são tributários das faces historicamente assumidas pela etapa. Na descrição que segue apresentarei os delineamentos assumidos pela etapa a partir do século XIX, dialogando com referências bibliográficas produzidas principalmente por pesquisadores da área da Educação e da História da Educação. Neste diálogo, ganharão destaque políticas institucionais e a legislação correlata.

Se entendermos o Ensino Médio como uma etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior, é possível afirmar que ele existe em praticamente todos os países. Esta é a compreensão de Suely Bonitatibus³⁴, que considera a etapa como destinada basicamente à formação de jovens e adolescentes, sendo dirigida também, em países como o Brasil, aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em idade considerada própria³⁵. Entretanto, de acordo com a autora, existem diferenças significativas no que se refere à interpretação das etapas ou ciclos que, em cada país, devem corresponder ao ensino de nível médio. No Brasil o que se observa é que ao longo do tempo, desde o seu surgimento, a organização e as atribuições legadas à etapa contribuíram “(...) para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais”³⁶. A generalidade desta

³⁴ BONITATIBUS, S. G. Ensino médio: expansão e qualidade. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

³⁵ A Lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que promove uma alteração na redação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996), normatiza o ingresso no 1º Ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Considerando um percurso escolar isento de reprovação, o ingresso discente no Ensino Médio deve se dar aos quinze anos de idade, e a conclusão da etapa aos dezessete anos.

³⁶ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et. al...] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. p. 05. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:obra&catid=13&Itemid=117.

afirmação reverte-se em significados tangíveis quando se pensa o Ensino Médio numa perspectiva histórica, o que demanda um pouco de atenção, de imediato, para uma questão de natureza terminológica.

As pesquisadoras Eurize Pessanha e Sílvia de Brito³⁷ afirmam ser necessário atentar para o fato de que, na historiografia educacional, os termos “educação secundária”, “ensino secundário” e “ensino médio”, por exemplo, aparecem como sinônimos³⁸. O alerta é válido. Fosse aqui minha preocupação especificamente de natureza etimológica, possivelmente eu teria que remontar ao período no qual a educação formal no Brasil coube aos jesuítas, entre meados do século XVI e meados do século XVIII. Não vejo necessidade de tal recuo, senão para identificar, no período, uma forte ligação entre a educação e a religião (católica)³⁹, assim como um ensino de viés mnemônico, pautado na rigidez das práticas pedagógicas

³⁷ PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino Secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014 p. 237-250. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/750>. Acesso: 20 dez. 2016.

³⁸ No entendimento de Geraldo Silva o termo ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo, identificado como ensino médio, segundo grau ou pós-primário. Ainda de acordo com o autor, educação secundária significa a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, assim como a educação primária corresponde à educação da criança. Em que se pese a ausência de uma definição mais clara de adolescência e de infância, este entendimento é interessante na medida em que designa dois dos graus do processo de educação escolar que tiveram relevo na história da educação brasileira. Tendo se originado no contexto da Revolução Francesa, com o tempo os termos passaram a ter um sentido mais restrito, indicando tipos específicos de ensino e não meros graus da educação. Silva afirma que, como tipo de ensino, no Brasil o secundário passou a ser ministrado em instituições que denominadas colégios, liceus, ginásios, institutos ou ateneus. C.f.: SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

³⁹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 102.

e com evidente preocupação com a reprodução de hierarquias social.

Até o século XIX o ensino formal realizado no Brasil carecia de organicidade. Um passo na correção deste problema, considerando principalmente o ensino secundário, pode ser encontrado a partir da publicação do Ato Adicional de 1834⁴⁰, que trouxe à Constituição de 1824 traços do Federalismo. O Ato cria as Assembleias Legislativas Provinciais, que passam a dividir com a Assembleia Geral a competência de legislar em certas matérias, tais como a “instrução pública”. Coube então às províncias a incumbência de promover e regulamentar o ensino primário e secundário em suas jurisdições, enquanto a esfera nacional abrangia as escolas que ministravam o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o país⁴¹.

O Ato Adicional alterou a feição do ensino secundário, até então fragmentado em aulas avulsas, principalmente a partir da criação dos Liceus Provinciais (1835) e do Colégio Pedro II (“Imperial Collegio de Pedro II”) na Corte (1837). Em estudo

⁴⁰ O Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto, foi a única emenda à Constituição de 1824. Estabeleceu, nos seus 32 artigos, algumas mudanças significativas, principalmente no que se referiu ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província. Ele extinguiu os Conselhos Gerais das províncias e criou, em seu lugar, as Assembleias Legislativas Provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Além disso, a cidade do Rio de Janeiro foi transformada em Município Neutro, desmembrado da Província do Rio de Janeiro, que passou a ter a sede do governo em Niterói. O pano de fundo da elaboração do ato era o papel político a ser desempenhado pelas províncias e pelo Poder Executivo Central. Por um lado, os conservadores defendiam os moldes da monarquia constitucional e as suas diretrizes políticas centralizadoras. Em contrapartida, os liberais acreditavam que os poderes régios deveriam sofrer limitações e que as províncias deveriam ter maior autonomia. *C.f.*: Glossário Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) – Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm. Acesso: 20 dez. 2016.

⁴¹ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 06.

seminal, Maria de Lourdes Haidar⁴², baseada em farta documentação, descreve o momento de implantação do Colégio Pedro II abordando os conflitos entre o poder monárquico central e as províncias, dados a ver na legislação responsável pela organização do ensino secundário. De outra parte, a autora identifica a presença de um ensino secundário marcado pela presença de um regime de cursos preparatórios e de exames parcelados.

Primeira instituição de ensino a usar nominalmente o termo “secundário” como denominação legal – inspirado no modelo francês – o Pedro II personificou o contraste entre as propostas de descentralização e autonomia provincial e as inclinações centralizadoras expressas, por exemplo, na estruturação do ensino secundário como forma de acesso aos cursos superiores no Brasil. Com um programa de ensino de base clássica e tradição humanística, voltado à formação dos altos quadros políticos, administrativos e intelectuais do país, “a instituição conferia a seus formandos o diploma de Bacharel em Letras, o que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames”⁴³, em qualquer faculdade do Império. Este direito não se estendeu aos estabelecimentos provinciais.

⁴² HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império*. São Paulo: Grijalbo e Edusp, 1972. Tive acesso à segunda edição desta obra. C.f.: _____. *O ensino secundário no Brasil Império*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

⁴³ Período Imperial – Histórico do Colégio II. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%AAdodo-imperial.html>. Acesso: 02 dez. 2016. No supracitado estudo de Maria Haidar, fica claro que a maneira como o ensino secundário se organizou ao longo do século XIX implicou no estabelecimento de características duradouras tanto do ensino secundário quanto do ensino superior no Brasil. Dentre elas é possível registrar a estreita relação do ensino secundário com as formas de ingresso no ensino superior, seu caráter elitista e a fraca presença do Estado como responsável direto por este nível de ensino. Tais características não se restringiram ao século XIX. Por outro lado, segundo Eurize Pessanha e Silva de Brito, a criação do Colégio de Pedro II cumpriu a função de constituir, no âmbito do ensino estatal, as bases para uma nova organização do trabalho didático no ensino secundário, adotando princípios tais como: a organização e sistematização dos estudos; a formação de classes – às quais se destinariam matérias e conteúdos definidos, constituindo-se assim o ensino seriado; a especialização do

O ensino secundário provincial, cujos graus, títulos e estudos seriados conferidos pelos liceus não eram reconhecidos para fins de ingresso no ensino superior, paulatinamente se enfraqueceu. Esta situação se evidencia com a constatação de que a “(...) partir de 1870, os estudos secundários, realizados desordenada e parceladamente, achavam-se entregues quase que exclusivamente à iniciativa dos particulares”⁴⁴. Na província de São Paulo, por exemplo, entre 1872 e 1884 funcionavam apenas aulas avulsas de latim e francês, em Itu.

No que se refere ao ensino secundário, do ponto de vista da sua estruturação, não se observa mudanças profundas por ocasião da implantação da República no Brasil. Em seus aspectos legais, propositivos, a Constituição Republicana de 1891, fortemente influenciada pelo modelo de governo federativo dos Estados Unidos, passou a sustentar a laicização da educação, suprimindo o voto censitário e instituindo o voto para indivíduos alfabetizados, do sexo masculino. De acordo com a Carta, aos estados (denominados “províncias” à época do Império) caberia a responsabilidade sobre o ensino primário, com a possibilidade tanto de organizarem suas propostas de ensino, quanto de criarem instituições de todos os graus e tipos. Via de regra, no entanto, os estados se concentraram no fornecimento do ensino primário, aberto também à iniciativa privada.

Em termos gerais, uma das marcas da continuidade da maneira como o ensino secundário foi organizado no Império e nas primeiras décadas da República, de acordo com Celso Beisiegel⁴⁵, foi o corpo dado a duas propostas paralelas de ensino, pautadas numa clivagem entre as classes mais e menos abastadas. Durante a Primeira República (1889-1930) o ensino secundário passou por várias reformas: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano

trabalho didático, cabendo a cada docente uma disciplina específica, constituída por programa e materiais didáticos específicos. *C.f.:* PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino Secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. *Op. cit.* p. 240.

⁴⁴ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 08.

⁴⁵ BEISIEGEL, C. *Estado e educação popular*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.

(1915) e João Luiz Alves (1925). A reforma concebida por Benjamin Constant⁴⁶, por exemplo, de orientação positivista, tinha por objetivo dar consistência à formação científica na educação secundária, mas, de acordo com Solange Zotti, “(...) nada mais representou do que a necessidade de modernizar a formação da elite, fazendo uso das ciências modernas em prol da erudição e do verbalismo, reforçando o carácter enciclopédico e propedêutico do ensino”⁴⁷.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, assumindo o governo provisório implantado pela Revolução de 1930, o Congresso foi dissolvido e o governo passou a legislar por decretos. A preocupação com o fortalecimento do poder central se deu com a ampliação e o reforço da administração federal. No que se refere à educação, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, ao qual coube a atribuição de planejar reformas no âmbito nacional. Francisco Campos – intelectual e político partícipe do movimento da Escola Nova⁴⁸ e do

⁴⁶ Refiro-me ao decreto n.º 981, de 08 de novembro de 1890. O texto tinha por escopo o ensino primário e secundário no Distrito Federal, ou seja, sua abrangência era limitada. No entanto, servia como modelo para os estados. A reforma efetivou a divisão de dois graus no ensino elementar, levando-se em conta a idade dos alunos: de 7 a 13 anos e entre 13 e 15 anos. No entendimento de Fernando Azevedo, ao instituir no ensino secundário disciplinas tais como matemática, elementar e superior, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral, o reformador rompeu com a tradição do ensino literário e clássico, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos. *C.f.:* AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ªed. Brasília: Ed. da UNB, 1963. p. 616.

⁴⁷ ZOTTI, Solange Aparecida. ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Brasília, DF: Plano; Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75.

⁴⁸ O ideário da Escola Nova, ou escolanovismo, teve origem no final de século XIX, tendo como principais representantes o suíço Adolphe Ferrière e o estadunidense John Dewey. Chegou ao Brasil em 1882, via Rui Barbosa, mas foi alvo de maior disseminação na década de 1920, época na qual o país passava por intensas transformações de cunho econômico, social, político e cultural. Contrapondo-se a práticas consideradas tradicionais, pautadas na passividade e submissão dos alunos, defendia a centralidade da criança nas relações de aprendizagem. O movimento pautava-se na defesa do ensino público, gratuito. *C.f.:*

movimento católico –, responsável por reformas educacionais em Minas Gerais na década de 1920, assumiu o cargo de ministro e estabeleceu uma reforma do ensino secundário, oficializada pelo Decreto n°. 18.890, de abril de 1931⁴⁹.

O pesquisador Norberto Dallabrida interpreta a reforma conduzida por Francisco Campos nos termos de uma “modernização nacionalizada” do ensino secundário brasileiro, uma vez que esta conferiu

(...) organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização⁵⁰.

Glossário Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) – Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm. Acesso: 12 dez. 2016.

⁴⁹ BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto n° 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm.

⁵⁰ DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em:

Para além da proposição de uma organicidade para o ensino secundário, efetuada de maneira centralizadora e autoritária, um dos elementos mais importantes da proposta foi apresentado pelo próprio reformador no texto denominado “Exposição de Motivos”⁵¹. De acordo com Campos, era necessário que o ensino secundário tivesse um caráter eminentemente educativo, ou seja, seria necessário retirar a exclusividade do viés propedêutico e estabelecer como fim para a etapa “(...) a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras”⁵². Ainda de acordo com Campos, a construção do mencionado sistema de hábitos dar-se-ia em detrimento da inculcação mecânica de noções e conceitos abstratos, desprovidos de significados mais profundos para os alunos.

Em que se pese a consistência das propostas, registra-se que a reforma Francisco Campos reforçou as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário. Neste espectro constavam “(...) as escolas profissionais para formação de quadros intermediários do comércio (a reforma só tratou do ensino comercial) e da indústria, além do magistério primário, não articulados com o secundário nem com o superior”⁵³. No que se refere especificamente ao ensino secundário, aumentado de cinco para sete anos de duração, a etapa foi dividida em “dois cursos seriados”⁵⁴: o primeiro, chamado de “fundamental” e

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso: 03 jan. 2017.

⁵¹ CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização do Ensino Secundário*. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.

⁵² *Idem*. p. 06.

⁵³ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 13.

⁵⁴ BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-

voltado a uma formação geral, comportava cinco anos e se estendia a todos os estudantes; o segundo, o “curso complementar”, durava dois anos e pautava-se numa formação propedêutica. No curso complementar havia a possibilidade de trilhar três caminhos distintos, dependendo do curso superior para o qual o aluno pretendia se candidatar: jurídico; medicina, odontologia e farmácia; engenharia e arquitetura.

Maria Nunes⁵⁵ entende que este novo formato do ensino secundário mantinha um caráter elitista, uma vez que, para citar apenas um exemplo, entre a opção curta dos cursos profissionalizantes e a longa da cultura geral e teórica do ensino fundamental, era pouco comum esta última ser a escolha dos filhos de classes menos abastadas. Acrescenta-se a isso o fato de que apenas o curso secundário preparava para os exames vestibulares⁵⁶ e, sem o certificado de conclusão desse curso, nenhum estudante poderia candidatar-se aos exames, afunilando sobremaneira o número de postulantes ao ensino superior.

Com a implantação do Estado Novo (1937-1945), resultado de um Golpe de Estado, Getúlio Vargas outorgou uma nova Constituição (1937), que atribuiu à União a competência de fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, pautando-se em diretrizes voltadas à “(...) formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”⁵⁷. De acordo com Francisco Campos, à época Ministro da Justiça, religião, pátria e família deveriam ser valores inquestionáveis veiculados pelas diretrizes. Tal concepção era compartilhada por Gustavo

[%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](#). Acesso: 04 jan. 2017.

⁵⁵ NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

⁵⁶ A partir da reforma educacional de 1915, proposta por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915), os exames de admissão para o ensino superior passaram a ser chamados de exames vestibulares. *C.f.*:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso: 04 jan. 2017.

⁵⁷ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 14.

Capanema, Ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1934 e 1945.

Capanema acompanhou atentamente o embate travado, na década de 1930, entre, de um lado os educadores ligados ao movimento escolanovista – que defendiam uma educação laica e igualitária, sob responsabilidade do Estado –, cujos princípios foram sintetizados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”⁵⁸; do outro, o movimento católico – liderado por Alceu de Amoroso Lima – cujas intenções foram vitoriosas na Constituição de 1934, documento que assegurou o ensino religioso nas escolas públicas, ratificando a normatização da escola secundária defendida pela reforma de 1931, pautada na predominância do padrão limitado do número de estabelecimentos públicos secundários, na equalização do ensino público e privado e na homogeneização curricular.

A atuação de Gustavo Capanema à frente do Ministério de Educação resultou na promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 09 de abril de 1942 (Decreto-Lei n.º. 4.244), uma das iniciativas que integraram a chamada “Reforma Capanema”⁵⁹. O documento promoveu um rearranjo em aspectos

⁵⁸ O Manifesto foi assinado por 26 educadores de grande prestígio, destacando-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Paschoal Leme e Roquete Pinto. É possível inferir que o Manifesto, por ser resultado de uma conciliação, não apresenta discurso homogêneo, já que os educadores que defendiam os princípios liberais não representavam um grupo indiviso. Havia nesse grupo duas posições predominantes: a dos liberais elitistas, identificada com Fernando de Azevedo, que enfatizava a necessidade de articulação de todos os graus e tipos de ensino segundo uma concepção unificada de educação, que deveria ser toda reformada, priorizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional; e a dos liberais igualitaristas, à qual pertencia Anísio Teixeira, que condenava a discriminação social realizada pela escola (denominada “segregação”) e propunha a abolição do sistema dual de ensino – o primário-profissional e o secundário-superior – e a criação de uma escola única para todos, de modo a se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais. C. f.: BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 14. O documento-base do manifesto pode ser acessado na íntegra em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf.

⁵⁹ A partir de 1942, Capanema promulgou reformas em vários ramos do ensino secundário. No que se refere ao ensino técnico-

da Reforma Francisco Campos, criando o ciclo ginasial, com quatro anos, e o ciclo colegial, com três anos (e opção entre o clássico e o científico), divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970.

Tendo em vista o horizonte das propostas tanto da Reforma de 1931 quanto da Reforma de 1942, Eurize Pessanha e Sílvia Brito afirmam que ao mesmo tempo em que as leis a elas pertinentes conferiram um caráter mais orgânico ao ensino secundário, “(...) pretendiam deixar claras suas diferenças em relação a outros cursos de segundo grau”⁶⁰. Tais diferenças se pautavam fundamentalmente no público alvo do ensino profissionalizante, para o qual a formação era voltada ao preparo da força de trabalho e não de “individualidades condutoras”⁶¹, expectativa depositada no ensino secundário. De outra parte, as

profissional, foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942 (Decreto-Lei nº. 4.073, afinado com o Decreto-Lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI), e a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 28 de dezembro de 1943 (Decreto-Lei nº. 6.141). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm. Acesso: 04 jan. 2017. O Ensino Técnico voltava-se à formação de força de trabalho específica para os diferentes setores da economia e da burocracia. Além do ensino industrial para o setor secundário, havia o ensino agrícola para o setor primário, o ensino comercial para o setor terciário e o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Com essas reformas, o ensino técnico-profissional foi transformado em ensino de grau médio, cujos diplomas, no entanto, não eram aceitos para ingresso no ensino superior. C. f.: BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 15-16.

⁶⁰ PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino Secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. *Op. cit.* p. 246.

⁶¹ O termo consta na “Exposição de Motivos” do Decreto-Lei nº 4.244, datada de 01 de abril de 1942. De acordo com o documento, “(...) o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso: 15 jan. 2016.

autoras identificam algumas linhas mestras que pautaram as discussões sobre a etapa, deste a primeira metade do século XIX até a década de 1960. Levando em consideração que foi durante este período que se criou uma face para o ensino secundário brasileiro – e se lançaram as bases para o Ensino Médio tal como hoje é concebido –, penso ser importante reproduzi-las aqui.

As singularidades e controvérsias sobre a definição e os objetivos da etapa (sua identidade) surgiram mais fortes, num primeiro momento, em relação ao ensino superior, ou seja, na discussão sobre a necessidade de uma etapa de escolarização intermediária à formação universitária. Este debate foi forte no período imperial e na Primeira República, esmaecendo ao longo década de 1920. A partir da década de 1930, os embates se deram por ocasião da definição do lugar a ser ocupado pelo ensino técnico, pela escola normal e pelo do ensino secundário. Assim, de acordo com as autoras, a definição da identidade do ensino secundário gerou distintos questionamentos entre os anos 1930 e anos 1960, dentre os quais é possível citar: os relativos ao seu caráter de fase intermediária de escolarização; o entendimento sobre as várias etapas em que foi desdobrado e as respectivas estruturas organizacionais; o problema da sua equiparação com outras formas de escolarização, entendidas ou não como correlatas. Em que se pesem as diferenças apontadas, entretanto, Pessanha e Brito entendem que

(...) em ambos os períodos, a definição do significado dessa etapa da escolarização remete à discussão acerca de seu caráter propedêutico e/ou terminal; e a definição do que seja o ensino secundário condiciona o debate sobre a sua clientela, tanto aquela que se pretende atingir como aquela que é efetivamente atingida, e se desdobra nas definições sobre os seus conteúdos curriculares, organização, abrangência, expansão, ou seja, na organização do trabalho didático no ensino secundário, entre outras questões⁶².

⁶² PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino Secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. *Op. cit.* p. 247.

O ensino secundário e cada um dos outros ramos do ensino pós-primário permaneceram cursos paralelos nos anos 1950, ministrados em redes escolares próprias e sujeitas à jurisdição de diferentes órgãos centrais da administração. A situação se alterou ao longo da década, quando se abriu a possibilidade de os alunos dos cursos profissionais se transferirem para o curso secundário. Mas a grande modificação se deu em 1961, por ocasião da elaboração da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que promoveu a inclusão dos ensinos secundário, normal e profissionalizante numa categoria mais abrangente, o Ensino Médio⁶³, assim como a “(...) completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso no ensino superior”⁶⁴.

Kátia Abud⁶⁵ afirma que a LDB de 1961 foi um produto da “americanização” do currículo educacional brasileiro. De acordo com a autora, promulgada num contexto de industrialização no qual se buscava adestrar mão-de-obra para as indústrias, “(...) ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida”⁶⁶.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a exemplo do que estava acontecendo na América do Norte e na Europa, ocorreu no Brasil uma grande expansão do Ensino Médio, motivada tanto pelo crescimento demográfico quanto pela demanda popular pela ampliação do ensino elementar. Em 1971, durante o governo

⁶³ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. No artigo 34 da referida lei consta que “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

⁶⁴ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 18.

⁶⁵ ABUD, Kátia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *Op. cit.* p. 39.

⁶⁶ *Idem.* p. 39.

militar, a publicação de uma nova LDB⁶⁷ introduziu formalmente a integração do ensino primário ao primeiro ciclo do Ensino Médio (antigo ginásio), compondo o ensino de 1º grau e fixando a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos. O antigo colegial, segundo ciclo do Ensino Médio, constitui-se como curso único de nível médio, passando a ser denominado 2º grau. No que se refere à organização pedagógica, com essa Lei “(...) o ensino em todas as escolas de 2º grau passa a ser ‘generalizadamente profissional’ ou ‘profissionalizante’ ou de ‘profissionalização obrigatória’”⁶⁸. Ou seja, à época, a distinção deixou de ser feita entre ramos de ensino para ser realizada entre currículos orientados para distintas habilitações profissionais.

A reforma curricular promovida pela Lei de Diretrizes em Bases de 1971, de acordo com o discurso governamental, justificava-se tanto pela necessidade de suprir a carência de profissionais de nível médio quanto pela intenção de oferecer formação aos alunos que, concluintes do nível médio, não conseguissem ou não tivessem interesse em realizar cursos superiores⁶⁹. Ocorre que a profissionalização compulsória acabou

⁶⁷ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Dermalval Saviani entende que este documento deve ser pensando como uma reforma do texto da LDB de 1961. O autor afirma que, à época, tratava-se apenas de ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. *C.f.:* SAVIANI, Dermalval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea). p. 21.

⁶⁸ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 19. Se a equiparação entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, promovida pela LDB 4.024/61, deu-se através do acesso ao ensino superior, nessa nova lei a ideia de superação de distinções se deu através da obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Uma medida nada estranha num Regime Ditatorial. Anos depois, o Parecer nº. 76, de 1975, eliminou a obrigatoriedade da profissionalização e restabeleceu a formação geral no Ensino Médio, sendo reafirmado pela Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982.

⁶⁹ O pesquisador José de Resende Pinto sugere que esse novo desenho para o ensino médio, revestido do caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e o de tentar

promovendo um empobrecimento dos currículos escolares e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral⁷⁰, implicando numa “(...) descaracterização e maior desqualificação do ensino médio, vindo somente a reforçar a dicotomia entre a educação para a ‘elite’ e a educação para o trabalhador”⁷¹.

Durante as décadas de 1980 e 1990, mais precisamente a partir de 1982, quando no bojo na abertura política os governos estaduais passaram a ser eleitos por via direta, deu-se início a um processo de reformas curriculares, tanto no âmbito dos estados quanto dos municípios. De acordo com Marcelo Magalhães⁷²,

aplar o ímpeto das manifestações estudantis que à época exigiam mais vagas nas universidades públicas. *C.f.:* PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. *In:* OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 55.

⁷⁰ No que diz respeito à História, a grande polêmica gerada pela LDB (1971) resultou do estabelecimento de núcleos comuns para os currículos de 1º e 2º graus. O banimento das disciplinas de História e Geografia no 1º grau (dissolvidas na disciplina “Estudos Sociais”), sustentado pelo parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, deu margem a um dos aspectos da polêmica. Sobre o assunto sugiro a leitura do parecer e do projeto a ele anexo. *C.f.:* BRASIL. Parecer nº. 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In:* Documento nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FACleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf. Acesso: 08 jan. 2016.

⁷¹ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 20. Outro aspecto importante a ser considerado é a elevada exclusão social dada a ver no próprio índice de matrículas no 2º grau durante o período militar. De acordo com dados do IBGE, em 1970 o Brasil tinha uma população de 93 milhões de habitantes, dos quais 15,9 milhões estavam matriculados no 1º grau e apenas 1,1 milhões no 2º grau. No início dos anos 1980, quando o regime militar flexibiliza a obrigatoriedade do ensino profissionalizante (Lei 7.044/82), as matrículas no 1º grau somavam 24,8 milhões e as no 2º grau eram aproximadamente de 3 milhões.

⁷² MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor, *Tempo*, v. 11, nº 21, 2006, p. 50. Disponível em:

essas reformas tiveram relação direta com a transição da ditadura civil-militar para o período democrático, momento em que os novos governos, dialogando com educadores que se posicionavam contra os currículos mínimos impostos pela LDB de 1971, passaram a rediscutir aquilo que se ensinava nas escolas.

Uma das questões caras à época era o interesse pela ruptura com a ideia de imposição de um “pacote diretivo à escola”⁷³, razão pela qual as Secretarias de Educação procuraram construir suas propostas com a contribuição dos professores de suas respectivas redes de ensino. Exemplo dessa situação pôde ser observado em Santa Catarina, onde técnicos, especialistas e educadores, sob influência de textos de Antônio Gramsci e de outros autores afins ao pensamento marxista, empreenderam uma reflexão crítica dos currículos escolares e uma maior articulação da educação com a política. Como resultado desse movimento, entre de 1988 e 1991 foi formulada a primeira versão/edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, documento que intentava definir “(...) uma concepção de sujeito, de projeto de escola e de sociedade”⁷⁴.

Em meados da década de 1990, segundo Magalhães, o movimento de redefinição dos currículos escolares enveredou por um novo rumo, com a União tomando para si a prerrogativa de estabelecer diretrizes e parâmetros básicos para os currículos existentes. Essa guinada tem razões contextuais, amarrada à promulgação da Constituição de 1988 e ao processo de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁷⁵. O documento estabeleceu, pela primeira vez na educação brasileira, uma função formativa em si para o Ensino Médio, postulando um rompimento com o viés propedêutico e

<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>. Acesso: 02 jan. 2017.

⁷³ *Idem*. p. 50.

⁷⁴ SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014. p. 19. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sc.gov.br.

⁷⁵ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

profissionalizante e entendendo-o como etapa conclusiva da Educação Básica.

A tramitação do texto da nova LDB se deu em meio a um período em que se impunha uma nova configuração ao Estado brasileiro, onde, de acordo com Amélia Cohn⁷⁶, mudanças de natureza em sua dimensão pública levaram para o seu interior a racionalidade econômica do mercado, cujos princípios substituíam critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade. Essa situação é apresentada por Carmen Moraes⁷⁷ em termos de uma “travessia inconclusa” para a democracia, na qual ajustes na economia foram acompanhados pela presença de organismos internacionais tais a UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)⁷⁸, que passaram a nortear a reforma na educação em termos organizacionais e pedagógicos. Nas palavras da autora, “As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais”⁷⁹.

A concepção econômica da educação, vigente durante a década de 1990, subordinou a escola aos imperativos do mercado, associando a escolaridade com conquista de emprego ou de melhores chances de trabalho. Neste sentido, Carmem Moraes afirma que foi visando superar deficiências e adequar o ensino às novas demandas econômicas que o governo Fernando Henrique

⁷⁶ COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.160-179.

⁷⁷ MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

⁷⁸ Sobre a penetração de diretrizes advindas do Banco Mundial na educação formal brasileira, sugiro a leitura da análise realizada por Helena Altmann. Cf.: ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>.

⁷⁹ MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Op. cit.* p. 402.

Cardoso promoveu a reforma do Ensino Médio, através do Decreto n°. 2.208, de 1997⁸⁰, reformulando o ensino técnico e criando o Sistema de Educação Profissional. Para a autora, a medida foi responsável por um retrocesso ao “dualismo estrutural entre ensino acadêmico e ensino técnico”⁸¹.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, apesar da resistência criada ao projeto educacional da “Era FHC”⁸² e dos embates políticos desencadeados por movimentos sociais, entidades científicas e sindicais de educadores contra os setores empresariais dentro e fora do governo, houve a “(...) desescolarização do ensino técnico e o predomínio do modelo de competências, na tentativa de ajustar não só a educação profissional, mas toda a educação escolar às demandas do mercado”⁸³. A resistência à política governamental voltada à educação pautava-se em vários argumentos, pois se inseria no combate a um conjunto mais amplo de medidas que tinham por fim promover a redução da responsabilidade do Estado sobre políticas sociais. Mas há uma questão específica que merece destaque, uma vez que se tornou alvo de intensas discussões no meio educacional. Trata-se da proposta de implantação do “modelo” ou “pedagogia das competências”, alvo de críticas que à época se sustentavam no entendimento que a

A adoção da noção de competência, originária do discurso empresarial, não significa uma mudança meramente semântica, mas se inscreve no campo mais vasto de medidas econômicas e políticas

⁸⁰ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n°. 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.

⁸¹ MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Op. cit.* p. 404.

⁸² Fernando Henrique Cardoso governou o país durante dois mandatos consecutivos (1995-1998; 1999-2002), o que lhe permitiu implementar muitas de suas propostas de governo e dos seus objetivos políticos. Dada a abrangência e importância das modificações operadas durante o período, seu governo passou a ser conhecido como “a era FHC”.

⁸³ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 22-23.

implementadas a partir dos anos 1980 pelos países capitalistas centrais. A tendência é atribuir-lhe o sentido de performance individual, verificável em situação de trabalho. Observa-se que a política educacional neoconservadora estabelece, através do “modelo de competências”, uma relação direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo. Embora o discurso legal possa se referir aos direitos gerais de cidadania, prevalecem os interesses da produção, isto é, os interesses de um setor social e não os do conjunto da sociedade. O decreto 2.208/1997, por exemplo, separou o ensino técnico do ensino médio, organizou o seu currículo não mais por meio de disciplinas, mas a partir dos perfis de competência requisitados pelo mercado de trabalho. A montagem dos itinerários ocupacionais, ao procurar atender as demandas imediatas e pontuais das empresas, pode levar formações adaptativas/instrumentais às mudanças, perdendo de vista os objetivos do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais, indispensáveis à formação do trabalhador⁸⁴.

Se, por um lado, os vetores assumidos pela LDB (1996) se flexionaram em direção à lógica do sistema produtivo, por outro, a reflexão crítica e as iniciativas dos movimentos sociais e de educadores organizados nos Fóruns em Defesa da Escola Pública – que participaram do processo Constituinte e da elaboração do documento – reverberaram na orientação dos objetivos gerais e nas atribuições do Ensino Médio, ou seja, no papel da etapa na formação dos sujeitos que nele frequentam. Ao menos do ponto de vista propositivo, ganhou corpo o projeto de formação humana que visava, de acordo com Carlos Jamil

⁸⁴ *Idem.* p. 23.

Cury⁸⁵, superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre cultura e trabalho, oferecendo aos alunos e alunas uma educação integrada capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho. Tais premissas são dadas a ver no Artigo 35 da LDB, cujos incisos legiferam sobre as finalidades do Ensino Médio propondo:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina⁸⁶.

Tomados em seu conjunto, os incisos aludem à expectativa de promoção na educação escolar, um direito público subjetivo, de uma “formação integral”, o que quer dizer, numa primeira aproximação, uma formação humana que contemple a concepção de um projeto de vida e que aborde aspectos cognitivos e socioemocionais dos alunos e alunas. Numa síntese que articula as noções de trabalho e cidadania como base para a formação dos estudantes, Acácia Kuenzer concebe as finalidades

⁸⁵ CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

⁸⁶

Disponível

em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

e os objetivos do Ensino Médio como o compromisso de “(...) educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral”⁸⁷. Um compromisso hercúleo, por certo.

No histórico sobre o Ensino Médio elaborado neste tópico, as finalidades descritas acima ocupam a linha de chegada, pois representam aquilo que, atualmente, do ponto de vista legal, são considerados os interesses públicos em relação à formação escolar de nível médio. Esses interesses se oferecem, em teoria, ao contraste com dualidades identificáveis ao longo dos quase dois séculos de existência do ensino secundário/médio, tais como um modelo de educação concebido para as elites e outro para as classes menos abastadas; uma proposta de ensino enciclopédico/propedêutico e outra de viés técnico/profissional. Marca indelével, soma-se a estas dualidades a constatação de que, durante a maior parte da sua história, a etapa permaneceu limitada aos alunos em termos de acesso e farta em termos de evasão.

Desde a sua publicação, em dezembro de 1996, o texto da LDB foi alterado substancialmente e recebeu vários complementos, o que é compreensível levando-se em conta a necessidade de diálogo com as transformações que ocorrem na sociedade e nas políticas das quais documentos dessa natureza são o fruto. Refiro-me a Decretos, Resoluções (tais como as que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais), Medidas Provisórias, Instruções Normativas, propostas de regulamentação (que resultaram na elaboração de documentos curriculares tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais) –, lançados durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff⁸⁸ – iniciativas que intentaram conferir mais

⁸⁷ KUENZER, A.Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. p. 40.

⁸⁸ O momento em que escrevo é contemporâneo dos debates em torno da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, editada pelo Presidente Michel Temer, que promoveu uma das maiores (se não a maior) alterações no marco legal da Educação Nacional desde a Lei de

clareza e substância àquilo que se entende como finalidades do Ensino Médio, bem como indicar caminhos para a sua concretização.

Compondo – juntamente com a Constituição Federal de 1988 (a qual se subordina) – o teto jurídico da educação formal em nosso país, a LDB 9394/96 e os documentos que dela se desdobram no plano federal reverberam também em propostas e diretrizes curriculares elaboradas nos estados. Um volume enorme de proposições legais e orientações curriculares que norteiam a elaboração de currículos para instituições escolares que abrigam os alunos das Redes Públicas Estaduais de Educação.

As considerações acima me oferecem um novo horizonte de observação. Nele constam documentos específicos, que, conforme comentei anteriormente, procuram dar clareza, sustância e condições de exequibilidade às determinações da LDB. Refiro-me às Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Estes materiais serão analisados de duas formas. Num primeiro momento, ainda neste capítulo, cotejando as DCNs e os PCNs com assertivas de Jacques Le Goff, leitor de Michel Foucault, pretendo registrar como se deu o processo de construção desses documentos, entendendo-o como fruto de embates que serão analisados menos no viés das teorias do currículo⁸⁹ e mais como documentos/monumentos. Esta leitura

Diretrizes e Bases de 1996. Conhecida como MP do Ensino Médio, a proposta prevê, dentre outros aspectos, a flexibilização curricular, a transição para um regime de aulas em tempo integral e a alternativa de profissionalização do Ensino Médio. Mesmo em se tratando de um documento que prevê alterações substanciais na etapa de escolarização que compõe o escopo da minha análise, por razões de prudência metodológica, visando não cair no campo da mera especulação, não constituirei diálogo direto com esta Medida Provisória.

⁸⁹ O que tenho em mente com esta afirmação é interesse em não enveredar pelo caminho que toma a própria noção de currículo como objeto de inquirição, contrapondo, de um lado o entendimento de que existe uma teoria capaz de revelar, numa perspectiva ontológica, um Ser do currículo; do outro, o currículo concebido como discurso, ou melhor, como uma construção discursiva que ao invés de descrever o que o currículo efetivamente é, nada mais faz do que produzir uma noção particular de currículo. Esta é uma problematização realizada, por

terá como desfecho a apresentação de concepções estruturantes das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2011, concepções estas que, no próximo capítulo, serão confrontadas com propostas da Educação Histórica. No bojo desses registros, abriga-se o problema de definição de uma identidade para o Ensino Médio e as dificuldades crônicas que ganham corpo na etapa.

Diretrizes e Parâmetros Curriculares: contradições, relações de poder e edificação de monumentos

Em abril de 1997, poucos meses após a publicação da LDB 9394/96, Dermeval Saviani trouxe ao público uma obra que, tendo por fim contribuir com a compreensão global da ordenação jurídico-política da educação brasileira, apresentou as minúcias do processo de elaboração da nossa mais recente Lei de Diretrizes e Bases. Em “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas”⁹⁰, o autor ofereceu um panorama da tramitação do documento desde a gestação do projeto, cujos esboços identifica na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986 – antes mesmo do início das ações da Assembleia Constituinte que resultaram na elaboração da Constituição de 1988. De acordo com o autor, na assembleia de encerramento da Conferência, aprovou-se a “(...) ‘Carta de Goiânia’, contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção

exemplo, por autores como Tomas Tadeu da Silva, a qual considero absolutamente pertinente, embora não condizente com os meus interesses nessa tese. Para um melhor entendimento da distinção entre teoria e discurso (no campo das discussões curriculares) sugiro a leitura do introito “Teorias do currículo: o que é isso?”. C.f.: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Um apanhado geral sobre a noção de currículo é apresentado no verbete “currículo”, produzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) – Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm.

⁹⁰ SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”⁹¹.

Após a apresentação de um extenso histórico dos trâmites institucionais que resultaram no texto convertido em lei, Saviani afirma que o documento, em sintonia com as orientações políticas dominantes no período, evidencia um ardid adotado pelo Ministério da Educação. Ao invés de formular para a área uma política global, evidenciando quais seriam as diretrizes e as formas da sua implementação, inscrevendo-as no texto que estava em discussão no Congresso Nacional, o Ministério “(...) preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócua e genérico, uma ‘LDB minimalista’ na expressão de Luiz Antônio Cunha”⁹², texto que, assumido pelo Senador Darcy Ribeiro, foi convertido na nova LDB. No entendimento de Saviani, esta certamente teria sido a via escolhida

(...) para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado “Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários⁹³.

É importante se ter em mente que a elaboração de um documento como a LDB é um processo absolutamente conflituoso, pois o que está em jogo são interesses que respondem pelo tipo de sociedade que se quer (re)produzir e, conseqüentemente, pelo ideal de formação que deve atingir os

⁹¹ *Idem.* p. 35.

⁹² *Ibidem.* p. 199.

⁹³ *Ibidem.* p. 200.

alunos e alunas. Trata-se de um campo de disputas no qual entram em cena os mais variados interesses, mobilizados por questões ideológicas, idiossincráticas, pragmáticas, inclinações e afinções teóricas, todas elas ligadas, direta ou indiretamente, às expectativas que se depositam em relação à Educação Básica formal. Um confronto político⁹⁴. Estratégia política, aliás, é o que Saviani detecta como motivação para elaboração de um texto genericamente “inócuo”, aberto a possibilidades de ações que muito provavelmente não passariam pelo crivo da deliberação parlamentar da qual resultou a elaboração do documento. Entretanto, em certa medida, esta estratégia foi apenas protelatória.

Na esteira da Constituição Federal, o texto da LDB, em seu artigo 9º (inciso IV), reafirmou ser uma incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ou seja, caberia à União o estabelecimento de um norte para os currículos e seus conteúdos mínimos, tendo em vista o interesse em se assegurar uma formação básica comum. Ocorre que, no plano da União, surgiram atritos e impasses quando da definição das competências e atribuições específicas dos órgãos que deveriam representa-la na elaboração das diretrizes. Em cena: o choque entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Tomando por base a maneira como a questão curricular se colocou internamente no plano político-institucional estatal, e referindo-se ao Ensino Fundamental⁹⁵, as pesquisadoras Alicia

⁹⁴ Aqui tenho em vista a compreensão de Ivor Goodson, para quem o currículo escolar, um artefato cultural, atua como instância normatizadora de discursos sobre o processo de escolarização, por meio do qual o Estado procura gerenciar conhecimentos e saberes que devem ou não fazer parte do processo de ensino. *C.f.*: GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

⁹⁵ Pode soar estranho o fato de eu dar visibilidade a questões que, teoricamente, estariam circunscritas ao Ensino Fundamental. Dois são os argumentos que uso para dirimir esta aparente incoerência. Em primeiro lugar, o Ensino Fundamental foi o primeiro escopo do MEC no que se refere ao estabelecimento de propostas de organização curricular. A atenção foi voltada às Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª

Bonamino e Silvia Martínez⁹⁶ localizam o início da querela por ocasião da publicação da Lei nº. 9.131/95⁹⁷, que criou o Conselho Nacional de Educação. Órgão representativo da sociedade civil, o CNE recebeu, dentre outras atribuições, a incumbência de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC e assessorar o Ministério em todos os assuntos relativos à Educação Básica. Ou seja, do ponto de vista legal, caberia ao CNE a função de contraponto às ações e propostas de um órgão de Estado que apresentava políticas de governo.

Bonamino e Martínez ressaltam que, em resposta à Constituição Federal, à Lei nº. 9.131/95 e à nova LDB, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC deveriam ser estabelecidos a partir da mediação de diretrizes curriculares que teriam como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica do CNE. No entanto, de acordo com as autoras, “(...) a divulgação da primeira versão dos PCNs pelo MEC, antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu novo mandato, em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado”⁹⁸.

Esse imbróglio, longe de ser obra do acaso, afina-se com o argumento da estratégia política identificada por Dermerval Saviani, uma vez que nela, o que se revela é a apresentação de

séries) e foi por ocasião da elaboração dos documentos a elas referentes que se deram os primeiros confrontos entre o MEC e o CNE. Por outro lado, é importante considerar que ambos os órgãos, MEC e CNE, atendendo às determinações da LDB, operaram a normatização de documentos oficiais tendo em vista a noção de Educação Básica, da qual o Ensino Médio também faz parte, com caráter de terminalidade. A reflexão sobre o currículo educacional, nestes termos, sem prejuízo às especificidades de uma etapa, se insere no conjunto das preocupações que atinjam a totalidade da Educação Básica.

⁹⁶ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

⁹⁷ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Brasília, 24 de novembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm.

⁹⁸ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Op. cit.* p. 371.

uma proposta de estruturação curricular que a um só tempo prescindia do debate com setores mais amplos da sociedade civil e com o órgão de deliberação constituído com o fim de representa-la. Membro do CNE de fevereiro de 1996 a fevereiro de 1998, Menga Lüdke⁹⁹ afirma que desde o início dos trabalhos da Câmara de Educação Básica a questão da identificação das competências cabíveis ao MEC e ao CNE foi um problema. Levando-se em conta que cabia ao CNE deliberar sobre as diretrizes curriculares elaboradas pelo MEC, a chegada dos PCNs à CEB/CNE, por via indireta, após terem passado por longo processo de elaboração¹⁰⁰, causou desconforto e estranheza.

É necessário atentar, como o fazem Bonamino e Martínez, que os PCNs não apresentavam um conjunto mínimo de conteúdos obrigatórios ou uma proposta de diretrizes curriculares. Os textos publicados em 1997, por exemplo, elaborados para nortear o trabalho da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, compunham um calhamaço de dez volumes, ou seja, uma complexa proposta curricular que apresentava “(...) diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de

⁹⁹ LÜDKE, M. O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro. In: CARNEIRO DA SILVA, W. (org.). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: UFF, 1998. p. 35-48.

¹⁰⁰ A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início antes mesmo da divulgação da LDB 9394/96. Ou seja, paralelamente às discussões no âmbito parlamentar, o MEC já trabalhava na construção de uma proposta de curricular para a Educação Básica. No primeiro volume do documento há um histórico no qual se afirma que o processo teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. De acordo com os autores, foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. C.f.: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: 08 jan. 2017.

avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola”¹⁰¹.

De posse dessa abrangente proposta curricular, a CEB/CNE teve que, “num movimento invertido”¹⁰², divisar nos PCNs as diretrizes curriculares sobre as quais deveriam deliberar e que fundamentariam a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Isso significa que, mesmo em se tratando de instrumentos normativos de caráter mais específicos, os PCNs foram usados para orientar um instrumento de caráter mais geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Bonamino e Martínez afirmam que esse movimento invertido resultou na condenação de possíveis formas de colaboração entre esses dois atores políticos, o MEC e o CNE, à lógica da mútua omissão. Dizem as autoras que

Na lógica do MEC, mais importante do que inscrever a discussão das diretrizes curriculares na agenda política do Estado ou no debate público, era ver rapidamente os PCNs aprovados pelo CNE e efetivados pelos professores nas redes de ensino.

Na lógica do CNE, o papel de órgão representativo da sociedade não lhe permitia ignorar que a comunidade científica educacional considerava imprescindível discutir a concepção geral dos PCNs e o conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento escolar, o processo de elaboração e divulgação dos parâmetros e as características das escolas e dos professores destinatários das propostas¹⁰³.

Considerando o plano geral das políticas de Estado para a educação brasileira, o embate entre o MEC e o CNE na definição das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais Curriculares pode ser

¹⁰¹ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Op. cit.* p. 371.

¹⁰² *Idem.* p. 372.

¹⁰³ *Ibidem.* p. 372. Ao descrever o posicionamento adotado pelo CNE as autoras se apropriam das palavras da Conselheira Menga Lüdke.

tomado como um exemplo da maneira como os documentos (no caso, os educacionais) são constituídos/elaborados no âmbito de relações contraditórias, evocando relações de poder que deitam por terra qualquer pretensão de neutralidade. Este entendimento é caro ao historiador Jacques Le Goff, que, na esteira de Michel Foucault, afirma que o documento não é de maneira alguma inócuo. Ele é,

(...) antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.¹⁰⁴

Esse esforço de vontade ao qual Le Goff se refere, ou seja, a expectativa de produzir uma imagem de si é um ato de montagem, é a construção de um invólucro que age num duplo sentido: esconde os não ditos e dá face à pretensão de verdade. É neste sentido que Le Goff sustenta a necessidade de “(...) desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”¹⁰⁵. Associando os PCNs a este gatilho de significação, o monumento, há que se considerar que o abalar de seus alicerces se deu por ação do próprio CNE.

Na descrição do espectro de ações que envolveram os embates entre o MEC e o CNE, a Conselheira Menga Lüdke

¹⁰⁴ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. p. 547-548.

¹⁰⁵ *Idem*. p. 548.

afirma que, lançando mão do amparo legal que configurava as competências do CNE, a solução encontrada pela Câmara de Educação Básica – uma “solução razoável”¹⁰⁶ –, foi reafirmar a importância das propostas pedagógicas das escolas e o “caráter não-obrigatório” dos PCNs. A menção a essa não obrigatoriedade, no entanto, foi veiculada de maneira velada pelo MEC. Nas “Considerações Preliminares” presentes nos textos dos Parâmetros, afirma-se apenas que os mesmos não configuram um “(...) modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas”¹⁰⁷.

No intuito de investigar o caminho tomado pela CEB/CNE na realização de suas atribuições diretas – a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais –, Bonamino e Martínez analisaram três documentos elaborados pela Câmara de Educação Básica em resposta aos PCNs: 1 – a “Exposição de Motivos ao encaminhamento das DCNs”¹⁰⁸; 2 – a Resolução nº 2 de 7/4/1998¹⁰⁹ e; 3 – o Parecer da CEB nº 4/98 de 29/1/1998¹¹⁰.

¹⁰⁶ LÜDKE, Menga. A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 21, n. 42, p. 239-253, jan./jun. 1999. p. 244.

¹⁰⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. *Op. cit.* p. 13.

¹⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: CNE, 1997.

¹⁰⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 abr. 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso: 12 jan. 2017.

¹¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downlo

Do conjunto da análise resulta, no entendimento das autoras, a clareza da opção do CNE pelo federalismo, pois, mesmo reconhecendo a competência da CEB no que se refere à elaboração de diretrizes nacionais, o Conselho reservou aos entes federados e às escolas as tarefas de plenificação e implementação curriculares. Bonamino e Martínez vão além afirmando que

De acordo com nossa interpretação, essa afirmação de princípios e a posição tomada pelo CNE em face dos PCNs traduziram no âmbito político-institucional do Estado as críticas à lógica centralizadora que, nos âmbitos acadêmicos e escolar, especialistas e professores vinham formulando ao processo de elaboração dos PCNs¹¹¹.

Os membros do CNE, afinados com o artigo 210 da CF, entendiam que as diretrizes deveriam ser pensadas como linhas gerais de ação, como uma proposta de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino. Nestes termos, o Parecer da CEB nº. 4/98 e a Resolução nº. 2 de 1998 implicaram na elaboração de sete diretrizes como referência para a organização dos currículos escolares¹¹². Analisando tais

[ad&alias=852-parecer-ceb-04-98-pdf&Itemid=30192](#). Acesso: 12 jan. 2017.

¹¹¹ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Op. cit.* p. 374.

¹¹² É possível sintetizar essas diretrizes tomando por base seu núcleo propositivo. A saber: 1 – Fundamentação das ações pedagógicas das escolas em princípios éticos, políticos e estéticos; 2 – Reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e demais profissionais que atuam na educação escolar, bem como das identidades institucionais das escolas e dos sistemas de ensino; 3 – Compreensão do processo educacional como uma relação indissociável entre conhecimentos, linguagens e afetos, constituintes dos atos de ensinar e aprender; 4 – Estabelecimento de conteúdos curriculares mínimos para uma Base Nacional Comum que, articulada com uma parte diversificada capaz de atender características locais e regionais, garanta a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; 5 – Elaboração de propostas curriculares visando à interação entre a Educação

diretrizes, Bonamino e a Martínez percebem que os atores políticos do CNE, além de afirmar a não-obrigatoriedade dos PCNs, os excluíram “(...) das referências mediadoras da definição de princípios e diretrizes curriculares para o conjunto do ensino fundamental no âmbito da Câmara de Educação Básica.”¹¹³ Esta ação não passou despercebida pelo MEC.

O Parecer da CEB que estabeleceu as Diretrizes Curriculares foi aprovado em 29 de janeiro de 1998. Neste mesmo ano, o MEC trouxe a público os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)¹¹⁴. Em mensagem dirigida “Ao professor”, presente em todos os dez volumes da publicação, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, menciona a necessidade da escola se voltar para a formação de cidadãos, em uma “(...) era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho”¹¹⁵. Tal demanda, de acordo com o Ministro, imporia à escola uma revisão dos currículos que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação.

Fundamental e a Vida Cidadã; 6 – Defesa da autonomia das escolas para o estabelecimento de uma parte diversificada para o currículo; 7 – Fomento à existência de propostas pedagógicas capazes de criar um clima de cooperação e de condições básicas para o planejamento dos usos do espaço e do tempo escolares. C. f.: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Op. cit.*

¹¹³ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Op. cit.* p.377.

¹¹⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais /* Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Cito aqui apenas o documento com o texto de introdução aos PCNs para as séries finais porque é nele que se identifica claramente a maneira como o MEC respondeu ao CNE.

¹¹⁵ *Idem.* p. 05.

No texto de apresentação¹¹⁶ o documento afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais respondem pela necessidade de construção de uma referência nacional curricular para o ensino fundamental a ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, mas não faz nenhuma referência às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo CNE. Suas referências são documentos de órgãos internacionais que, ao tratarem a “educação e a cidadania como uma questão mundial”¹¹⁷, defendem a necessidade da construção e práticas educacionais pautadas em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”; “aprender a viver com ou outros” e “aprender a ser”.

Ao analisarem a segunda parte do documento introdutório, Bonamino e Martínez apontam três questões cujo registro considero aqui pertinente. A primeira delas se refere ao fato do MEC ter usado os mesmos dispositivos constitucionais e legais utilizados pelo CNE para justificar suas responsabilidades e competências específicas em matéria curricular. A segunda decorre da constatação de que embora o texto dos PCNs rejeite explicitamente o viés de modelo curricular homogêneo e impositivo, o documento faz “(...) referência a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes e indica critérios de avaliação da aprendizagem e orientações didáticas, inclusive para os Temas Transversais”¹¹⁸, ou seja, o que se observa é um conjunto de conteúdos e metodologias bastante detalhadas para cada uma das áreas disciplinares propostas. Por fim, o fato que mais chamou a atenção das autoras, é que apesar da existência de

¹¹⁶ *Ibidem*. p. 09.

¹¹⁷ *Ibidem*. p. 15.

¹¹⁸ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Op. cit.* p.381. Os Temas Transversais, de acordo com o documento introdutório, constituem-se como temáticas que interferem diretamente na vida dos alunos e que, devido a sua complexidade, não podem ter sua abordagem restrita a uma única área ou campo disciplinar. Estes seriam compostos por problemáticas sociais relacionadas à ética, à saúde, ao meio ambiente, à pluralidade cultural, à orientação sexual, ao trabalho e ao consumo. *C.f.:* BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Op. cit.* p. 65.

documentos do CNE (Pareceres, Resoluções) que tratam das diretrizes curriculares para a educação nacional, não há, no conjunto bibliográfico com mais 260 títulos consultados pelos autores dos PCNs, nenhuma menção a qualquer dos documentos elaborados pelo CNE.

Apesar de não terem interpretado as DCNs e os PCNs como documentos/monumentos, as pesquisadoras Alicia Bonamino e Silvia Martínez lançaram ao prosicênio questões absolutamente caras ao trabalho do historiador que dialoga com as considerações de Le Goff. A análise das autoras responde pelas condições de produção desses monumentos, numa resposta a perguntas sobre os seus autores, sobre as finalidades e sobre as circunstâncias que guiaram o seu processo de produção. De outra parte, ao tomar os documentos como fontes para uma análise, as autoras dão a ver que tanto as DCNs quanto os PCNs não são documentos isolados. Ambos se relacionam com outros documentos (Pareceres, Resoluções, etc.) e interesses que se inserem num espectro mais amplo do que aquele representado diretamente pelo MEC ou pela CEB/CNE. Neles o que se observa é a nítida expectativa de querer representar o interesse do “conjunto da sociedade brasileira”¹¹⁹.

As omissões recíprocas, no entanto, não foram a tônica na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o

¹¹⁹ Adotando uma perspectiva de análise distinta desta que sigo em meu trabalho, a pesquisadora Raquel Venera, pautada na metodologia da análise de discurso, explora as minúcias do discurso contido nos PCNs (5ª a 8ª séries). No seu enfoque do texto de apresentação, especificamente na parte intitulada “Educação e cidadania – uma questão brasileira”, Venera recorta a menção à participação do Brasil na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida na Tailândia em 1990, situação na qual o país teria assumido compromissos em relação à educação fundamental. De acordo com a autora, a utilização de um sujeito indeterminado (o Brasil), que representaria imaginariamente todos os brasileiros, implicaria na legalização do compromisso. Desta forma os PCNs, expressão dessa vontade, se apresentariam como um querer de todos. *C.f.*: VENERA, Raquel Alvarenga de Sena. *Discursos Educacionais na Construção as Subjetividades Cidadãos e Implicações no Ensino de História*: um jazz possível. (Tese Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009. pp. 177-178.

Ensino Médio. Ao contrário do aconteceu com os documentos produzidos para o Ensino Fundamental, desta feita o MEC seguiu os ritos legais, encaminhando à CEB/CNE, para apreciação e deliberação, o documento que apresentava propostas de diretrizes curriculares. De acordo com a Conselheira Guiomar Namó de Mello, relatora do Parecer nº. 15/98¹²⁰, ao encaminhar o documento à CEB/CNE o Ministro da Educação não teria visado apenas cumprir a lei, mas também estimular o debate em torno do tema no âmbito do colegiado e da comunidade educacional por ele representada. A Conselheira vai além ao comentar sobre a qualidade técnica da proposta enviada para apreciação, cujo conteúdo, relativo aos princípios pedagógicos, foi acrescido apenas de “indicações mais detalhadas do tratamento a ser adotado para os conteúdos curriculares”. Da mesma forma, registra ainda a Conselheira, as áreas apresentadas para a organização curricular, constantes do documento original, mantiveram significativa integridade, “(...) ainda que antecedidas por considerações psicopedagógicas de maior fôlego”¹²¹. Importa ainda registrar que, ao contrário do que havia acontecido com o Ensino Fundamental, as DCNEMs, de 1998, vieram a público antes da divulgação dos PCNEMs, no ano 1999.

O indício mais evidente de que a produção dos documentos para o Ensino Médio não se pautou em omissões mútuas consta nos próprios textos dos PCNEMs. O documento foi dividido em quatro partes. A primeira apresenta suas “bases legais” (Parte I), e as outras dizem respeito a cada uma das três grandes áreas em que os conhecimentos escolares foram organizados. A saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Parte II); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Parte III); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Parte IV). Na Parte I¹²² consta claramente o diálogo estabelecido com a

¹²⁰ Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. p. 01. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso: 18 jan. 2017.

¹²¹ *Idem.* p. 01.

¹²² BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases*

CEB/CNE (apresentada como uma das partícipes na elaboração do documento), assim como os textos integrais da LDB 9.394/96 e do Parecer CBE/CNE nº 15/98, que resultou na elaboração das DCNEMs.

Se, por um lado, a materialidade textual das DCNEMs e dos PCNEMs sugere a existência de uma espécie cordialidade entre o MEC e o CNE, é necessário registrar que estes documentos/monumentos não passaram imunes à artilharia crítica advinda do debate que se estabeleceu entre setores da sociedade civil, principalmente entre educadores no âmbito das universidades. Dentre outras questões, o que estava em cena era a discussão sobre a definição de uma identidade para o Ensino Médio, algo muito além da afirmação genérica do seu caráter de terminalidade.

Sabrina Moehlecke sintetiza com propriedade a questão afirmando que no final da década de 1990 os debates educacionais se caracterizaram por uma polarização entre defensores e críticos das políticas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com a autora, à época predominaram “(...) estudos que privilegiavam abordagens macroeconômicas e análises estruturais que buscavam revelar a sintonia existente entre as medidas adotadas pelo governo no país e as orientações de organismos multilaterais”¹²³. A elaboração da LDB 9.394/96, conforme comentário em momento anterior, exemplifica esta situação. Mas a produção da DCNEMs e, posteriormente, dos PCNEMs, jogou mais lenha na fogueira.

De acordo com Moehlecke, o objetivo da maioria das análises que incidiram sobre as DCNEMs, por exemplo, era revelar o caráter ideológico do discurso oficial, assim como as contradições entre as visões de Ensino Médio presentes nas diretrizes e as políticas colocadas em prática pelo governo federal. Nesta linha teriam operado autores como Acácia

Legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

¹²³ MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, jan.abri. 2012. p. 47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003. Acesso: 03 jan. 2017.

Kuenzer¹²⁴, José Domingues¹²⁵ e Maria Bueno¹²⁶, acusando o caráter sedutor e pretensamente inovador do discurso das diretrizes que, pautado na defesa de uma educação para a vida e não apenas para o trabalho; na ênfase num Ensino Médio integrando formação técnica e científica, o saber fazer e o saber pensar, ou seja, a proposta de superação de dualidades históricas presentes na etapa de ensino; na flexibilidade do currículo e na sua aproximação da realidade do aluno; no trabalho contextualizado e interdisciplinar, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, propunha um cenário educacional muito distinto daquele observado nas escolas. Tal sedução seria operada por um texto “(...) híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais”¹²⁷.

De acordo com Moehlecke¹²⁸, do ponto de vista teórico-metodológico, principalmente após o início do primeiro governo Lula (2003-2006), as críticas desferidas às DCNEMs seguiram duas vertentes. De um lado, uma perspectiva macroestrutural fazia uso do referencial marxista, particularmente gramsciano, denunciado a subordinação da educação ao mercado, a ressignificação de conceitos como flexibilização, autonomia, descentralização, e tomando como nítida a expectativa do governo de abrir mão de suas responsabilidades sociais, o que se observava no fomento às parcerias com a iniciativa privada. Defendia a existência de uma escola média que, mesmo respeitando as diferenças, tivesse um *perfil universal*, “(...) calçado nas proposições de Gramsci quando à politecnia,

¹²⁴ KUENZER, A.Z. (org). *Ensino médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. *Op. cit.*

¹²⁵ DOMINGUES, José L. (*et al*). A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

¹²⁶ BUENO, Maria S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

¹²⁷ MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Op. cit.* 47.

¹²⁸ *Idem*. pp. 47-48.

combinando ‘trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico-sociais’¹²⁹. Deste ponto de vista, a noção de ensino por competências ou pedagogia por competências e habilidades nada mais significava do que formação de mão-de-obra capaz de se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho.

Por outro lado, as críticas teriam assumido as premissas de uma perspectiva que a pesquisadora Dagmar Zibas tenta identificar como “pós-moderna”¹³⁰. Neste caso, para citar apenas um exemplo, presente num estudo de Alice Lopes, a acusação recairia sobre a *impossibilidade de construção de um currículo pautado no princípio da universalidade*, pois a ideia de “universal”, como uma invenção humana, nada mais seria do que uma vontade de poder, uma imposição de determinadas “(...) pessoas e relações sociais aos quais essa universalidade interessa”¹³¹. Assim, qualquer discussão sobre currículo e sobre outro projeto de educação e sociedade passaria primeiro pelo questionamento dos padrões “universais” de conhecimento escolar até então produzidos. Em termos práticos, isso significava uma passagem da crítica à dualidade do Ensino Médio “(...) à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino”¹³².

¹²⁹ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 18.

¹³⁰ ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92 [Especial], p. 1067-1086, out. 2005. p. 1081. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso: 08 jan. 2017.

¹³¹ LOPES, A.C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 203.

¹³² MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Op. cit.* 51. Essa ênfase na diversidade e na multiplicidade, alicerçada na noção de currículo como construção cultural, propunha que o currículo do Ensino Médio deveria abordar o trabalho apenas como mais uma entre

Embora desafinadas do ponto de vista teórico e político-ideológico, essas duas vertentes críticas, agindo em conjunto com as mudanças no contexto político, social e econômico do final dos anos 2000, ajudaram a fomentar o debate sobre a necessidade de mudanças nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Já em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC mobilizou uma série de discussões que visavam repensar as políticas voltadas aos Ensino Médio, inclusive com a organização de um Seminário Nacional sobre a temática. É do período o trabalho de revisão dos PCNEMs que resultou na publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006¹³³. Neste caso, embora tenham mantido a organização do conhecimento escolar nas três áreas já propostas pelos PCNEMs, nas Orientações observa-se uma preocupação evidente com a ressignificação de algumas noções presentes nos parâmetros. Dentre elas destaco o repensar da noção de “competência”, afastada daquilo que o termo pudesse sugerir de competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, e interpretada como algo interior às próprias disciplinas (que fomentariam o desenvolvimento de competências específicas), mas também num plano geral, cujo escopo seria o fomento a competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras capazes de

tantas outras questões, tais como as relações de gênero, a sexualidade, as juventudes, etc. Um distanciamento evidente da perspectiva gramsciana.

¹³³ Essas Orientações foram publicadas em três volumes: 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com a Diretoria do Departamento de Políticas de Ensino Médio, da Secretaria de Educação Básica do MEC, os documentos atendiam a demanda pela retomada das discussões sobre os PCNEMs, não só no sentido de aprofundar pontos que mereciam esclarecimentos, mas também de oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho docente. *C.f.:* CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 3). p. 08. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 12 jan. 2016.

incentivar uma intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno¹³⁴.

Em 2009, ano da publicação da Emenda Constitucional nº 59¹³⁵, que tornou obrigatória e gratuita a escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade, o MEC reuniu um grupo de especialistas com o objetivo de revisar e atualizar as diretrizes curriculares para toda a Educação Básica. Os resultados dos trabalhos materializaram-se em documento encaminhado pelo MEC ao CNE, como base para a definição das novas diretrizes. Moehlecke¹³⁶ registra que em junho de 2010 foram, portanto, aprovadas as novas DCNEB (Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares especificamente para o Ensino Médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011). Mesmo em se tratando de um contexto social e político distinto daquele da elaboração da primeira versão das DCNEMs, preocupações presentes naquele documento permaneceram na versão atualizada. Dentre elas, destaca-se a preocupação com a identidade específica do Ensino Médio, “(...) 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”¹³⁷.

Ao estabelecer uma comparação entre as duas versões das DCNEMs, Sabrina Moehlecke identifica alguns pontos que eu gostaria aqui de registrar. De imediato, a autora indica que embora a proposta de organização curricular tenha se mantido semelhante àquela da versão anterior, é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no novo documento, o que sugere uma sintonia entre o texto e as críticas realizadas às antigas diretrizes. Este é o caso do modelo de

¹³⁴ CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS/Secretaria de Educação Básica. *Op. cit.* p. 67-68.

¹³⁵ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

¹³⁶ MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Op. cit.* 52.

¹³⁷ *Idem.* p. 53.

avaliação com base em competências e habilidades, que se difundiu em praticamente em todos os sistemas nacionais de avaliação da educação, mas que, embora presente no texto das novas diretrizes, é limitado da sua associação com as demandas do mercado¹³⁸. No novo documento, aliás, fala-se menos em competências e mais em “(...) expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio”¹³⁹. Tais expectativas respondem pela preocupação com o excesso de componentes curriculares, visto como um prejuízo à organização da etapa. Em que se pese o paradoxo observado no aumento do número de componentes curriculares passíveis de abordagens – muitos deles resultantes de modificações na legislação, tais como a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena – às escolas é garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua proposta curricular.

Esta autonomia prevista em lei, para organização de itinerários formativos opcionais¹⁴⁰, é tratada no texto das novas DCNEMs não mais em termos de “flexibilização”, termo fortemente criticado na versão de 1998, mas sim pela expressão “diversidade”, que, de acordo com Moehlecke¹⁴¹, contempla

¹³⁸ Não custa lembrar que esta preocupação se fez presente também na elaboração das Orientações Curriculares, de 2006.

¹³⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2012. p. 09. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

¹⁴⁰ *Idem*. p. 06. A proposição consta no Capítulo II, que versa sobre as formas de oferta e organização do Ensino Médio (Art. 14, Inciso XI). Neste mesmo Artigo, em seu Inciso IX, afirma-se que os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos.

¹⁴¹ MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Op. cit.* 55.

múltiplos significados, ora referindo-se às políticas de diferença e identidade cultural, ora aos interesses dos jovens de modo geral ou, ainda, como sinônimo de flexibilização. Mais que isso, a maneira como o termo “diversidade” é usado parece sugerir uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do Ensino Médio. O que entra em cena não é mais meramente a tentativa de superação da dicotomia propedêutico *versus* técnico por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela defesa de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do Ensino Médio¹⁴². Essa proposta de currículo e identidade para a etapa, que resulta na atribuição de um caráter tanto unificado quanto diversificado, ao que tudo indica constitui-se como a “(...) principal mudança trazida pelas novas DCNEM em 2011, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas”¹⁴³.

O mergulho na descrição de Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, Normativas, Emendas Constitucionais, documentos educacionais de referência; o acompanhamento dos debates e análises que sobre eles incidem; a percepção da maneira como se instituem como monumentos; ou seja, o gravitar em torno das discussões legais e teóricas, traz, para quem escreve, a estranha sensação de trânsito em um mundo paralelo, distinto daquele que se configura na escola. De outra parte, considerando o meu interesse nas propostas da Educação Histórica, tal procedimento metodológico pode causar, em quem lê, também uma sensação de estranheza, pois, conforme comentei em momento anterior, a via Ápia das análises que as tomam como escopo conduz ao estudo dos delineamentos históricos assumidos pela disciplina de História. Mas há razões para a adoção deste procedimento.

Ao escrever uma crítica sobre aspectos dos PCNEMs, a pesquisadora Alice Lopes apresenta uma reflexão que considero

¹⁴² Neste ponto é impossível conter a tentação de estabelecer vínculos entre a defesa de “itinerários formativos distintos”, de “trajetórias possíveis”, e a argumentação legal da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (MP do Ensino Médio).

¹⁴³ MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Op. cit.* 56.

absolutamente pertinente. Diz a autora, que mesmo considerando a possibilidade de muitos professores lerem o texto dos parâmetros (eu acrescento: das diretrizes, orientações e propostas curriculares) com desinteresse ou descrédito, e mesmo que os abandonem em suas gavetas, não considera ser

(...) possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida (Goodson, 1999)¹⁴⁴, quanto pela efetiva apropriação que realizam de princípios e ideias curriculares legitimadas no campo educacional.¹⁴⁵

¹⁴⁴ A autora se refere a um artigo de Ivor Goodson publicado em obra organizada por Luiz Heron da Silva. *C.f.*: GOODSON, Ivor F. GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. *In*: SILVA, L.H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 109-126.

¹⁴⁵ LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002,

Todos os documentos de referenciais e as suas respectivas concepções e proposições teórico-metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem são passíveis de críticas. É impossível construir um documento a elas imune. As DCNEMs não são uma exceção, mas considero absolutamente relevante o investimento que trazem na ideia de mudança. A obrigatoriedade da frequência escolar até os dezessete anos de idade, por exemplo, uma conquista tardia da Educação Básica Nacional (o Brasil foi o último país da América Latina a instituí-la), deve ser pensada em termos de avanço, certamente. Mas há que se considerar que uma parcela razoável dos alunos do Ensino Médio não quer estar na escola. A evasão escolar e o desinteresse tomam proporções preocupantes. Lidar com esta situação, oferecendo alternativas para oxigenar o trabalho pedagógico e despertar o gosto e a atenção dos alunos e alunas, é um dos desafios assumidos pelas novas DCNEMs, algo que precisa ser valorizado.

Após ecoar, em seu Artigo 4º, as finalidades previstas na LDB para o Ensino Médio, o Artigo 5º das DCNEMs afirma que a etapa, em todas as suas formas de oferta e organização, deve se basear na(o):

- I – formação integral do estudante;**
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;**
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – indissociabilidade entre educação e prática social,** considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da**

interdisciplinaridade e da contextualização;

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – **integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular**¹⁴⁶. (*grifos meus*).

No que diz respeito à organização do currículo, o Artigo 8º sustenta a organização em áreas do conhecimento, a saber: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas. Estes incisos recebem como complemento dois parágrafos, nos quais consta que:

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a

¹⁴⁶ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. (2012). *Op. cit.* p. 02. É importante frisar que, respondendo a críticas desferidas à versão de 1998, o texto de 2012 esclarece como concebe conceitualmente os termos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nestes termos, o inciso VIII recebe quatro parágrafos como complemento: “§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida; § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.” As dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, de acordo com o Artigo 13º (Inciso I), constituem-se como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas.

contextualização e a **interdisciplinaridade** ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º **A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade,** requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores¹⁴⁷. (*grifos meus*).

Lançando mão da noção de cultura escolar como uma ferramenta heurística, procurei dar a ver a maneira como, ao longo de quase dois séculos de existência, o Ensino Médio se estruturou e se constituiu como um problema de caráter nacional. As dualidades, as limitações e as dificuldades que se abrigaram na etapa foram alvo de discussões políticas, de embates teóricos, e de normatizações curriculares às mais diversas. As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, em sua última versão, representam o atual estágio de um acordo possível. Em que se pese suas limitações, principalmente no que diz respeito as carências do aporte financeiros da União e dos estados para consecução de suas propostas (o quinto ato, em Shakespeare, me ocorre uma vez mais) o documento não pode ser acusado de ser fruto da falta de diálogo ou de uma imposição autoritária. Considerando suas proposições relativas a todas as formas de oferta e organização da etapa e, tendo em vista a necessidade de uma organização curricular pautada num tratamento metodológico que evidencie a *contextualização* e a *interdisciplinaridade*, entendo que a adoção de novos encaminhamentos teórico-metodológicos, em quaisquer que

¹⁴⁷ *Idem*. pp. 02-03. O documento usa o termo “componente curricular” ao invés de “disciplina escolar”. Apenas no Artigo 14º, Inciso VIII, faz-se menção à possibilidade de os componentes curriculares serem tratados como disciplinas, mas sempre de forma integrada com os demais componentes da área.

sejam as disciplinas ou áreas curriculares que compõem o Ensino Médio, precisam ser confrontados com as DCNEMs. Trata-se aqui de uma tomada de posição¹⁴⁸, ato que assumo sem temor. É desta posição que lanço questionamentos à Educação Histórica.

¹⁴⁸ A tomada de posição à qual me refiro se afina com o ato de “tomar posição” tal como o concebe Georges Didi-Huberman. Para o autor, não há nada de simples em tal gesto. Tomar posição é se situar pelo menos duas vezes em pelo menos duas frentes implicadas em toda posição, já que toda posição é relativa. Trata-se, por exemplo, de se confrontar com alguma coisa, considerando tudo o que deixamos de lado, o “fora-de-quadro” que existe por trás de nós, que talvez recusemos mas que, em grande parte, condiciona nosso próprio movimento e, portanto, nossa posição. Trata-se, da mesma forma, de se situar no tempo. Tomar posição é desejar, é exigir alguma coisa, é se situar no presente e vislumbrar um futuro. C.f.: DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quand les Images prennent Position*. L'Oeil de L'Histoire, 1. Paris: Éditions de Minuit, 2009. p. 11.

CAPÍTULO III

Ensino Médio, Educação Histórica e cognição histórica situada: Indagações à luz dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre esta representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, exertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanece indelével as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.

(Marc Ferro, 1983)

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?

– Pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que elas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

– Sem pedras o arco não existe.

(As cidades invisíveis – I. Calvino)

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia um astro, em que os animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e o mais mentiroso da ‘história universal’: mas também foi somente um minuto.

(Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral – Nietzsche)

O caráter pedagógico da cessão da palavra

O ritual, em linhas gerais, foi o mesmo. O início do ano letivo se apresentou no horizonte e o planejamento anual surgiu como atividade. Concomitantemente, os primeiros planos de aula foram elaborados. Dezesseis aulas, distribuídas em oito turmas do Ensino Médio. 222 alunos. A crença: propostas consistentes, bem articuladas, dignas de serem apresentadas a alunos que, via de regra, têm entre 15 e 17 anos. Nada infantil (“*coisa de criança*”, diriam alguns), nada banal (“*estou com sono*”, diriam outros). Tudo pronto, enfim. Primeira aula com o 1ºAno 1, matutino: cumprimentos iniciais, amenidades e apresentação de aspectos da proposta de trabalho para o ano letivo. Questionário diagnóstico aplicado [como se relacionam com disciplina e o que entendem ser a História, hábitos de leitura(?) e de lazer, usos de mídias e tecnologias correlatas (redes sociais virtuais, p.e.), composição familiar, o que pensam sobre a escola e sobre a sala de aula, etc.]. Respostas reincidentes: “*Gosto da escola só pra ver a mulherada*”; “*A sala é uma chatice*”; “*Odeio a escola! Estou aqui só porque sou obrigado*”. Meu plano de aula foi por água abaixo.

* * *

Uma análise sobre as críticas às noções de contextualização e interdisciplinaridade como contraponto à Educação Histórica e à noção de cognição histórica situada

Em janeiro de 2015, a pesquisadora Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt publicou um artigo na revista “Diálogos” (Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá), texto no qual apresenta uma investigação cujo escopo “(...) abrange a análise das concepções de aprendizagem que têm fundamentado a organização de documentos oficiais do governo brasileiro para o ensino médio (faixa etária entre 15 e 17 anos) na atualidade”¹. O título do artigo, “Formação da consciência

¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

histórica ou desenvolvimento de competências?...”, é bastante sugestivo quanto à maneira como a autora encaminhará sua análise, pois são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio os documentos que ganham destaque no artigo². Adotando a metodologia de investigação qualitativa de estudo e a perspectiva de análise de conteúdo na investigação bibliográfica e documental, Schmidt opera a problematização dos conceitos de contextualização e interdisciplinaridade presente nos PCNEMs, assim como a concepção de aprendizagem histórica pautada no desenvolvimento de competências. A chave da leitura crítica toma como referência a “concepção de aprendizagem baseada na teoria da consciência histórica”, na perspectiva da “cognição histórica situada”.

A autora inicia a análise afirmando que a escolarização da juventude tem sido um dos principais problemas das políticas públicas de sucessivos e diferentes governos. Esta afirmação vai ao encontro de questões que abordei no capítulo anterior, tanto no histórico do Ensino Médio quanto na problematização dos documentos/monumentos que legiferam sobre a etapa. Schmidt comenta que na tentativa de superar a dualidade histórica que se constituiu no Ensino Médio, e em observância aos preceitos da Constituição de 1988 e da nova LDB (1996), a etapa é alvo de constantes debates na sociedade brasileira, “inclusive com propostas de inovação, ainda em curso”. Uma das propostas de mudança, de acordo com a pesquisadora, foi a “elaboração de novas diretrizes curriculares, a partir de 1999”³, que em seu âmbito abrigaram propostas de modificação para o ensino de História junto aos jovens.

Disponível em:
<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=1064>. Acesso: 15 mai. 2016.

² Além dos PCNEMs (que ganham relevo após comentários sobre as DCNEMs), a autora indica que a análise inclui também o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os critérios para avaliação dos manuais didáticos e pesquisas com professores e alunos desse nível de ensino.

³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 89.

De imediato chama a atenção o fato de que, embora tenha sido publicado em 2015, o artigo não faz nenhuma menção às DCNEMs que vieram a público em 2011. A análise circunscreve-se ao Parecer CNE/CEB n.15/1998 (que precede as DCNEMs publicadas em 1999), aos PCNEMs (volume 1 – Bases Legais e volume 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, de 1999), aos PCN+ Ensino Médio (Orientações Complementares aos PCNEMs: Ciências Humanas e suas Tecnologias, de 2002), e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, de 2006). A rigor, não há nenhum problema no recorte das fontes. No entanto, considerando a data da publicação do texto, fiquei um tanto intrigado. É este o sentimento que dirige a minha análise sobre as “considerações” da professora Maria Auxiliadora.

A autora afirma que os estudos sobre currículo têm sido realizados por pesquisadores e especialistas de diversas áreas do conhecimento e, particularmente no que se refere ao ensino de História, comenta sobre o privilégio conferido a determinados períodos ou reformas curriculares e suas relações com políticas educacionais. Partindo de análises já realizadas sobre o currículo de História⁴, justifica a especificidade do recorte “concepções de aprendizagem histórica” como sendo parte do projeto de pesquisa intitulado “Aprender a ler e aprender a escrever em História”⁵, que teve início em 2011 e se estendeu até 2015. Vai além, afirmando que o projeto encontra justificativa na complexa problemática das questões relacionadas ao Ensino Médio, particularmente no que se refere “(...) ao desinteresse que os jovens estudantes têm manifestado pelo conteúdo de história”⁶.

Após alguns comentários gerais sobre as formas de oferta do Ensino Médio no Brasil (faz menção ao ensino regular e às

⁴ A autora cita trabalhos de pesquisadores tais como Maria do Carmo Martins, Selva Guimarães Fonseca, Carlos Eduardo dos Reis, Ubiratan Rocha, Lana Mara Siman, Circe Bittencourt e Kátia Abud.

⁵ O projeto tem como título completo “Aprender a ler e aprender a escrever em História na perspectiva da cognição histórica situada: um estudo de caso no ensino médio”, e foi financiado pelo CNPQ.

⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 90.

escolas de educação profissional, científica e tecnológica), a autora cita os dados do censo escolar de 2009, que indicam um total de 8.837.160 estudantes matriculados no Ensino Médio regular, dos quais 1% em escolas federais (90.353), 85,9% em estaduais (7.163.020), 1,33% em municipais (110.780) e 11,67% em instituições privadas (973.007), formando um conjunto de alunos distribuído em 25.923 instituições de ensino espalhadas pelo país. Schmidt registra ainda, como uma questão significativa, o fato de que, dos 52.580.452 estudantes matriculados na Educação Básica (dados do mesmo censo), apenas 8.337.160 matricularam-se no Ensino Médio⁷. Ou seja, a autora entende ser este um grande problema. Não tenho dúvidas de que as dimensões desse problema são maiores do que aquelas circunscritas ao universo de preocupações do ensino de História.

Tal desproporção, conforme procurei demonstrar no histórico da etapa (sem mencionar dados quantitativos), é um elemento que persiste mesmo após a promulgação da LDB 9.394/96 e das inúmeras tentativas de correção da distorção. Dentre estas tentativas constam a publicação de novos documentos curriculares, a exemplo dos PCNEMs (1999), documentos sobre os quais Schmidt lança seu olhar, interpretando-os como parte de um “conjunto de ações do governo brasileiro com vistas à reforma desse nível de ensino”, às quais se somam “a criação do Projeto Escola Jovem”, a “(...) expansão de vagas nas escolas e a organização de sistemas nacionais de avaliação centralizados nos resultados, como o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM”⁸.

⁷ Dados do Censo Escolar de 2015 informam que 7.983.076 alunos constavam matriculados no Ensino Médio Regular. Destes, 1,61% na Rede Federal (129.135), 84,70% na Rede Estadual (6.761.895), 0,62% na Rede Municipal (49.707), 13,05% na Rede Privada (1.042.339). Fonte: www.qedu.org.br. Acesso: 20 jan. 2017. O website QEDu, mantido pela Meritt e pela Fundação Lehmann, abriga a maior plataforma de dados da Educação Básica no Brasil. Os dados sobre o número de alunos são coletados junto à base de dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 92.

Ao longo de muitas das páginas do capítulo anterior apresentei várias críticas desferidas tanto aos PCNEMs quanto às DCNEMs. Maria Auxiliadora Schmidt dialoga com aspectos dessas críticas, destacando questões de natureza conceitual que, em tese, resultariam em equívocos metodológicos quando da operacionalização de propostas nas práticas didáticas. O primeiro destaque é dado ao conceito de contextualização, apresentado pela Conselheira Guiomar Namó Mello – no Parecer CNE/CEB nº 15/98, precedente à Resolução 03/1998 que instituiu as DCNEMs⁹ – como um princípio pedagógico que define a maneira de organização e tratamento dos conteúdos. No artigo de Schmidt, uma citação direta é usada para fomentar a argumentação. Em razão das inquietações que nutro em relação à maneira como algumas questões foram problematizadas, reproduzo-a na íntegra.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade (...) **Na verdade, a contextualização pode ser entendida como um tipo particular de interdisciplinaridade na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos disciplinares como contexto de outros** (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.37).¹⁰ (*grifo meu*).

⁹ Em seu texto a autora comete um pequeno equívoco, citando a Resolução 03/98 ao invés do Parecer 15/98. É com este último documento que a autora dialoga.

¹⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 93.

A primeira parte da citação acima de fato consta no texto do Parecer CNE/CEB 15/98¹¹. No entanto, a parte grifada não aparece no documento elaborado por Guiomar Mello. Ao que parece, o excerto constitui-se numa síntese elaborada por Schmidt a partir de uma interpretação dos exemplos usados pela Conselheira Guiomar Mello com o objetivo de dar consistência semântica à noção de contextualização.

Seja como for, a adoção do princípio da contextualização, no entendimento de Guiomar Mello, seria uma maneira de corrigir a inadequação histórica dos programas e manuais didáticos do Ensino Médio em sua relação com a realidade e com as experiências cotidianas dos alunos. O contexto, da vida pessoal, o mais próximo do aluno, é o que daria significado aos conteúdos de aprendizagem. A esta interpretação Schmidt contrapõe considerações da pesquisadora Acácia Kuenzer, para quem o cotidiano não poder ser explicado por si, mas através de uma história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações contraditórias entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana. Essas relações, de acordo com Kuenzer, podem ser de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, “em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento”¹². As críticas de Kuenzer, vale aqui ressaltar, inserem-se no conjunto das análises macroestruturais que incidiram sobre as políticas educacionais da Era FHC, conforme citado no capítulo anterior.

O problema que Schmidt destaca nesta percepção do cotidiano, na esteira de Kuenzer, refere-se à necessidade de se apontar sobre qual cotidiano se fala e do significado que ele terá em função dos lugares sociais contraditórios ocupados por diferentes sujeitos. Por outro lado, ainda citando Kuenzer, Maria Auxiliadora Schmidt afirma que nem tudo o que precisa ser aprendido pode ser contextualizado, dado o caráter histórico da produção científica. Assim, a tomada do conceito em sua relação com a realidade imediata ou à praticidade, implicaria na redução da educação a uma versão utilitarista. O argumento que ampara

¹¹ Embora não na página indicada, pois o fragmento consta na página 32.

¹² KUENZER, A.Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 74.

esta afirmação sugere que as razões de se ensinar de forma contextualizada seriam definidas “(...) antes pelas finalidades a atingir do que pelo imediatismo ou pelas necessidades práticas postas por um contexto supostamente neutro”¹³.

Schmidt dá sequência à linha de análise argumentando que o entendimento relativo ao princípio pedagógico da contextualização teve como fundamento a concepção de “aprendizagem situada”, tal como a concebe David Stein, para quem “(...) situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar e tempo específicos. Situar significa envolver outros aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado”¹⁴. Esta afirmação é concebida por Schmidt, apoiando-se nas reflexões de Atílio Boron, como um artificial “pratiqismo”¹⁵, caracterizado pela presença de certo entrave do antiteórico do saber convencional, associado às exigências do mercado, “que premia atitudes pragmáticas e realistas e castiga o espírito crítico e a inclinação teórica”¹⁶. Sobre esta afirmação faço duas observações.

Em primeiro lugar é importante considerar que, no Parecer da relatora Giomar Mello, as considerações relativas à aprendizagem situada são precedidas por comentários sobre a desconexão entre os conhecimentos escolares e a vivência cotidiana dos alunos, a exemplo da “(...) adolescente que

¹³ *Idem*. p. 75. Por mais relevantes que sejam esses alertas, entendo que parte da produção acadêmica voltada aos estudos sobre currículo, no final da década de 1990 e durante os anos 2000, criou uma chave homogeneizante de leitura e uma polarização perigosa que pôs, de um lado a verdade do discurso acadêmico; do outro, o engodo do discurso oficial, governamental.

¹⁴ STEIN, David. Situated Learning in Adult Education. In: *ERIC Digest* nº. 195, 1998. p. 02. No original, em inglês, consta: “*To situate learning means to place thought and action in a specific place and time. To situate means to involve other learners, the environment, and the activities to create meaning*”.

¹⁵ BORON, Atílio. *A coruja de Minerva*. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 359.

¹⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 94.

aprendeu tudo sobre o aparelho reprodutor mas não entende o que se passa com seu corpo a cada ciclo menstrual”, ou, ainda, “(...) o jovem que se equilibra na prancha de surfe em movimento, mas não relaciona isso com as ideias da física aprendidas na escola”¹⁷. A contextualização, assim, surge como um recurso que associa as aprendizagens com as experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. Isso não significa, de acordo com Namó Mello, que a contextualização resulte numa liberação dos conhecimentos escolares do plano abstrato para “aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade”, pois isso implicaria em se desconsiderar o essencial da aprendizagem escolar, ou seja, seu caráter sistemático, consciente e deliberado¹⁸.

É evidente, no entanto, que a crítica de Schmidt dialoga com uma reflexão bem articulada, pautada no entendimento de que as DCNEMs de 1998, ao se renderem à lógica do mercado, teriam reduzido um dos contextos mais importantes da experiência curricular do Ensino Médio, o trabalho, a uma dimensão meramente instrumental. Contudo, não é isso que se observa na versão das DCNEMs de 2011, onde o trabalho é concebido numa perspectiva ontológica, como mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana, e num sentido histórico, aludindo a formas específicas de como se manifesta essa mediação. Ou seja, o trabalho é tomado como um princípio educativo, não de formação profissional, mas num viés amplo de conhecimentos acerca do mundo do trabalho e do desenvolvimento de capacidades humanas gerais para transformação da realidade material¹⁹.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº. 3, de 26 junho de 1998. *Op. cit.* p. 33.

¹⁸ *Idem.* p. 35. Para justificar este entendimento do termo contextualização a relatora cita seus fundamentos epistemológicos e psicológicos nos termos da relação entre conceitos espontâneos e os conceitos científicos, tal como a concebe Lev. S. Vigotsky na obra “Pensamento e Linguagem”. *C.f.:* VIGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 5/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2011. p. 19. Disponível em:

Após apresentar o marco teórico baseado na concepção de aprendizagem situada e no princípio da contextualização, presentes nas DCNEMs (1998), Schmidt passa a tecer comentários sobre “a orientação para o ensino baseado no desenvolvimento de competências”, fazendo menção à década de 1990, momento em que essa perspectiva teria chegado ao país por meio da denominada “Pedagogia das Competências”. Penso ter abordado essa questão com razoável clareza no capítulo anterior, mas a maneira como Schmidt a apresenta dá conta de elementos ainda não mencionados.

Efetuada uma transição das DCNEMs (1998) aos PCNEMs (1999), a autora registra que estes últimos defendem a necessidade do desenvolvimento de diferentes tipos de competências, tais como as competências cognitivas complexas (autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção), competências de tipo geral (capacidade de continuar aprendendo) e as competências cognitivas básicas (raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de novas situações). O problema destacado por Schmidt decorre do fato de que os conhecimentos específicos das mais variadas ciências deixam de ser referência para o ensino e a aprendizagem, o que implica na valorização de “determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori”²⁰. Neste ponto, o diálogo se dá uma vez mais com Acácia Kuenzer, para quem “(...) Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social”²¹.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20 jan. 2012.

²⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 95.

²¹ KUENZER, A.Z. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p.3-11, 2002. p. 08. Tive acesso a uma versão deste artigo disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf. A citação consta na página 18.

Esta questão torna-se um tanto relativa quando se considera, como o faz Marcelo Magalhães, que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades. Haveria fortes dúvidas acerca de como, por exemplo, estabelece-las consensualmente “(...) em áreas menos procedimentais, como é o caso da História”²². Por outro lado, há que se considerar que nas

²² MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor, *Tempo*, v. 11, nº 21, 2006, p. 49-64. p. 53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>. De outra parte, é importante considerar que a referência do discurso legal aos direitos de cidadania (que aparece tanto nas DCNEMs de 1998, quanto nos PCNEMs de 1999), assumida pelo viés da “educação por competências”, amparava-se nos pressupostos teóricos de autores tais como Philippe Perrenoud, intelectual cuja obra não se pode simplesmente detrair por ter sido associada a uma determinada política educacional. Para Perrenoud, competência é a capacidade ou faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Como exemplo, o autor afirma que durante a escolaridade básica, aprende-se a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais. Assimilam-se conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, geografia, etc. Mas a escola normalmente não tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Ou seja, trata-se de uma falta de ancoragem da aprendizagem escolar em situações concretas da vida dos alunos. Sobre a maneira como Perrenoud concebe a noção e sugere o trabalho com a pedagogia das competências é pertinente a leitura da entrevista concedida pelo autor à Revista Nova Escola. *Cf.*: GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo Competências: entrevista com Phillippe Perrenoud, Universidade de Genebra. *Nova Escola*, setembro de 2000, pp. 19-31. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Por considerar a relevância de alguns dos pressupostos que lastreiam esta proposta, entendo ser um tanto redutora a crítica desferida por Acácia Kuenzer ao afirmar que a pedagogia por competências promoveria uma racionalização da afetividade e da criatividade, reduzindo aquilo que é definido socialmente ao resultado

novas DCNEMs (2012), o ensino por competências não mais aparece como um referencial pedagógico²³.

Ainda pautada nas considerações de Acácia Kuenzer, a autora afirma que “o tripé contextualização, cotidiano e competências parece soar estranho ao mundo da historiografia contemporânea, para o qual a natureza axiológica e formativa do conhecimento histórico não é novidade”²⁴. A intensidade prescritiva desse tripé seria ainda mais preocupante, de acordo com Schmidt, por estar acoplada ao “princípio da interdisciplinaridade”, também assumido na proposta para o Ensino Médio. Neste caso, o problema seria o fato da História compor, juntamente com Filosofia, Geografia e Sociologia uma “mesma e difusa área”, denominada Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em termos práticos, como resultado dessa “composição”, a sugestão de trabalho com projetos temáticos para o tratamento metodológico das diferentes disciplinas revelaria uma determinada perspectiva de interdisciplinaridade na qual os conteúdos substantivos e epistemológicos das ciências de referência seriam pulverizados, ou seja, perderiam as suas especificidades. Nada disso seria inadequado do ponto de vista do tripé que edifica a proposta curricular criticada pela autora, mas esses princípios, de acordo com Schmidt, teriam pouca significado e relevância se a aprendizagem história fosse pensada no âmbito da formação da consciência histórica. Por quê?

de ações individuais, dissolvendo relações de poder e a política sob o manto da racionalidade técnica. *C.f.*: KUENZER, A.Z. *Ensino médio*. *Op. cit.*

²³ O mesmo não se pode dizer de documentos curriculares elaborados no âmbito estadual ou municipal, onde a menção ao “desenvolvimento de competências” ainda faz parte dos discursos oficiais. Este é o caso, por exemplo, da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). *C.f.*: SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sc.gov.br.

²⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 96.

O que a autora procura ressaltar é que se a aprendizagem for pensada como uma possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos alunos, pode-se falar em aprender História no sentido de internalizar conhecimentos para manter e conservar determinadas situações ou falar na possibilidade de “internalização como subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida humana prática”²⁵. Ou seja, o que Schmidt quer dizer é que uma noção como a de contextualização, por exemplo, deixaria de ter significado, pois o próprio ato de se pensar historicamente é um ato imanente às determinações da vida prática, que implica na construção de sentidos e significados como uma resposta às carências de orientação. Aqui os escritos de Jörn Rüsen se fazem valer em toda a sua intensidade, pois a formação da consciência histórica não é

(...) poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente²⁶.

Neste ponto, como uma forma de recortar do texto de Schmidt apenas as questões que vão ao encontro das minhas inquietações, penso ser necessário lançar ao proscênio outro artigo da autora, intitulado “Cognição história situada: que aprendizagem história é esta?”²⁷, no qual analisa os Parâmetros

²⁵ *Idem*. p. 97.

²⁶ RUSEN, J. *História Viva*. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: EdUnB, 2007. p. 101.

²⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, partindo da noção de “código disciplinar”, tal como a concebe Raimundo Cuesta Fernandes²⁸, menciona o processo de “pedagogização da História”, resultante da compreensão dos fundamentos do ensino e da aprendizagem histórica a partir de teorias da Didática e da Psicologia Educacional.

A primeira questão a ser considerada vai ao encontro do título do artigo e demanda o esclarecimento sobre o termo “cognição histórica”. Trazendo a lume questões já abordadas no Capítulo I, é importante lembrar que a cognição histórica, tal como percebe a autora, foi o mote para a constituição da *History Education*, surgida na década de 1970 num diálogo muito próximo com a psicologia cognitiva e afirmando-se como uma área de articulação teórico-prática dos estudos dos processos cognitivos envolvidos na aquisição do conhecimento histórico.

De acordo com Isabel Barca²⁹, a investigação desses processos cognitivos, envolvendo professores e alunos, busca compreender como esses sujeitos operam os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, enfocando conceitos tais como significância histórica, mudança, evidência e narrativa. Tendo em vista a avaliação do nível cognitivo em História, por meio de testes e do emprego de metodologias que visam promover um aumento progressivo do nível de cognição, Barca afirma que estes procedimentos renovaram as concepções construtivistas sobre a cognição, uma vez que as pesquisas em geral da Educação Histórica, ao buscarem responder à questão sobre como os sujeitos constroem as suas ideias, têm demonstrado que as crianças e adolescentes operam com aparatos conceituais bem mais complexos do que a aplicação redutora de teorias de desenvolvimento e aprendizagem, tal como “(...) a noção piagetiana de invariância

dos Santos & BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica* - v. 3. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009, p. 25.

²⁸ No primeiro capítulo citei este autor, assim como a maneira como ele concebe a noção de “código disciplinar” como um instrumento heurístico. Vide nota 23, na página 50.

²⁹ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA*. Porto: III Série, vol.2, 2001.

dos estágios de desenvolvimento, pelo menos quando aplicada ao processo de compreensão histórica”³⁰.

Em “Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?”, Maria Auxiliadora Schmidt, demarcando o argumento da “pedagogização da história”, menciona a apropriação que os Parâmetros Curriculares fazem não apenas dos trabalhos de Jean Piaget (Teoria Genética), mas também das concepções de Lev S. Vigotsky, Alexandre Luria, Alexis Leontiev (Teoria da Atividade) e David Ausubel (Teoria da aprendizagem verbal significativa), argumentando que são os pressupostos da psicologia construtivista que fundamentam a concepção de aprendizagem histórica presente nos Parâmetros. Contrapondo-se a este viés, a autora defende que na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, o aprendizado do conhecimento histórico deve ter como base a própria racionalidade histórica, “e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História”³¹. Algumas observações se fazem aqui necessárias, via digressão que contempla os escritos de Jörn Rüsen.

O argumento subjacente ao contraponto de Schmidt ampara-se nos estudos da *Gechichtsdiaktik* que, desde final dos anos 1960 e início dos anos 1970, implicaram em críticas a determinações psicológicas do desenvolvimento do aprendizado histórico na escola. O problema, de acordo com Jörn Rüsen, é que as versões pedagógicas das modernas teorias do aprendizado “(...) trazem o ensino de história à baila sem terem levando suficientemente em conta, em suas análises e interpretações, a especificidade deste ensino”³². No entanto, ainda segundo Rüsen, “concepções teóricas do aprendizado podem ser fecundamente aplicadas à especificidade do histórico quando isso ocorre no curso de uma didática da história que tenha a consciência

³⁰ *Idem.* p. 14.

³¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. *Op. cit.* p. 03.

³² RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41.

histórica como o seu objetivo mais importante”³³. Neste caso, a didática da história se volta para os processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais se funda a referência do aprendizado histórico à história, o seja, aos “processos do pensamento e de formação estruturadores da consciência, que geralmente encontram-se ‘por trás’ dos conteúdos que normalmente ficam velados ao aprendiz, de atos mentais determinantes do comportamento que subjazem a lida com a História”³⁴.

Embora afirme que ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico, Rüsen procura se aproximar de uma teoria das operações da consciência que constituem este aprendizado lançando a pergunta sobre a possibilidade de redução das diferentes funções da consciência histórica a uma operação básica, que se constitua em sua particularidade e diversidade de outros processos mentais e a partir da qual o aprendizado histórico pode ser tematizado como processo uniforme. De acordo com Rüsen,

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e construídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.³⁵

³³ *Idem.* p. 42. Entendo que com esta afirmação Rüsen evidencia que as fronteiras da Didática da História não são impermeáveis, assim como não devem ser as da Educação Histórica.

³⁴ *Ibidem.* p. 42. No caso desta citação, Rüsen se apropria do entendimento de R. Schörken. *C.f.*: SHÖRKEN, R. *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, v. 23 (1972), 81-89. p. 84.

³⁵ *Ibidem.* p. 43.

No primeiro capítulo mencionei que, do ponto de vista empírico, a materialidade a ser analisada e problematizada pelos professores que adotam a metodologia da Educação Histórica é a narrativa construída pelos alunos a partir dos elementos que lhes são dispostos³⁶. Aqui vale acrescentar que Rüsen considera a determinação teórica da narrativa, da unidade e da processualidade da consciência histórica, uma construção abstrata. Com ela os processos concretos de aprendizado dificilmente podem ser decifrados empiricamente, de maneira a serem organizados pragmaticamente. O autor defende, no entanto, o recurso a diferenciações tipológicas do aprendizado histórico, que podem ser utilizadas como instrumento ideal-típico para a análise e interpretação dos processos concretos de aprendizado. Neste sentido, concebendo a existência de quatro formas típicas de construção narrativa sobre a experiência do tempo, seria possível diferenciar quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético. Por se tratar de uma unidade constitutiva básica, ou seja, um elemento chave à compreensão da maneira como Rüsen concebe a estruturação da consciência histórica por parte dos indivíduos/alunos, penso ser coerente citar diretamente as quatro formas de aprendizado/narrativa.

a) Na forma de aprendizado da construção **tradicional** do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras das ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática. b) Na forma de aprendizado da construção **exemplar** do sentido da experiência temporal, para além do horizonte de tradição, serão processadas experiências temporais em regras gerais condutoras de ações. Nesta forma de aprendizado se constrói a competência de regra em relação à experiência histórica e os conteúdos da experiência são interpretados

³⁶ Vida página 95.

como casos de regras gerais; os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras gerais (...). c) Na forma de aprendizado da construção **crítica** do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. O aprendizado histórico serve aqui à capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado. d) Na forma de aprendizado de construção **genética** do sentido da experiência temporal serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações. Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro (...)³⁷. (*grifos meus*).

³⁷ RÜSEN, Jörn. *Aprendizado Histórico*. *Op. cit.* pp. 45-46.

Aqui é tentador visualizar uma aproximação entre as formas narrativas típicas de construção de sentido propostas por Rösen, principalmente as formas *tradicional*, *exemplar* e *crítica*, e as três espécies de história identificadas por Nietzsche em sua II Consideração Intempestiva (vide páginas 63 e 64). A tentação, entretanto, não é suficientemente capaz de ofuscar a compreensão de uma distância significativa entre estes autores, substanciada pela noção de “consciência histórica”, tão cara a Rösen quanto estranha a Nietzsche. Vale registrar que a distinção topológica das narrativas históricas proposta por Rösen aparece apenas no terceiro volume da trilogia *Teoria da História* (RUSEN, J. *História Viva*. *Op. cit.*) sendo que Nietzsche não consta como referência bibliográfica em nenhum dos três volumes. Uma menção pontual aos seus escritos, relativa às “tipologias da historiografia praticadas no discurso metahistórico ocidental nos últimos séculos”, aparece num artigo de

Rüsen afirma que todas essas quatro formas existem tendencialmente em cada processo de aprendizado histórico, não sendo o caso de concebê-las do ponto de vista hierárquico, o que não o impede de conceber a constituição da narrativa genética de sentido como um grau mais elevado do senso de orientação propiciado pela aquisição do conhecimento histórico. É esta concepção que Maria Auxiliadora Schmidt tem em mente quando se refere à internalização do conhecimento como subjetivação, ou seja, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida humana prática. Há algo, porém, que precisa ser considerado.

Antes de propor os princípios de diferenciação ou distinções tópicas da constituição histórica de sentido, de acordo com os pontos de vista decorrentes da função de orientação que possui o saber histórico, Rüsen parte do princípio de que toda “(...) orientação histórica da vida humana prática baseia-se no pressuposto incontornável de que a vida prática já é orientada, ainda mesmo antes de qualquer constituição narrativa de sentido”³⁸. Ou seja, as formas de tratamento comunicativo das perspectivas temporais das relações sociais dependem necessariamente do pressuposto da comunicabilidade e do entendimento prévio dos participantes. Nas palavras de Rüsen, “que as pessoas possam entender-se e que se tenham sempre entendido é condição de qualquer comunicação”³⁹. Esse princípio elementar, relativo à linguagem, ou melhor, relativo à relação entre pensamento e linguagem, serve-me como mote para o retorno ao diálogo com Schmidt.

O argumento da “pedagogização” ou psicologização da História ampara sua razoabilidade na exata medida em que recorta as especificidades do conhecimento histórico. Ana Cláudia Urban, por exemplo, ressalta que a expressão “pedagogização” do ensino de História não deve ser percebida de forma pejorativa, mas simplesmente como uma indicação de que

Rüsen publicado em obra organizada por Jurandir Malerba. *C.f.:* RÜSEN, Jörn. História comparativa intercultural. In. MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 127.

³⁸ RÜSEN, J. *História Viva*. *Op. cit.* p. 45.

³⁹ *Idem.* p. 45.

o ensino de História “foi considerado unicamente ou preponderantemente com base nas discussões de caráter normativo e técnico, revelando a ausência de uma epistemologia pensada na própria História”⁴⁰. No entanto, é um equívoco pensar que os processos cognitivos envolvidos na apropriação do conhecimento histórico podem ser isolados, por exemplo, daqueles que dizem respeito à formação e estruturação da linguagem, do pensamento conceitual. Neste caso, quando se leva conta a educação escolar formal, poucas contribuições epistemológicas foram tão importantes quanto aquelas advindas da psicologia da educação, como é o caso dos estudos de Vigotsky⁴¹.

Não pretendo me estender nesta argumentação além do necessário. E o que entendo como necessário é o cuidado, a atenção, que tanto os pesquisadores acadêmicos quanto os professores de História na Educação Básica devem ter em relação às contribuições, para a sua disciplina, advindas dos mais diversos campos do saber. Respondendo pelo Ensino Médio e observando cotidianamente as debilidades no letramento⁴² de

⁴⁰ URBAN, Cláudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. (Tese Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. p. 170.

⁴¹ Vide nota 18. De outra parte, vale lembrar das palavras de W. H. Burston, citadas no Capítulo I (nota 91, página 88), para quem é fundamental considerar as contribuições da psicologia cognitiva e de desenvolvimento em qualquer tentativa séria de reflexão sobre a natureza e o lugar da história na Educação.

⁴² A palavra “letramento” confere um significado à aquisição de habilidades linguísticas que vai além da noção de alfabetização (entendida como conhecimento primário dos códigos gráficos da escrita). No Brasil, as discussões sobre o letramento dos indivíduos em idade escolar foram colocadas em evidência principalmente pela pesquisadora Magda Soares, para quem letramento é a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, ou seja, o indivíduo que após algum tempo de aquisição da escrita e da leitura (alfabetização) obtém maior experiência para desenvolver as práticas de uso das letras. Não se trata de um mero estado, estático, mas sim de um processo no qual o indivíduo se insere e ao longo do qual desenvolve suas habilidades de escrita e leitura, sendo capaz de fazer associações entre assuntos e temáticas distintas, tais como cultura, política, economia, tecnologia e inúmeros outros que envolvem

muitos dos alunos que ingressam na etapa, vejo com cautela a possibilidade de distanciamento da História dos pressupostos da psicologia da educação.

Augusto Miranda e Antônio Magalhães Júnior⁴³ indicam que os estudos de Vigotsky se opõem à noção de invariância dos estágios de desenvolvimento cognitivo, aludindo à distinção que o psicólogo faz entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR, nível cognitivo no qual se encontra o indivíduo/aluno) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP, na qual haveria a possibilidade de intervenções e mediações de outros sujeitos). No entanto, assim como dão a entender as objeções feitas por Schmidt, parece que os autores não dão a devida atenção à centralidade da linguagem e à formação do pensamento conceitual no desenvolvimento cognitivo.

Ainda no que se refere à questão da linguagem, é fundamental se ter em mente que os processos dirigíveis orquestrados pela metodologia da Educação Histórica, voltados ao desenvolvimento da competência teórica e metódica na produção do conhecimento histórico (que estão à base da competência narrativa), caminham par e passo com o apelo que pode ser exercido pela retórica da narrativa professoral. O que quero dizer é que por mais importante que seja adoção de princípios metodológicos que evidenciem o caráter de constructo do discurso historiográfico, e que impliquem na elaboração, pelo aluno, de narrativas que deem conta de expressar sua compreensão do passado e consciencializar sua orientação temporal⁴⁴, é um equívoco desconsiderar o poder de sedução da

o seu cotidiano, escolar e extraescolar. C.f.: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

⁴³ MIRANDA, Augusto R.; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio G. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: possibilidades para a formação do historiador. *Revista de Teoria da História*, UFG, Ano 6, n. 12, dez/2014. pp. 98-99. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/download/33421/17697>

⁴⁴ Esta é uma questão que ainda precisa ser devidamente equacionada quando se trata do Ensino Médio. Considerando que os professores de História da etapa trabalham com um número elevado de alunos, o acompanhamento individual do processo de elaboração e de refinamento epistemológico das narrativas discentes demanda, no mínimo, a realização de escolhas. Um professor com uma carga horária de 40 horas semanais, considerada normal, pode chegar a trabalhar com

palavra em sua capacidade de mobilizar a aquisição/produção de conhecimentos. É um pouco disso que Marc Ferro sugere na primeira epígrafe deste capítulo. As curiosidades e as emoções despertadas nos alunos pelo ato de contar, de narrar a/na (H)istória, continuarão mantendo a sua importância no ato pedagógico. Esta constatação, inclusive, esteve presente no pensamento de Jörn Rüsen quando da afirmação da consciência histórica como uma constante antropológica.

Num outro viés da sua argumentação, Maria Auxiliadora Schmidt afirma que a assunção do princípio da cognição histórica situada é condizente com as investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito da teoria da consciência histórica uma vez que “circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da história, tendo como foco principal a aprendizagem histórica”⁴⁵. Assim, a consciência histórica torna-se uma categoria que serve para auto explicação da histórica como disciplina escolar, identificada como uma matéria específica, com metodologia própria, o que leva a autora a defender

(...) uma contraposição à inserção da história como um componente da área de ciências humanas e suas tecnologias, articulada ao princípio da contextualização e do desenvolvimento de competências, o que poderia contribuir para a fragilização

algo torno de duzentos a trezentos alunos. Nestes termos, como acompanhar individualmente a produção de narrativas? Outro ponto importante a ser considerado afina-se com as indicações de Clermont Gauthier (*et. al*), para quem os estudos desenvolvidos no viés cognitivista podem resultar em excessiva taxatividade da maneira como os alunos pensam e constroem redes cognitivas, podendo se voltar à propensão de se pensar o ensino como uma ciência voltada unicamente às atividades de processamento de informação, reduzindo a importância de outras variáveis. *C.f.* GAUTHIER, Clermont (*et. al*). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 156.

⁴⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Op. cit.* p. 102.

da aprendizagem histórica dos jovens alunos⁴⁶.

Penso ser necessário analisar com muita atenção este entendimento. De imediato, a questão se coloca como uma defesa da especificidade do conhecimento histórico, sendo o pano de fundo, convém lembrar, a crítica ao estabelecimento de relações interdisciplinares entendidas como uma readequação metodológica curricular, tal como representada pela metodologia do trabalho com projetos. O receio, neste caso, diz respeito à descaracterização dos diacríticos epistemológicos concernentes a cada uma das disciplinas que se apresentam como componentes curriculares do Ensino Médio, ainda mais quando o horizonte que se apresenta às práticas pedagógicas é aquele do desenvolvimento de competências e habilidades estranhas ao componente curricular. Por exemplo, em se tratando especificamente da História e mencionando os PCNEMs, Schmidt afirma que ao confundir a aprendizagem com o desenvolvimento de competências/habilidades, os documentos selecionam operações mentais da consciência não propriamente histórica, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir”, “(...) indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensão históricas”⁴⁷.

Certo está que Schmidt não é contra a interdisciplinaridade⁴⁸. O texto da autora sugere o entendimento das disciplinas escolares como campos do conhecimento identificados por seus respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Por exemplo, enfocando a disciplina da História, a autora cita noções caras a Peter Lee⁴⁹, que aponta princípios da cognição histórica tais como os “conceitos substantivos”, ou seja, os conteúdos específicos da História (Renascimento, Revolução Industrial, Grandes

⁴⁶ *Idem.* p. 102.

⁴⁷ *Ibidem.* p. 110.

⁴⁸ No próximo tópico este conceito será alvo de maior atenção.

⁴⁹ LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J.; DONOVAN, M.S. (Eds). *How students learn: history, math and Science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005.

Navegações, etc.) e os “conceitos de segunda ordem” – envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo – a exemplo das categorias temporais e as formas de compreensão histórica (explicação histórica, evidência, inferência e imaginação histórica). A interdisciplinaridade ocorreria, assim, na medida em que conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são convocados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo de outra disciplina. De outra parte, a interdisciplinaridade se daria quando, no trato do objeto de estudo de uma disciplina, buscavam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente do objeto.

Diante do exposto acima é caso de se perguntar o que incomoda, ou melhor, qual a inquietação nutrida pelo pesquisador que aqui escreve? Qual o problema a ser observado em meio a uma argumentação epistemologicamente tão bem elaborada?

No capítulo anterior, lançando mão da noção de cultura escolar como uma ferramenta heurística, procurei dar a ver a maneira como, ao longo de quase dois séculos de existência, o Ensino Médio se estruturou e se constituiu como um problema de caráter nacional. As dualidades, as limitações e as dificuldades que se abrigaram na etapa foram alvo de discussões políticas, de embates teóricos, e de normatizações curriculares às mais diversas. As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, em sua última versão, representam o atual estágio de um acordo possível. As negociações no campo das políticas institucionais da educação nunca se dão à margem de escolhas e omissões.

Não penso, no entanto, que a proposição de um currículo para o Ensino Médio organizado por áreas do conhecimento, com um tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade, deva ser percebida como um grande problema. Da maneira como enxergo as atuais discussões no campo político e educacional, relativas ao Ensino Médio, considero que uma importante questão a ser enfrentada por pesquisadores afinados com a metodologia da Educação Histórica diz respeito não apenas à defesa da relevância de suas propostas para o fomento da aprendizagem histórica, mas também ao perigo, sempre presente, do enclausuramento da disciplina escolar da História, algo tão passível de crítica quanto àquela desferida ao historiador acadêmico, cioso em sua *tour d'ivoire*.

Sem o menor receio de conceber a questão nos termos de uma analogia apócrifa, o exemplo que me vem à mente é o das “Ciladas da Diferença”, tão bem expresso nas reflexões de Antônio Flávio Pierucci⁵⁰.

Supondo que todas as disciplinas (ou componentes curriculares) existentes no currículo do Ensino Médio reclamem para si a exclusividade de um estatuto epistemológico que, a um só tempo, delate a relevância dos fundamentos da psicologia da educação⁵¹ e se proclame autossuficiente, é razoável esperar que as práticas interdisciplinares brotem de maneira espontânea? Maria A. Schmidt reforça as palavras de Rüsen já citadas anteriormente, de que ainda está em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria história. No entanto, se a História quiser se manter como um dos componentes curriculares no Ensino Médio brasileiro, é fundamental que uma tal teoria contemple também, como um de seus elementos constituintes, a necessidade incontornável do diálogo interdisciplinar. Dois são os argumentos que uso para sustentar esta afirmação.

Em primeiro lugar, entendo que o assédio sobre o Ensino Médio é grande demais para se desconsiderar a necessidade de se pensar para além do raciocínio disciplinar. Se a minha preocupação como professor e como pesquisador fosse apenas a defesa da importância da História para os alunos do Ensino

⁵⁰ PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): 7-33, 2.sem. 1990. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84798>.

⁵¹ Há aqui uma questão de fundo cujos desdobramentos ainda não foram devidamente aquilatados. No Brasil, a presença de disciplinas da pedagogia e da psicologia da educação nos cursos de licenciatura, em formato de núcleo comum, é motivo de variadas críticas, principalmente quando se tem em vista os cursos na modalidade de Educação a Distância. Entretanto, é necessário se fazer um delineamento mais preciso do escopo da crítica, visualizando, de um lado o excesso de disciplinas da pedagogia – uma situação potencialmente nociva à formação acadêmica – como forma de atender a demandas meramente institucionais, logísticas; do outro, a presença dos saberes da pedagogia e da psicologia da educação como importantes contributos à formação acadêmica, à compreensão da maneira como se estruturam os processos cognitivos.

Médio, possivelmente, sem prejuízo ao argumento da relevância das contribuições da psicologia da educação, a tese da cognição histórica situada – nos termos aqui apresentados, à luz das considerações de Schmidt – fosse assumida por mim sem maiores inquietações. No entanto, quando se pensa o Ensino Médio em sua inteireza, há algo mais a ser considerado do que fortalecimento epistemológico de uma única disciplina, ainda mais quando tal fortalecimento não é acompanhado de propostas concretas de integração curricular.

Por outro lado, a aprendizagem histórica, o desenvolvimento de uma consciência que permita aos alunos pensarem historicamente, é apenas uma das expressões de um fenômeno mais amplo, que é próprio ato de pensar. O exclusivismo disciplinar e metodológico, dentre outros desdobramentos, impede a ampliação do universo conceitual ao qual os alunos podem ter acesso. Se à escola cabe fomentar o desenvolvimento e refinar o pensamento⁵² dos alunos, a História não pode trabalhar sozinha. A não ser que se atente para os encaminhamentos, as propostas da Educação Histórica podem resultar num duplo revés: de um lado, a criação de uma ilha com a disciplina de História; do outro, ao visualizar como uma questão periférica a produção de conhecimentos que rompem fronteiras disciplinares, contribuir para o próprio enfraquecimento da área de Ciências Humanas. Falando uma vez mais em termos de imagens, a exemplo do que fiz na abertura do primeiro capítulo, o que me ocorre é a relação entre a(s) pedra(s) e o arco dada a ver no idealizado diálogo entre Marco Polo e Kublai Khan. A epígrafe alude, com a sutileza da metáfora, à

⁵² Não é meu interesse despir este ato da amplitude semântica que o define e ao mesmo tempo o contempla. Para amparar minha argumentação, no entanto, sirvo-me do entendimento de Francisco Wolff, para quem um pensamento “completo e acabado” é uma consciência e seu sujeito. É um ato, *pensar*, acompanhado do seu agente, *eu*. O conjunto propicia esta experiência única: “estou pensado”. Para o autor isso não significa que o *eu* seja dono do pensamento, como se dependesse de um bem querer pensar isso ou aquilo. No entanto, não há experiência do pensamento sem um sujeito capaz de experimentá-lo. C.f.: WOLFF, Francisco. O que significa “pensar”? Aventuras do pensamento entre a Antiguidade e a Modernidade. In: NOVAES, Adalto (org). *Mutações: a experiência do pensamento*. São Paulo: Edições SESC SP, 2010. p. 34.

necessidade de se pensar em termos de conexões. É da ponte que se fala. É sobre ela que eu gostaria de falar.

Saberes docentes e experiência docente

Quando, no decurso do primeiro capítulo, na discussão sobre a importância e o valor da História, abordei situações nas quais o conhecimento histórico se apresenta como uma ferramenta da crítica ou, ainda, quando no segundo capítulo teci comentários sobre a importância de exemplos que justifiquem e legitimem determinadas afirmações (uma crítica “às sábias leis e aos ociosos exemplos”) eu tinha em mente, dentre outras questões, a necessidade de atenção ao trabalho levado a cabo pelos professores nas instituições escolares. Esta é uma das preocupações presentes no trabalho de Maurice Tardif⁵³, intelectual canadense que demonstra particular interesse pelos saberes cotidianos dos professores em atuação nas escolas de Educação Básica. Neste sentido, defende que os pesquisadores universitários considerem os professores em atuação nesses espaços como sujeitos do conhecimento, como colaboradores e não apenas como objeto de pesquisa. Sua argumentação indica que o saber do professor é formado a partir de várias contribuições, dentre as quais fazem parte, por exemplo, sua formação familiar e escolar, o relacionamento com os seus pares, com os ditames institucionais, sua formação cultural e acadêmica, inicial e continuada. Ou seja, trata-se de um saber heterogêneo, plural, que se constrói durante a vida pessoal e a trajetória profissional como docente.

Esses saberes adquiridos ao longo da formação reverberam no exercício da docência, momento no qual são mobilizados aspectos teóricos e práticos, numa construção e reconstrução dinâmica implicada no ato de ensinar. Tardif apresenta os saberes docentes necessários à prática pedagógica em quatro categorias: *saberes da formação profissional* (advindos da ciência da educação e da ideologia pedagógica), ou seja, o “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”⁵⁴; os *saberes disciplinares*, relativos às

⁵³ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁵⁴ *Idem*. p. 36.

disciplinas cursadas ao longo da formação acadêmica⁵⁵; os *saberes curriculares*, que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”⁵⁶; e, por fim, os *saberes experienciais*, ou seja, aqueles que, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, constituem-se como saberes docentes específicos, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”⁵⁷.

⁵⁵ Em outra publicação, analisando esta concepção de saber docente, Tardif desfere críticas sobre aquilo que denomina “modelo aplicacionista” do conhecimento, ou seja, ao fato de os alunos das Instituições de Ensino Superior passarem determinado número de anos assistindo aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais e, durante em breve período (nos estágios de docência), “aplicarem” estes conhecimentos nas escolas. Tardif aponta e explora dois problemas neste modelo. O primeiro é que ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo de tarefas e realidades do trabalho dos professores. Por outro lado, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. *C.f.:* TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, 2000, pp. 18-19.

⁵⁶ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. *Op. cit.* p. 38.

⁵⁷ *Idem.* p. 39. Roper Carvalho Filho, enfocando o ensino de História, estabelece uma relação entre esses saberes e a cultura escolar. De acordo com o autor, na prática cotidiana comparecem saberes da História, saberes pedagógicos e saberes da experiência, sendo que a frequência desses diversos saberes no transcurso das aulas está intimamente ligada a aspectos da cultura escolar: a maneira como o professor planeja suas aulas (organização dos alunos na sala de aula, tipo de atividade, materiais didáticos disponíveis, etc.), a conduta dos alunos em relação às normas e regras (combinadas ou impostas), os acontecimentos externos à aula, como por exemplo a interrupção das atividades pelos funcionários da escola, faltas de outros professores, adiamento de aulas, entre outros fatores. *C.f.:* CARVALHO FILHO, Roper Pires de. *Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes*. *Tempo e Argumento*. Florianópolis,

As proposições de Tardif sobre os saberes experienciais podem ser enriquecidas com as reflexões de Jorge Larrosa, autor para o qual experiência não é o que se passa, não é o que acontece ou o que toca, mas sim “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”⁵⁸. Aludindo a um texto célebre de Walter Benjamin⁵⁹, Larrosa retoma a afirmação de que a pobreza da experiência caracteriza o nosso mundo. Em meio ao excesso de informações, de opiniões, de excitações, e diante da falta de tempo, nunca se passaram tantas coisas com os indivíduos, mas a experiência é cada vez mais rara. A possibilidade de algo se constituir como experiência, ou seja, a possibilidade de que algo aconteça e nos toque, de acordo com Larrosa,

(...) requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte

v. 4, n. 2, pp. 82 – 101, jul./dez. 2012. p. 96. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012082/2158>. Acesso: 21 nov. 2016.

⁵⁸ BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* 2002, n.19, p. 21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 30 jan. 2017.

⁵⁹ Jorge Larrosa alude ao ensaio “O Narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskov”, publicizado em português em várias obras e edições. Em minha formação acadêmica tive meu primeiro acesso ao ensaio via Coleção “Os pensadores”, da editora Abril Cultural. C.f.: BENJAMIN, Walter. O Narrador. In. BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. Trad. de José Lino Grünnewald... [et. al.]. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço⁶⁰.

O “gesto de interrupção” ao qual se refere Larrosa, incomum nos nossos dias, guarda em si algo que remete ao perigo. É nestes termos que o filósofo Philippe Lacoue-Labarthe, em estudo crítico sobre a poesia de Paul Celan, define experiência recorrendo à etimologia da palavra, a qual deriva do termo latino *experiri*⁶¹, cujo significado dá a ver a noção de “travessia”, de “expedição”, ato que coloca o indivíduo em perigo, mas que, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma prova da qual ele escapa e resiste. A experiência é um pôr-se à prova, é uma entrega ao inusitado.

As reflexões que lançam luz sobre os conceitos de saberes e experiências docentes são importantes na medida em que me permitem amparar e legitimar, do ponto de vista teórico, a relevância das minhas próprias experiências como docente, como um professor que, atuando junto à Educação Básica, encontra em seu trabalho elementos para fundamentar uma crítica àquilo que identifica como problemas ou limitações no discurso acadêmico. Amparado por este horizonte conceitual, entrego-me ao relato de experiências que ganharam corpo por ocasião do curso de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do qual participei como cursista entre os meses de setembro de 2014 e junho de 2015. Com esses relatos, a partir deles, encerrarei meu diálogo com as (im)possibilidades da Educação Histórica.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: sobre a proposta

Com a publicação das novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, em 2012 – precedida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu a obrigatoriedade da educação dos 04 aos 17 anos de idade, – o MEC mobilizou um conjunto de iniciativas que visavam

⁶⁰ BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Op. cit.* p. 24.

⁶¹ LACOUÉ-LABARTHE, Phillipe. *La Poésie comme Expérience*. Paris: Christian Bourgois Éditeur, 1986. p. 30.

promover a adequação do Ensino Médio à nova realidade proposta pelo documento. Uma dessas iniciativas, tendo em vista os princípios estruturantes das novas diretrizes, tomou por alvo a formação para os docentes atuantes no Ensino Médio. Neste sentido, a Portaria nº. 1.140, de 22 de novembro de 2013⁶², instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), pelo qual o MEC e as secretarias estaduais e distrital assumiram o compromisso de fomento à formação continuada de profissionais atuantes no Ensino Médio público, nas áreas urbanas e rurais. De acordo com Portaria, as ações previstas pelo Pacto pautavam-se em três objetivos, a saber:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III – **rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com a Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio** - DCNEMs⁶³. (*grifo meu*).

Do ponto de vista propositivo, o Pacto visava a articulação e coordenação de estratégias entre a União e os governos estaduais para formulação e implementação de políticas com vistas à elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio, em suas diferentes modalidades⁶⁴. Estabeleceu-se, assim, um

⁶² BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº. 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial da União, n. 228, de 25 de novembro de 2013. Brasília, DF, 25 de novembro de 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>. Acesso: 03 jan. 2017.

⁶³ *Idem*. p. 24.

⁶⁴ Uma dessas estratégias já estava em curso desde 2009, materializada no chamado Programa Ensino Médio Inovador – EMI, instituído pela Portaria nº. 971, de 09 de outubro de 2009, cujo objetivo era o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras consoantes

diálogo entre o MEC, Secretarias de Estado da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação, Universidades, o Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, bem como discussões no âmbito do Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Esses diálogos e discussões implicaram em uma indicação mais precisa sobre como se daria a formação continuada dos professores e dos respectivos objetivos a serem alcançados pela formação. De acordo com o MEC⁶⁵, quatro foram as expectativas criadas: a) promover a melhoria da qualidade do Ensino Médio; b) ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nessa etapa da Educação Básica; c) desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas; d) fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Como uma espécie de introito e objetivando apresentar justificativas para a criação do PNEM, o MEC divulgou em 2013 um “Documento Orientador”⁶⁶, no qual expressa a sua afinação com as determinações das DCNEMs, entendendo o Ensino Médio como um componente indispensável de uma concepção de educação básica, integrada e integral, que responda pela possibilidade de os jovens se apropriem das bases científicas e tecnológicas necessárias ao processo produtivo, e que as

à disseminação da cultura de um currículo mais dinâmico e flexível, voltado ao atendimento das expectativas e necessidades dos estudantes e de novas demandas sociais. Informações sobre o EMI podem ser obtidas no website do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038. Acesso: 27 jan. 2017.

⁶⁵ As informações relativas aos objetivos pertinentes à formação dos profissionais atuantes no Ensino Médio foram publicizadas pelo MEC em plataforma virtual criada especificamente para hospedar as propostas, documentos e materiais de apoio elaborados no âmbito do Pacto. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso: 12 dez. 2016.

⁶⁶ BRASIL (2013e). Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* – Documento Orientador. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em 20 jan. 2017.

desenvolvam na perspectiva de uma formação “que preserve as bases da vida como expressão de uma concepção de cidadania planetária e comprometida com seu espaço imediato”⁶⁷.

O texto de apresentação alude a uma noção recorrente, da qual me aproximei apenas tangencialmente no capítulo anterior⁶⁸, cuja presença se tornou bastante comum em documentos curriculares que dialogam com as DCNEMs: a “formação ou educação integral”. Por se apresentar como uma das ideias centrais contidas nas novas DCNEMs, é necessário expressar com mais clareza como o termo é concebido. Faço isso trazendo a lume o entendimento que consta no documento de apresentação do PNEM, elaborado pelo MEC. De acordo com esse texto, a educação integral

(...) compreende o desenvolvimento de todas as dimensões (omnilateral) do ser humano, sendo ele o sujeito e não o mercado ou a produção a referência do processo educativo. (...) Ou seja, uma formação que proporcione ao sujeito o acesso às bases científicas dos diferentes campos do conhecimento, tanto os das ciências da natureza como aqueles que permitem apreender a dinâmica das relações sociais em suas determinações e construção histórica, além da oportunidade de apropriar-se das diferentes formas de linguagens como ferramentas de expressão e comunicação, para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, como condição de compreender a sociedade em que vive para atuar coletivamente na defesa dos direitos. Integrada no sentido da superação da fragmentação e do pragmatismo e da antinomia entre a formação geral e específica, humanista e técnica, política e técnica, deve constituir-se a partir de uma concepção de ciências e conhecimento em que a particularidade e a singularidade se articulem dentro de uma

⁶⁷ *Idem.* p. 04.

⁶⁸ Vide página 144.

totalidade e universalidade historicamente construídas⁶⁹.

Este entendimento aparece, com variações pontuais, em documentos tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a primeira e a segunda versões da Base Nacional Comum Curricular⁷⁰, e se constituiu como um elemento estruturante dos cadernos pedagógicos que subsidiaram a formação proposta pelo PNEM. Os cadernos em questão, elaborados por professores e professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, compuseram onze títulos/temas e foram produzidos para dar suporte às duas etapas do curso.

Na primeira etapa, realizada ao longo do segundo semestre de 2014, os temas trabalhados foram: I – Ensino Médio e Formação Humana Integral; II – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; III – O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; IV – Áreas do conhecimento e integração curricular; V – Organização e Gestão democrática da escola; VI – Avaliação no Ensino Médio. Para a segunda etapa, desenvolvida no primeiro semestre de 2015, os

⁶⁹ BRASIL (2013e). Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* – Documento Orientador. *Op. cit.* p.

⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – Proposta Preliminar, Segunda Versão Revista. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Ao longo da escrita desta tese em vários momentos me senti tentado a estabelecer diálogo com estes documentos (as versões preliminares da BNCC), assim como com os encaminhamentos tomados no processo de construção da sua terceira versão. Particpei do Seminário Estadual da BNCC, em Florianópolis, entre os dias 19 e 20 de julho de 2016, situação na qual a terceira versão foi objeto de análise. Pude acompanhar com atenção parte das dificuldades inerentes ao processo de elaboração de um documento dessa natureza. As razões que me levaram a não pôr o documento em relevo são as mesmas que, por uma questão de prudência metodológica, me levaram a não abordar a Medida Provisória n.º. 746, de 22 de setembro de 2016 (MP do Ensino Médio), citada por mim no capítulo anterior, num momento em que ainda se encontrava em tramitação no Senado Federal. No dia 16 de fevereiro de 2017, a Reforma do Ensino Médio foi sancionada.

cadernos foram concebidos como subsídio à compreensão da estruturação do currículo por áreas do conhecimento, um ponto nevrálgico das novas DCNEMs. Os títulos neste caso foram: I – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio; II – Ciências Humanas; III – Ciências da Natureza; IV – Linguagens; V – Matemática⁷¹. Como o meu interesse em relação ao PNEM, no espaço dessa tese, é explorar apenas um relato de experiência, serei sucinto na descrição da dinâmica da formação.

O MEC estabeleceu parcerias com universidades que ficaram responsáveis pela formação nos estados⁷². Coube às universidades promover a formação de *orientadores estaduais*, que por sua vez orientavam os *professores formadores* que atuavam junto aos *professores nas escolas*. Além dos cadernos pedagógicos, foram disponibilizados materiais de apoio tais como audiovisuais e teleconferências.

Realizei o curso na escola onde sou professor efetivo, a Escola de Educação Básica Frei Manoel Philippi, no município de Imbuia. À época, contávamos com 780 alunos, 222 no Ensino Médio (130 no período diurno e 92 no noturno). O quadro de docentes contemplava 51 professores, 24 efetivos na unidade e 29 contratados em caráter temporário (ACTs). Um total de 19 professores participaram da formação, divididos em dois grupos de trabalho, um com 09 e o outro com 10 participantes. A divisão teve como critério a disponibilidade de horário para reunião dos professores cursistas. Particpei do primeiro grupo, que contava com dois professores de História, uma professora de Sociologia e Matemática, uma professora de Geografia, dois professores de Educação Física, uma professora de Biologia, uma Segunda Professora de turma e uma Pedagoga (professora orientadora dos estudos).

Nossos encontros eram semanais e contavam com leituras ou a socialização de impressões sobre leituras realizadas

⁷¹ Os cadernos de ambas as etapas se encontram disponíveis em:

http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117.

⁷² A listagens das universidades envolvidas na formação encontra-se disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22.

ao longo da semana, além de diálogos e reflexões sobre os textos de referência (cadernos pedagógicos), a elaboração coletiva de atividades relativas ao curso ou, ainda, a socialização dos resultados de atividades didáticas sugeridas pelos cadernos pedagógicos. Em todos os casos, as questões mobilizadas nos diálogos e na elaboração das atividades relacionavam-se intimamente com nossas inquietações e problemas cotidianos.

Uma das atividades solicitadas por ocasião do encerramento do curso implicava na elaboração de um relato de experiência que, tomando por referência as orientações e as proposições teóricas dos cadernos de formação, colocasse em relevo aspectos dos trabalhos realizados e das vivências ao longo das duas etapas da formação do PNEM. À época, concebi uma reflexão que teve como ponto de partida o *insight* gerado pela situação que apresentei no início deste capítulo, sob o singelo título de “O caráter pedagógico da cessão da palavra”. Na narrativa que segue manterei os tempos verbais com quais o relato foi originalmente concebido, em agosto de 2015.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: sobre o diálogo

Ceder a palavra, solicitando espontaneidade e sinceridade nas respostas, é um ato cujos desdobramentos podem ser bastante imprevisíveis. A ação pode ser pensada como um desafio, um exercício, o de pensar a formação humana a partir da relação com a prática diária, uma vez que “(...) os professores, sujeitos do fazer pedagógico, convivem com uma grande quantidade de concepções, mas muitas não encontram soluções às exigências de seu trabalho cotidiano”⁷³. Variedade de concepções à parte, este exercício do pensamento precisa ser pautado em referenciais que o orientem, algo nos termos de Lucius Sêneca, para quem

⁷³ BRASIL (2013c). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III: o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Carlos Artexes Simões, Mônica Ribeiro da Silva] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. p. 17. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8:obra-3&catid=13&Itemid=117.

“Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para aonde ir”. Acrescento à máxima, a certeza de que é igualmente importante saber quem é aquele, ou melhor, quem são aqueles que nos acompanham na jornada. Destaco, aqui, alunos, pais de alunos e professores – colegas de trabalho no Ensino Médio.

Há anos aplico questionários-diagnóstico junto aos alunos. No entanto, a leitura do caderno pedagógico “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e os desafios da formação humana integral”⁷⁴ e as discussões por ela geradas em nosso grupo de estudos me alertaram para a necessidade de redefinição do escopo das perguntas. Abri mão de especificidades relativas à disciplina que leciono, História, e parti para perguntas mais amplas e mais apropriadas ao conhecimento dos gostos, afinidades e repulsas nutridas pelos discentes. Ao todo, na segunda quinzena de fevereiro, apliquei 222 questionários, cada um contendo 14 perguntas, cujas respostas me fizeram repensar caminhos que imaginei serem trilháveis no ano letivo de 2015. Todas as turmas foram envolvidas, mas certamente a que mais me chamou a atenção foi o 1º Ano 1.

Turma composta por vários alunos que apresentam defasagem série/idade, alguns repetentes na série, o 1º Ano 1 nos impôs a necessidade de um grande jogo de cintura. Máximas escolares tais como “a leitura é importante” soavam desafinadas para um público que em sua totalidade acusava não ter por hábito ler nada além de registros nas redes sociais virtuais (40% dos alunos afirmaram odiar ler). Constatar este tipo de situação, sem associá-la a um mero juízo de valor, significa reconhecer os sujeitos concretos com os quais trabalhamos e deslocar o ensino médio de uma visão abstrata, visando uma “compressão histórica e social do processo educativo e da construção dos conhecimentos nesta etapa formativa”⁷⁵.

A concretude das vivências, afetos, gostos e repulsas dos alunos do 1ºAno, dada a ler em suas próprias palavras e isentas do filtro de interpretações apressadas, tornou-se um alerta para a maneira como nossas ações por vezes são parametrizadas por

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ BRASIL (2013c). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III: o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral*. Op. cit. p. 19.

aquilo que se espera de um *tipo ideal* de aluno. Este argumento não foi aceito de pronto em nossas discussões nos encontros do PNEM, pois a ele se contrapôs a defesa de que há muito largamos a vã crença em modelos ideais. Entendo que superamos o impasse ao nos depararmos com duas constatações. A primeira decorreu da atenção à empiria: tivemos muitas dificuldades para encontrar em nossa “caixa” ferramentas que nos auxiliassem na articulação de metodologias didáticas adequadas ao trabalho com os alunos do 1º Ano. Nossos padrões não as comportavam. Segunda: na atividade docente somos impulsionados por mecanismos inconscientes que nos acometem sem que sejam convocados. Nossas expectativas em relação aos alunos são por eles afetadas.

Expectativa: de acordo com os dicionários, refere-se a algo que se espera muito, um desejo intenso. Penso que, neste sentido, a palavra é muito cara a todos nós, professores. Alegria imensa é aquela que nos toca quando notamos que o nosso trabalho de fato significa algo para a vida dos alunos. Visando manter certo grau de expectativa, bem como ampliar as forças disponíveis em nosso auxílio, solicitamos à direção da escola que alguns pais fossem chamados para uma conversa. O objetivo não era discutir questões pontuais de comportamento deste ou daquele aluno, mas sim verificar em que medida os pais/responsáveis poderiam contribuir conosco na condução da aprendizagem dos filhos, por exemplo, ajudando-nos a cultivar neles o zelo pelas atividades escolares. Das conversas realizadas destaco um ponto.

É razoável pensar que os pais nutrem interesse pelo sucesso escolar dos filhos. Aqueles que atenderam ao chamado deixaram isso claro e certamente ficamos felizes com a sua vinda (nem todos vieram). No entanto, para além das concordâncias reveladas pelo diálogo, surgiram certos problemas. O primeiro deles, facilmente contornável, subentende-se em uma das frases ditas por dois pais: “pode dar uns tapas que eu autorizo”. O segundo é marca de uma distância com a qual temos que lidar e se refere a distintas concepções sobre o modelo do que seria uma boa educação. Para externa-la utilizo algumas palavras de Leandro Karnal, dadas a ler em suas “Conversas com um jovem professor”.

Os pais fizeram escola a 20, 30, ou 40 anos. A maioria passou por experiências

muito distintas daquelas que hoje aceitamos como válidas. A maneira de ensinar inglês, história ou física está congelada na memória deles. Pior, como toda memória, ela vai sendo aprimorada pelo nosso controle interno de qualidade. Ouvi muitos pais dizerem que, “no tempo deles” (esta frase sempre introduz uma crítica), os “professores sabiam se impor”. Logo, se eu não conseguia me impor a uma sala, era culpa de quem? (...) se o pai é mais velho e teve uma escola com insistência na memorização, ele nunca entenderá o fato de que se o filho sabia a matéria “de cor”, como pode ele ter ido mal na prova. Para esse modelo, ainda muito forte, estudar era repetir. (...) É muito complexo explicar que não se pode pedir a um professor que cobre exclusivamente memorização nas avaliações em pleno século XXI⁷⁶.

Ler o texto de Karnal foi como calçar uma luva, pois ele descreve com propriedade aspectos de um impasse com o qual lidamos frequentemente. Mas não abordo o contato com os pais por este viés em tom de lamento ou escapismo. Sua presença neste relato me indica o quão imprescindível é o conhecimento sobre a maneira como o outro pensa e o sentido que este pensamento dá as suas ações. Duas situações distintas, um diálogo e um questionário-diagnóstico (também este, uma forma de diálogo), ambas reveladoras. O pai que considera que o professor deve ser respeitado “no braço”, e que o filho aprende quando decora ou tem o caderno cheio de “conteúdo” copiado do quadro; o aluno que revela gostar da escola apenas devido à “mulherada”: somente a consciência de percepções tais como estas, que agem sob a superfície das idealizações, permitem-nos compreender a complexidade das vivências no âmbito de uma comunidade escolar.

⁷⁶ KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 60.

Estudos, reuniões (proforma), notas, registros. Os variados compromissos que assumimos nos cegam com uma frequência mais do que razoável. Refiro-me à cegueira que nos impede de compreender, por exemplo, que as nossas conversas, apresentadas, nem sempre dão vazão a um diálogo verdadeiro. Com o providencial auxílio de aspectos do pensamento grego, lembro que o diálogo pressupõe a presença do *Logos*, que é *linguagem, é palavra, é discurso, é razão*. Em Heráclito encontramos o termo em uma concepção afinada com o argumento que aqui tento desenvolver. É sabido que uma das mais importantes proposições do filósofo de Éfeso, presente em fragmentos de suas ideias que chegaram até nós, afirma que o mundo é movimento e mudança constantes, fundamentados numa estrutura de contrários. Para ele, a origem de todas as coisas é a contradição, e o conflito é ajuste dessas forças contrapostas⁷⁷.

A contradição, porém, no âmbito das relações humanas, se expressa e gera mudança na medida em que o diálogo se efetiva. *Dia-logos*⁷⁸: proposições, visões de mundo distintas que passam a existir quando o *eu* se depara com e aceita a *presença do outro*. Passo primordial: uma pergunta se instaura. Pergunto porque me interessa saber o que se passa para além da forma como entendo aquilo que me cerca. A ação de perguntar, de se

⁷⁷ OS PRÉ-SOCRÁTICOS. Fragmentos, doxografia e comentários. *Os pensadores*. Seleção de textos e supervisão Prof. José Cavalcante de Souza; Dados biográficos de Remberto Francisco Kuhnen; Trad. José Cavalcante de Souza (*et. al*). São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 80.

⁷⁸ Luiz Síveres explora a polissemia da raiz grega da palavra, associando-a ao processo de conhecimento, que se faz por meio da reflexão, da explicação ou da prática e, neste caso, como um ato revelador de um exercício do cotidiano que se coloca em estado de encontro para, a partir dele, instaurar novas práticas dialógicas. Esta abordagem afina-se com “uma força desencadeadora que permite compreender o pressuposto do diálogo como uma energia que conduz ao sentido da vida (*dialógico*); como uma conduta epistemológica que se realiza pelo discurso entre a identidade e a diferença, apontando para novas sínteses (*dialética*); e como uma atitude pedagógica que se realiza pela práxis das significações e dos sentidos para um projeto sempre aberto (*dialogicidade*)”. C.f.: SÍVERES, Luiz. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*. Brasília: Liber Livro, 2015. pp. 18-19.

interessar pelo outro, de pôr em curso um diálogo cujas respostas não são mera formalidade (o mote da pressa), nos revela como se sustentam pontos de vistas distintos dos nossos e igualmente válidos em seus pressupostos.

Lembro-me de uma conversa com um aluno de um 2º Ano do Ensino Médio, motivada pelo interesse de saber o que se passava com ele, pois de aluno exemplar fora deslocado à condição de “aluno-problema”. Retirei-o da sala, de maneira tranquila, sem alarde, enquanto os demais alunos trabalhavam em equipe. Iniciei o diálogo comentando que não entendia porque um aluno com um senso crítico tão afiado como o dele, vidrado em documentários científicos tais como a série televisiva *Cosmos*⁷⁹, hábil desenhista de quadrinhos, estava tratando a escola com tanto desprezo. A resposta me deixou surpreso: “*professor, isso aqui é uma perda de tempo. Depois que eu abri a minha mente eu não vejo mais significado em estar aqui na escola. Ficam repetindo as mesmas coisas*”. Falo em surpresa porque o aluno, com singular sinceridade, me impôs um exercício de alteridade do qual não saí imune e que gerou reflexões importantes no âmbito do nosso grupo de estudos.

A sala dos professores historicamente não tem sido um local apropriado para conversas mais densas sobre práticas docentes, principalmente no que se refere aos bons frutos que estas podem produzir. As reuniões pedagógicas, céleres, multifocais, tampouco abrigam em si um espaço apropriado à troca de impressões e às reflexões correlatas. Se a isto somarmos os desencontros devido aos horários, assim como a extenuante carga de trabalho, poucas são as opções para a realização de conversas dessa natureza. O PNEM, neste sentido, surgiu como uma possibilidade de, pela primeira vez em três anos de docência na Escola de Educação Básica Frei Manoel Philippi, estabelecer diálogos profissionais com meus colegas de trabalho, de me confrontar com distintos argumentos, impressões, posicionamentos, e com a inevitável constatação de que nos tornamos prisioneiros das grades curriculares.

⁷⁹ Série de TV da década de 1980, idealizada pelo cientista Carl Sagan, responsável pela difusão de conhecimentos científicos avançados. Em nova versão, a série voltou ao ar em 2014, com o título de “*Cosmos: uma odisseia no espaço*”, apresentada pelo astrofísico norte-americano Neil deGrasse Tyson.

A pergunta apresentada no Caderno “Áreas do conhecimento e integração curricular”, questionando se “(...) seriam as estruturas lógicas das disciplinas a melhor forma de promover uma formação que leve ao desenvolvimento humano integral dos nossos estudantes?”⁸⁰ foi presença constante em nossas discussões. Antes mesmo da leitura desse caderno, tanto o histórico do Ensino Médio no Brasil, tema do Caderno I⁸¹, quanto a defesa da necessidade de se contemplar as variadas juventudes, tema do Caderno II⁸², alertavam-nos sobre os equívocos associados à fragmentação disciplinar que estrutura nossa prática. Autor presente nas graduações em licenciatura, Edgar Morin há muito denuncia o caráter nocivo da disciplinarização e compartimentalização dos saberes, resultante da separação entre a filosofia e a ciência, da falta de diálogo entre ambas, e da hiperespecialização da segunda. Nas suas palavras

Em múltiplos domínios, portanto, a inteligência parcelada, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, destrói o complexo do mundo em fragmentos

⁸⁰ BRASIL. (2013d). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. p. 07. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:obra-4&catid=13&Itemid=117.

⁸¹ BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et. al...] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:obra&catid=13&Itemid=117.

⁸² BRASIL. (2013b). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:obra-2&catid=13&Itemid=117.

disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está juntado, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, zarolha; ela acaba frequentemente por tornar-se cega. Ele destrói na origem as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando também todas as chances de um julgamento correto ou de uma visão a longo prazo⁸³.

Morin, certamente, empreende uma discussão epistemológica que engloba questões muito mais amplas do que a existência de grades curriculares e disciplinares no Ensino Médio. No entanto, encontramos no pensador francês o incomodo com a separação do todo – o conhecimento, o saber humano – em partes desconexas, que não se comunicam e que, exatamente por isso, perdem a sua capacidade de produzir significados duradouros. No Ensino Médio, momento em que os alunos entram em contato com os saberes produzidos por ciências tais como a física, a química e a biologia, por exemplo, a não visualização de conexões entre estes campos só pode ser nociva à formação, tanto escolar quanto humana. Embora a compreensão de como funciona o “sistema educacional” possa servir de alento para mentes inquietas, não há como negar a participação que nós, professores, em nossas práticas cotidianas, damos à manutenção deste quadro.

As proposições teóricas apresentadas pelos cadernos, em particular o Caderno IV⁸⁴, soariam pertinentes, mas seriam incapazes de mobilizar ações e reorientar práticas não fosse o fato de terem sido analisadas em grupos de trabalho e de estudos nos quais distintas práticas docentes foram lançadas ao proscênio, observadas e submetidas à crítica. Não demorou muito para percebermos que, na ausência do diálogo, caminhamos par e passo na montagem de um *Frankenstein* epistemológico: sem escopo preciso, atira-se para tudo quanto é lado. Aqui, refiro-me

⁸³ MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 94.

⁸⁴ BRASIL. (2013d). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*. *Op. cit.*

não apenas à escolha de temas de estudo ou ao modo como abordá-los. O contraste se dá inclusive no que se refere a distintas formas com as quais se entende o processo de ensino e aprendizagem.

A motivação para os diálogos estabelecidos com os alunos, com seus pais ou responsáveis e com os colegas professores possivelmente foi a maior contribuição que o PNEM deu à minha prática docente. Conhecer aspectos de suas vidas, pensamentos, interesses e crenças, através de suas próprias palavras, é uma forma de construir a relação à qual se refere Mikhail Bakhtin ao afirmar que “Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”⁸⁵. Mais do que isso, é, voltando uma vez mais a Heráclito, aprendizado da leitura dos signos do *Logos*. É respeito, atenção e movimento em direção a sua manifestação na presença do outro.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: sobre o conhecimento por áreas e a interdisciplinaridade

No diálogo crítico que travei com as considerações de Maria Auxiliadora Schmidt, fiz questão de destacar que, em se tratando do Ensino Médio, a organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento não deve ser interpretada como um fator de deslegitimação dos conhecimentos disciplinares. Insisto: mesmo considerando a relevância de se conceber a aprendizagem histórica a partir da noção de cognição histórica situada (na ciência de referência), o perigo da compartimentalização da disciplina de História estará sempre presente. A reflexão que apresentei no tópico anterior, cuja ideia subjacente é a importância do diálogo, tem seus méritos na medida em que expressa a percepção da escola como um ambiente plural, repleto de vida, de distintas visões de mundo, amparadas em suas particularidades. No entanto, ela não é capaz, por si só, de legitimar minha argumentação. É preciso ir além.

⁸⁵ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 113.

Citar Edgar Morin, por exemplo, e o ataque que o autor faz contra o “paradigma da disjunção”⁸⁶ ou, de maneira complementar, a defesa que empreende da formação de um “pensamento complexo”, de uma “inteligência da complexidade”, cria certo desconforto quando se questiona o que vem a ser e como pode ser construído um pensamento complexo no plano da formação escolar básica. Diz o autor: “A questão sobre a complexidade é complexa!”⁸⁷. Não tenho dúvidas quanto a isso, assim como não tenho dúvidas de que, na Educação Básica, a questão da aproximação dos saberes não será resolvida com um toque de Midas teórico, definitivo. Não existem receitas prontas, apenas possibilidades de iniciativas.

Em resposta à pergunta sobre o que são as áreas de conhecimento e a relação que estabelecem com o currículo, o caderno pedagógico “Áreas do conhecimento e integração curricular”⁸⁸ nos ofereceu alguns caminhos. De imediato, o texto afirma que o espetacular desenvolvimento da ciência no século XX dependeu substancialmente de um fato: quanto maior a especialização e diferenciação, maior o número de campos que ela descobriu e descreveu. Ao mesmo tempo, maior se tornou a unidade material interna a esses campos, ou seja, a unidade epistemológica capaz de definir e delimitar claramente seu objeto e os métodos para abordá-lo. Como exemplo é possível tomar a biologia, cujo desenvolvimento se deu tendo em vista a vida orgânica; a química, explorando a constituição das matérias orgânicas e inorgânica e suas respectivas transformações; a física, estudando as propriedades do movimento, da energia, etc. No entanto, o fato dessas ciências (e as suas mais variadas especializações) constituírem-se sob o teto de um amplo objeto permite, a um só tempo, o reconhecimento de especificidades e

⁸⁶ O autor se refere ao procedimento metodológicos das ciências de dividir o todo (a matéria, o conhecimento, a “realidade”, as relações humanas) em suas partes constituintes até o ponto em que, devido ao excesso de especialização, oblitera-se a possibilidade de compreensão das interações que as partes estabelecem entre si e a sua dependência em relação à totalidade. *C.f.:* MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade. Op. cit.* p. 57.

⁸⁷ *Idem.* p. 45.

⁸⁸ BRASIL. (2013d). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Op. cit.* p. 12.

de uma identidade: cada um desses campos aborda a natureza, que se constitui como uma unidade analisada sob diferentes enfoques. Ou seja, “há uma relação entre particularidades e totalidade que forma uma unidade”⁸⁹.

Não há dúvidas de que se trata de uma unidade bastante genérica, mas, do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, ela pode ser pensada como mote para a constituição de uma área de conhecimento, um recorte da realidade ainda específico, porém maior do que as disciplinas, uma vez que expressa um objeto de conhecimento ainda não cindido por especificidades. Para o caso da Ciências Humanas, que tratam da vida social e psíquica dos seres humanos em termos de acontecimentos, interpretações, hábitos, normas, etc., historicamente construídos, observa-se o desdobramento dessa unidade em abordagens específicas tais como aquelas empreendidas pela História, pela Geografia, pela Sociologia, Filosofia, etc.

O horizonte no qual insiro estas considerações, é preciso frisar, é o do universo escolar. Eventuais acusações de fragilidades teórico-epistemológicas precisam ser confrontadas com essa realidade. Parece-me algo absolutamente equivocado não se ter em mente que um dos problemas a serem enfrentados pelos docentes que atuam na Educação Básica é justamente explicar, para os alunos e alunas, que o fato de saírem da sala de aula de Geografia e entrarem na sala de História não deve ser interpretado como ingresso numa realidade à parte. Arrisco dizer, sem medo de errar, que, se existem, são raros os professores de História que nunca se confrontaram com a seguinte pergunta: “Por que estamos ‘olhando/analizando’ um mapa se não é aula de Geografia?”.

A orientação das novas DCNEMs no sentido da organização do currículo por áreas de conhecimento leva em conta situações como esta descrita acima. A questão é que

(...) enfocando o problema da relação entre particularidade e totalidade na perspectiva do ensino, as áreas do conhecimento devem ser compreendidas como um conjunto de conhecimentos cuja afinidade

⁸⁹ *Idem.* p. 12.

entre si pode se expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual essas especificidades se produzem. Trata-se de uma unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise⁹⁰.

A concepção de áreas do conhecimento como princípio para organização curricular expressa um potencial de aglutinação, integração e interlocução entre os campos do saber, ampliando (criando) o diálogo entre os componentes curriculares e os respectivos professores, com consequências perceptíveis para os alunos. Essa organização tem a interdisciplinaridade como princípio, e isso me remete a último ponto que eu gostaria de abordar neste capítulo, teórica e empiricamente.

Escrevendo sobre fundamentos e métodos do ensino de História, Circe Bittencourt afirma que não é de hoje que a interdisciplinaridade tem sido objeto de discussão entre professores e pesquisadores. Diz a autora que “embora ninguém negue a sua importância na constituição de um conhecimento escolar não fragmentado, que possibilite ao aluno uma compreensão de mundo em sua complexidade e com articulações inerentes entre a vida social e natureza física, biológica, química, etc., o desafio é a sua concretização”⁹¹. Entender as razões e as dimensões desse desafio é algo que demanda, em primeiro lugar, compreender a noção de interdisciplinaridade com a qual as DCNEMs concebem a articulação entre os conhecimentos e os componentes curriculares. Para tanto, lanço mão da definição apresentada no documento-base das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica, pois neste texto a noção não fica restrita apenas ao Ensino Médio e sugere a necessidade de integração entre todas as etapas da Educação Básica. De acordo com o documento,

⁹⁰ *Ibidem*, pp. 14-15.

⁹¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento⁹².

Especialista do tema da interdisciplinaridade educacional, Ivani Fazenda entende que não é possível nem pôr o tema em discussão sem que haja engajamento docente, sem uma mudança de postura ante o conhecimento escolar. Para a autora interdisciplinaridade é uma atitude. É neste sentido que concebe a necessidade de ações desencadeadas numa etapa anterior a interdisciplinaridade, que visam o início de um relacionamento, um estudo, uma interpretação dos conhecimentos a serem posteriormente inteirados, não a partir de um conceito pronto, mas sim de uma atitude. Maria Guimarães vai além e, em diálogo com Fazenda, apresenta um dilema de ordem prática: “precisamos chegar a um conceito, para tirar dele formas de

⁹² BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 03 mar. 2017.

execução ou formas de ação, ou é na busca pelo entendimento de determinada forma de executar e agir que chegamos ao conceito?”⁹³.

Considero extremamente válida a maneira como a autora coloca a questão porque, por mais importante que seja a clareza dos referenciais teóricos adotados para iluminar as práticas docentes, não é incomum o fato destas práticas não serem discutidas ou ressignificadas devido à falta de acordo em relação às proposições teóricas. As ações pedagógicas dependem, também, da coragem presente no espírito que, incomodado com o estado das coisas, lança-se em direção à busca do novo. É desta forma que a amplitude dos saberes docentes é posta à prova e é onde cada professor insere sua individualidade na construção de um projeto pedagógico.

Tendo em mente as questões acima apontadas, e sabendo que integrar não significa unificar, aceitamos o desafio de entrega à reflexão, partilhando ideias, saberes docentes e experiências pedagógicas. Incomodados diante das dificuldades que nos eram impostas pela turma do 1º Ano 1 (citada em meu relato de experiência), deparamo-nos com uma convocação à ação, apresentada no caderno “Ciências Humanas”, da segunda etapa da formação (estávamos no início o ano letivo de 2015). O ponto de partida foi a leitura de um texto de Julie Thompson Klein, professora especialista em estudos interdisciplinares da Wayne State University, no qual a autora sugere que o trabalho interdisciplinar demanda o “encargo da compreensão”. De acordo com Klein

Apesar de os estudos de processos integrativos serem pequenos em número, os autores concordam em vários pontos. Tomar emprestado de outra disciplina exige assumir o que Janice Lauer chamou de “encargo da compreensão”. É necessária uma compreensão mínima do seu mapa cognitivo, incluindo os conceitos básicos, modos de investigação, termos,

⁹³ GUIMARÃES, Maria José Eras. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 126.

categorias de observação, técnicas de representação, padrões de prova e tipos de explicação. Aprender uma disciplina a fim de praticá-la é, porém, diferente de usá-la para propósitos interdisciplinares. O domínio da disciplina denota conhecimento completo. O trabalho interdisciplinar exige adequação. Os que tomam algo emprestado não reivindicam expertise em todas as áreas. Eles identificam informações, conceitos ou teorias, métodos ou ferramentas relevantes para a compreensão de um problema particular, processo ou fenômeno. Além disso, não há nenhum Esperanto interdisciplinar. (...) A linguagem interdisciplinar normalmente evolui por meio do desenvolvimento de uma língua de comércio que se torna um *pidgin* – definido em linguística como uma língua provisória – ou um crioulo – uma nova primeira língua de uma comunidade⁹⁴.

A língua provisória a qual a autora faz menção não se trata de um “nivelamento térreo” ou uma simplificação descaracterizante da linguagem pertinente à cada componente curricular, mas sim da possibilidade de estabelecer contatos e pontos de aderência. Notamos isso quando, em razão da elaboração da de um projeto interdisciplinar, estabelecemos um processo de negociação de referências. Nesta situação, também por orientação dos cadernos da II Etapa, demos início, junto aos alunos do 1º Ano do Ensino Médio, a um projeto interdisciplinar que aborda o problema da escassez da água, cujo esboço da estruturação consta no anexo. Não é meu objetivo apresentar aqui as etapas do projeto ou descrever com profundidade quais foram seus desdobramentos no âmbito de cada disciplina. Menciono-o por dois motivos.

O primeiro responde por uma questão de foco e refere-se a expectativa de afirmação de uma identidade para o Ensino

⁹⁴ KLEIN, Julie Thompson. *Humanities, culture, and interdisciplinarity: the changing American academy*. Albany: State University of New York Press, 2005. p. 68.

Médio. Uma vez que se estabelece como meta o combate ao problema identificado por Marcelo Magalhães quando afirma que “(...) em muitas escolas, o Ensino Médio nada mais é do que um lugar de certificação, no qual é possível obter um diploma mais valorizado no mercado de trabalho do que o do Ensino Fundamental”⁹⁵; se se considera que o caráter propedêutico do Ensino Médio tende a se constituir como um vetor para a exclusão social, pois legitima procedimentos de classificação e hierarquização dos alunos e do conhecimento; se se combate a redução da escola de nível médio à condição de formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho; se se considera que o Ensino Médio deve ser um local produção e não de mera reprodução de conhecimentos que lhes são externos; ou seja, se o objetivo é confrontar as situações supracitadas, é necessário repensar as práticas que lhes dão lastro e suporte.

Em muitos aspectos, o trabalho interdisciplinar que realizamos não foi bem-sucedido. Logo percebemos, por exemplo, de um lado a dificuldade para proposição de dos conceitos estruturantes com os quais iríamos trabalhar; do outro, que o tema desencadeador das pesquisas e agregador da abordagem entre os componentes disciplinares – o problema da escassez de água (que à época estava sendo relatado à exaustão na mídia, devido à crise hídrica no sudeste do país) – não era um problema para os alunos. Para eles não estava faltando água. No entanto, inclusive este equívoco mobilizou aprendizagens, em uma via de mão dupla. Se Antônio Viñao Frago está certo quando pensa em termo de “culturas escolares”⁹⁶, ou seja, se a cultura escolar varia de acordo com cada escola analisada, a articulação entre as nossas disciplinas permitiu a inserção de um novo e importante elemento em nossa cultura, com importantes significados tanto para os alunos quanto para os professores.

A segundo motivo pelo qual menciono a realização do projeto interdisciplinar vai ao encontro do argumento que lancei ao proscênio no primeiro capítulo dessa tese. Se ao Ensino Médio

⁹⁵ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Op. cit.* p. 58.

⁹⁶ VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

couber a atribuição de contribuir com o refinamento das práticas reflexivas do aluno, com a ampliação e potencialização da sua capacidade de pensar o mundo no qual vive – ação que não se limita ao ato de pensar historicamente –, parece-me que se aproximar dessa finalidade é algo mais viável quando do trato articulado dos componentes curriculares.

Certo está que as minhas reflexões podem ser interpretadas como contraditórias, paradoxais, pois é possível toma-las como uma negação da defesa que fiz, no primeiro capítulo, da relevância da História e da noção de aprendizagem histórica adstrita à metodologia da Educação Histórica. Minha resposta é simples: é exatamente por entender a importância das propostas da Educação Histórica que defendo a necessidade incontornável de se pensar em termos das condições de possibilidade para que elas se afirmem como viáveis no Ensino Médio. Exclusivismo teórico-epistemológico, autossuficiência, são termos que me lembram das palavras de Nietzsche contidas na terceira epígrafe e do poder metafórico que elas carregam. O astro, isolado, esfriou e logo se apagou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto de abertura de sua obra “Por que ler os clássicos”¹, Ítalo Calvino esboça, como proposta de definição, quatorze assertivas ou máximas que, em seu conjunto, construiriam um plano semântico capaz de amparar a relevância de uma grande obra da literatura, “um clássico”. Na décima terceira assertiva Calvino afirma que “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”². Calvino fala da literatura, mas a maneira como concebe o termo “clássico” me permite, em breve exercício de escrita, associá-la às célebres anedotas que, mesmo diante da passagem do tempo, não perdem a sua capacidade de produzir significados. A conhecida anedota da “Espada de Dâmocles”³ é, nestes termos, um clássico, e é a partir dela que tecerei minhas considerações finais.

A utilização mais comum desta anedota é aquela que a associa ao mundo da política, à relação entre o poder e as responsabilidades a ele inerentes. O atual momento do país tem sido generoso neste aspecto. Mas o convite à reflexão por ela exercido é muito mais amplo. Ele remete à compreensão da precariedade da condição humana, aos desafios que nos são impostos e aos riscos que corremos cotidianamente. Não é um exagero da minha parte afirmar que na escrita desta tese, em

¹ CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

² *Idem*, p. 15.

³ Ao longo da história a expressão tem sido usada como sinônimo de perigo iminente. Marco Túlio Cícero, em *Tasculanae disputationes*, relata o caso que teria envolvido Dâmocles, conselheiro da corte de Dionísio, *o Velho*, tirano de Siracusa. De tanto bajular/assediar o poder e as virtudes de Dionísio, Dâmocles acaba por despertar no tirano o desejo de submetê-lo a uma prova peculiar. Dionísio concede ao conselheiro a oportunidade de desfrutar do seu poder por um único dia, podendo Dâmocles se sentar no trono e usufruir das vantagens dele advindas. Ao se assentar, no entanto, Dâmocles percebe que sobre sua cabeça, presa no teto por um único fio de crina de cavalo, havia uma espada afiada, na iminência da queda. O conselheiro, prudentemente, optou por abrir mão da sua nova condição. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A2mocles>. Acesso: 04 mar. 2017.

grande medida, senti-me sob o fio da navalha, ou melhor, sob a lâmina da espada. Explico.

Não me refiro aos imperativos institucionais, aos prazos e aos condicionamentos acadêmicos. Tais pressões são impostas a todos aqueles que trilham o caminho da escrita de uma tese. Os problemas que enfrentei são de outra natureza. Eu diria que, acima de tudo, lidar com a subjetividade foi um exercício desconcertante, pois o tema ao qual me dediquei está intimamente ligado à profissão que escolhi seguir e ao trabalho que realizo todos os dias. Falar sobre a disciplina de História, sobre o Ensino Médio, impôs-me aprender o molejo, o jogo de cintura do dançarino e a desenvoltura do equilibrista.

Durante a escrita deste trabalho acompanhei de perto o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, assim como todos os embates que ganharam corpo na constituição de suas três versões. Se, por um lado, eu acompanhava a maneira como estava sendo concebida a formatação curricular para o Ensino Médio, por outro, eu não podia perder de vista a batalha que se dava em torno da definição de uma Base Comum para a disciplina da História. Dentre todos os componentes curriculares que estavam em discussão, certamente foi a História que gerou as maiores polêmicas. Legisladores brotaram dos mais variados setores da sociedade.

Mas, se a discussão sobre a BNCC já era algo previsto pela LDB 9.394/96 e pelas DCNEBs, a tramitação, a toque de caixa, da Medida Provisória 746/2016 certamente me causou um profundo sentimento de insegurança. As perguntas que passaram a me assombrar foram: sobre qual Ensino Médio estou falando? Para qual Ensino Médio estou pensando ações a serem desenvolvidas pela disciplina da História e, em particular, pela metodologia da Educação Histórica? Mais que isso, qual será o espaço a ser ocupado pela disciplina da História diante de um horizonte tão incerto? No momento em que escrevo estas considerações a Medida Provisória encontra-se sancionada. Neste novo cenário, as questões acima, em grande medida, acabam se transformando em um mero problema metodológico. Mas, durante a escrita, a situação era outra.

Em um pequeno ensaio publicado recentemente, o historiador Paulo Melo de Oliveira apresenta aspectos da noção de “retrodição”, em texto cujo título sugestivo é “Retrodição: a crítica da adivinhação retrospectiva no campo da história em

Nietzsche⁴. Diz o autor que o termo/conceito de retrodição, cunhado no campo da física quântica, na década de 1920, vem sendo empregado na parapsicologia e remete à “clarividência retroativa”, ou seja, uma previsão posterior ao acontecimento. Só recentemente tem sido usado pelos historiadores para se referir à predição do passado, concepção que, aqui no Brasil, aparece como propriedade na obra de José D’Assunção de Barros⁵. O historiador retrodutor, de acordo com Oliveira, escreve sobre o passado já conhecendo o seu futuro, conhecimento este que determina, que enquadra a sua visão.

A organização mais ou menos linear dos acontecimentos seria o resultado deste olhar retrospectivo que, embora privilegiado, traz consigo o risco de amarrar a narrativa histórica mais à perspectiva de quem o interpreta do que a dos sujeitos que viveram no passado. Assim, na lógica da retrodição, os acontecimentos passados acabam se constituindo como peças de uma engrenagem causal que conduz àquilo que já se sabe por antecipação. Essa percepção aparece nas críticas de Nietzsche aos historiadores que, de acordo com o filósofo, em sua busca por gêneses não falam nada sobre as gêneses, somente sobre o agora. Os historiadores, de todos os tipos, se enganariam, pois “(...) partem do dado e olham para trás. Mas o dado é algo de *novo* e do qual não se pode absolutamente *tirar conclusão*: nenhum químico poderia predizer o que *resultaria* da síntese de dois elementos, se ele já não o *soubesse!*”⁶. Nietzsche não usa o termo retrodição, mas a ideia está latente em seus escritos. Mas por que eu a menciono aqui?

O que ganha relevo com o conceito é a relação entre o passado e o presente do historiador. O presente, como futuro do passado, projeta sobre ele uma “teleologia invertida”, uma armadilha que José D’Assunção Barros oferece pistas para se

4

Disponível

em:

<http://cadaumnasualua.blogspot.com.br/2017/03/retrodiacao-critica-da-adivinhacao.html>. Acesso: 18 mar. 2017.

⁵ BARROS, José D’Assunção. O Problema da Retrodição. In: _____, *Teoria da História - volume III: Paradigmas Revolucionários*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p.228-252.

⁶ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre a história*. Trad. Noéli Correia de Melo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015. p. 202.

escapar, à luz das reflexões de Julio Aróstegui, para quem “o historiador deve explicar as situações históricas como se não conhecesse o seu futuro”⁷, indo direto às fontes e pondo em suspeição enredos históricos pré-estabelecidos, arbitrários⁸. Este exercício de depuração, complicado *per si*, conduziu-me a uma situação limite, pois a areia movediça que se tornou meu presente, de pesquisador/professor, não me ofereceu uma base segura para alicerçar as perguntas, os vetores da minha análise.

Tenho consciência de que o presente, aquele no qual vive e do qual parte a análise do historiador, deve sempre ser problematizado, pois ele não é imóvel e não se constitui como um contexto passível de interpretação consensual. Mas meu problema foi de outra ordem. A dificuldade foi dar um mínimo de estabilidade às inquietações que, no presente, justificavam a coerência da própria narrativa. Embora a proposição de Áreas do Conhecimento para o trabalho com os alunos do Ensino Médio já fosse algo razoável para mim desde à época em que atuei como professor ACT (lecionando matemática, química, sociologia, história e filosofia), passando pela formação no curso do PNEM e pelo meus saberes experienciais, os acontecimentos políticos do presente e a reformatação curricular proposta pela reforma do Ensino Médio reforçaram minha defesa da articulação da História com a Área de Ciências Humanas e a perspectiva do trabalho interdisciplinar.

As críticas que fiz às propostas da Educação Histórica voltadas à afirmação da auto explicação/autosuficiência da História como disciplina escolar, tendo em vista a relevância das contribuições advindas da psicologia da educação,

⁷ ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Trad. Andréa Dore. Buru, SP: Edusc, 2006. p. 354.

⁸ Para evitar qualquer mal-entendido e deixar claro os aspectos implicados na intrincada questão da retrodição historiográfica, José D’Assunção Barros afirma que o problema não é escrever a história amparado em um certo presente, pois assumir um determinado ponto de vista temporal e historiográfico é inevitável, sendo inclusive um aspecto enriquecedor para a história. O problema é escrever a história acriticamente, não apenas se esquecendo que se escreve a partir de um determinado presente, mas também se deixando levar pela ideia de que este presente é o único presente possível. C.f.: BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História - volume III: Paradigmas Revolucionários*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 241.

circunscrevem-se ao diálogo com os imperativos práticos e institucionais que se abrigam no Ensino Médio. Foi em razão disso que lançar mão da noção de cultura escolar como uma categoria heurística, apresentar o histórico do Ensino Médio pela via das políticas institucionais e dar relevo à noção de saberes e experiências docentes, apresentou-se como algo válido e necessário. Digo isto porque minha perspectiva dista daquela na qual se inserem, por exemplo, os pesquisadores Eudes Leite e Tiago Benfica em artigo publicado em 2014⁹.

Os autores tomam aspectos da obra de Jörn Rüsen (e as apropriações que dela são feitas aqui no Brasil) como objeto e são bastante ácidos ao se referirem à “avalanche de publicações e eventos voltados à ‘consciência histórica’ como um conceito de orientação metodológica”¹⁰, resultado de sua acolhida, a partir dos anos 2000, nas discussões sobre o Ensino de História. Mencionando o fato da noção de “Didática”¹¹ ocupar um *locus* importante na obra de Rüsen, “por conta de um entendimento que denota certa perspectiva pragmática e normativa a respeito da História”, Leite e Benfica sustentam dois argumentos: 1 – que essa concepção foi operacionalizada como um conjunto de possibilidades destinadas a dotar a História, sua produção e seu ensino, de algum valor pedagógico; 2 – assumindo o risco de exagero, afirmam que as análises apresentadas por Rüsen na trilogia Teoria da História “têm sido recebidas como uma dose de postulado e de alternativa para reconfigurar o lugar identitário de historiadores e professores de História”¹². Em ambos os casos, a ideia subjacente sugere que o que está em relevo nas apropriações do pensamento de Jörn Rüsen, realizadas por pesquisadores do

⁹ LEITE, Eudes Fernando; HOISSA BENFICA, Tiago Alinor. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 1, Jan.-June, p. 75-86. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303329914008>. Acesso: 10 mar. 2017.

¹⁰ *Idem*. p. 76.

¹¹ Os autores se refere à *Geschichtsdidaktik* alemã, particularmente à maneira como Rüsen a concebe.

¹² LEITE, Eudes Fernando; HOISSA BENFICA, Tiago Alinor. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. *Op. cit.* p. 77.

Ensino de História, é simplesmente a afirmação institucional de uma determinada perspectiva epistemológica.

Os autores vão além, ao dizerem que “**Rüsen e seus seguidores** parecem acreditar na função do conhecimento histórico em produzir consensos sobre o passado e projetar expectativas ao futuro”¹³ (*grifo meu*). Chegam a esta conclusão partindo da crítica ao entendimento da consciência histórica como um universal antropológico. Parece-me, no entanto, que tal conclusão só é possível mediante a não distinção entre, de um lado a ideia de consciência histórica como um universal antropológico (um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana; capacidade que os mais variados indivíduos, das mais variadas culturas, têm de pensar historicamente) e, do outro, a ideia de universalização de uma determinada consciência histórica, específica (que seria produtora de consensos).

Minhas leituras das pesquisas relacionadas à Educação História não indicaram a existência de pesquisadores preocupados com a produção de consensos sobre o passado. Muito pelo contrário, a busca pela compreensão das relações que os alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, capazes de serem captadas em múltiplas narrativas, longe de produzir consensos dá a ver o caráter parcial, perspectivado e fragmentado do conhecimento histórico.

Por razões elementares, a afirmação de que as contribuições da *Geschichtsdidaktik* teriam sido operacionalizadas para “dotar a História, sua produção e o seu ensino, de **algum valor pedagógico**”¹⁴ (*grifo meu*), soam absolutamente estranhas quando confrontadas com o conjunto de reflexões que apresentei ao longo desta tese. Parto do princípio de

¹³ *Idem*. p. 79. Conforme procurei demonstrar ao longo deste trabalho, Jörn Rüsen é uma referência central às pesquisas da Educação Histórica no Brasil. Embora suas teses não tenham sido apropriadas apenas por pesquisadores desta vertente dos estudos sobre o Ensino de História, entendo que os autores os tinham em mente quando se referiram aos “seguidores de Rüsen” (uma seita?). Minha alusão à acidez não é desprovida de lastro.

¹⁴ LEITE, Eudes Fernando; HOISSA BENFICA, Tiago Alinor. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. *Op. cit.* p. 77.

que o valor pedagógico da História é incontestável, o que não significa desconsiderar o fato de que as apropriações e os usos deste viés devem ser constantemente submetidos à crítica¹⁵.

Entendo que Leite e Benfica não deixam de ter razão quando trazem à tona as lutas por afirmação de determinadas perspectivas epistemológicas, tanto no âmbito das universidades quanto nos espaços escolares. Entretanto, reduzir as propostas da *Geschichtsdidaktik*, da *History Education* e a da metodologia da Educação História meramente ao plano obtuso dos embates institucionais, ao confronto entre aquilo que Michel de Certeau indica serem os distintos *lugares sociais de fala*¹⁶, é um equívoco tão grande quanto aquele levado a cabo por pesquisadores vinculados à metodologia da Educação Histórica quando não dão a devida atenção para o fato de que se ensina História muito antes do surgimento desta vertente; quando não consideram devidamente que as escolas comportam uma série de imperativos, internos e externos, legais, logísticos, teóricos e práticos, que agem tanto na construção histórica das disciplinas escolares quanto na criação da necessidade de adequações de novas propostas metodológicas (no âmbito de cada disciplina) às escolas, e não simplesmente das escolas às disciplinas.

Enquanto eu refletia sobre essas considerações finais – e aqui não há como fugir da menção aos imperativos dos prazos institucionais – tive acesso a um artigo de Peter Lee, publicado recentemente no periódico “Educar em Revista”, com o título “Literacia histórica e história transformativa”¹⁷. Infelizmente não pude abordar ou mesmo dialogar com mais profundidade com os argumentos do autor, mas não posso deixar de mencionar, pontualmente, alguns comentários presentes em seu texto.

Lee sustenta que a Educação Histórica, assim como a própria história, é uma conquista precária. É vulnerável a agendas

¹⁵ Como bem frisou Rafael Saddi (vide nota 72, página 79), Hitler aprendeu muito com a História que lhe foi ensinada.

¹⁶ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002. p. 66.

¹⁷ LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00107.pdf>. Acesso: 23 abr. 2017.

políticas e educacionais que procuram mesclá-la com outras partes do currículo. Defende, arduamente, as especificidades do conhecimento histórico, afirmando que “a história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais”¹⁸. Ao mesmo tempo, afirma que “podemos ter certeza de que, se o ensino de história na escola não proporcionar os alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós”¹⁹. No entanto, em nota de rodapé, logo nas primeiras páginas do extenso artigo, consta uma observação que considero importante aqui reproduzir. Diz o autor ser necessário considerar que o argumento apresentado em seu

(...) texto **não é que a história não possa ser trabalhada com outras disciplinas**, dentro ou fora da escola; tampouco **não é que estudos interdisciplinares devam ser, por qualquer razão, jogados fora**. Ao contrário, **a pretensão é de que os estudantes poderiam adquirir uma compreensão da história (e de outra forma pública de conhecimento) antes dos estudos de interdisciplinaridade serem levados a efeito**. Há alguma profunda condescendência na insistência de que os estudantes não “necessitam” de “conteúdos” escolares, invariavelmente feita por pessoas que já aprenderam estes conteúdos na escola e continuam a operar com eles. Mas, aqui outra vez, requer-se cautela: não se tem a intenção de sacrificar a existência dos “conteúdos” escolares como eles aparecem em algum currículo em particular. As disciplinas que podem ou poderiam ser distinguidas como “conteúdos” escolares estão abertas ao debate. Será óbvio, contudo, que este texto inclua a história entre eles²⁰ (*grifos meus*).

¹⁸ *Idem*. 139.

¹⁹ *Ibidem*. p. 127.

²⁰ *Ibidem*. p. 110.

Peter Lee é um dos autores mais citados e, ao que tudo indica, um dos pesquisadores que mais contribui, tanto empírica quanto teoricamente, com os estudos da Educação Histórica brasileira em seu viés cognitivista. A citação, *en passant*, de uma observação cujos desdobramentos certamente são amplos, não é aqui usada como simples forma de legitimar meus argumentos. Ela serve apenas como um convite à reflexão, e me permite indagar: se a escola básica não proporcionar aos alunos os meios para pensar interdisciplinarmente, haverá alguém suscetível de fazer isso por nós? Se não no Ensino Médio, quando seria o momento apropriado para os estudos interdisciplinares serem “levados a efeito”? Salvo engano, é por isso que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, assim como, por exemplo, a Proposta Curricular de Santa Catarina, amparam-se na noção de percurso formativo. Concebida como um percurso, que contempla etapas distintas e ao mesmo tempo complementares, a Educação Básica abre-se como um campo de possibilidades para consecução de propostas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem histórica nos termos previstos por Jörn Rüsen, Peter Lee e Maria Auxiliadora Schmidt, sem, no entanto, dar as costas à expectativa de integração curricular pautada nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade.

FONTES

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, CEb, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

_____. Governo da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº. 11.530, de 18 de Março de 1915. Rio de Janeiro, 18 de março de 1915. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm.

_____. Governo dos Estados Unidos do Brasil. Exposição de Motivos. Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. Rio de Janeiro, 01 de abril de 1942. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>.

_____. Governo dos Estados Unidos do Brasil. Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. Rio de Janeiro, 09 de abril de 1942. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: CNE, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=852-parecer-ceb-04-98-pdf&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 5/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=d

[ownload&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192.](#)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 abr. 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n.º 3, de 26 junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º. 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial da União, n. 228, de 25 de novembro de 2013. Brasília, DF, 25 de novembro de 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

_____. Parecer n.º. 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In*: Documento n.º 132, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n.º. 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 17 de abril de 1997.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 11 de novembro de 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Brasília, 24 de novembro de 1995. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm.

_____. (2013a). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et. al...] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:obra&catid=13&Itemid=117.

_____. (2013b). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:obra-2&catid=13&Itemid=117.

_____. (2013c). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III: o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral/MEC*, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Carlos Artexes Simões, Mônica Ribeiro da Silva] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8:obra-3&catid=13&Itemid=117.

_____. (2013d). Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV:*

áreas de conhecimento e integração curricular/MEC, Secretaria de Educação Básica; [Autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em:
http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:obra-4&catid=13&Itemid=117

_____. (2013e). Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* – Documento Orientador. Brasília, DF, 2013. Disponível em:
http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. História*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>.

FEPAFD. *As licenciaturas em Santa Catarina – Formação docente em debate. Caderno 2 – Diretrizes para os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2014.

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sc.gov.br.

SITES

Blog “Cada um na sua Lua”. Disponível em: <http://cadaumnasualua.blogspot.com.br/>.

Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/index.php>

Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/>

Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>

Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) – Unicamp. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_a_to_adicional_1834%20.htm.

Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br>.

Ministério da Educação. Disponível em: <http://mec.gov.br/>.

O Sul é o Meu País. Disponível em: <https://www.sullivre.org/>.

QEdú. Disponível em: www.qedu.org.br.

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>.

Revista Educação. Disponível em:

<http://www.revistaeducacao.com.br/>.

Revista Educar para Crescer. Disponível em:

<http://educarparacrescer.abril.com.br/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____; SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca (orgs.). *Cultura Política, historiografia e ensino de história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, pp. 105-117. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

_____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 28-41.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*. Bauru: EDUSC, 2007.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência história em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Valdei Lopes de, MOLLO, Helena Miranda, VARELLA, Flávia Florentino, MATA, Sérgio Ricardo da (orgs.).

A dinâmica do historicismo: revisitando a historiografia moderna. Belo Horizonte, MG: Agvmentvm, 2008.

ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método.* Trad. Andréa Dore. Buru, SP: Edusc, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>.

ASHBY, R.; DICKINSON, A.; LEE, P. Project Chata: concepts of History and Teaching Approaches at key stages 2 and 3. *Teaching History*, 82, 1996, pp. 6-30.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.* 4ªed. Brasília: Ed. da UNB, 1963.

BACZINSKI, A. V. M. As políticas educacionais brasileiras e a influência das teorias neoliberais: fundantes de Philippe Perrenoud, Jacques Delors e César Coll. In. *I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia.* Cascavél, 2008, p. 01-12. Disponível em:
<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2017.pdf>.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1995.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA.* Porto: III Série, vol.2, 2001, pp. 13-21.

_____ (org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I.* 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001.

_____. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista.* Universidade Federal do Paraná, Curitiba, pp. 93-112, 2006.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História - volume I*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

_____. *Teoria da História - volume III: Paradigmas Revolucionários*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BEISIEGEL, C. *Estado e educação popular*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In. BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. Trad. de José Lino Grünnewald... [et. al.]. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BERGMANN, Klaus. A Reflexão Didática da História. In: SILVA, Marcos Antônio da. *Revista Brasileira de História – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1989/1990.*

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83- 104, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança: Ed. Univ. São Francisco, 2003. p. 9-39.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a

participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt.

BONITATIBUS, S. G. Ensino médio: expansão e qualidade. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

BORON, Atílio. *A coruja de Minerva*. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BORRIES, Bodo von. Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico?. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200171&lng=es&nrm=iso&tlng=pt.

_____. Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico?. *Revista de Educação Histórica*. n. 01, pp. 155-178, Jul-Nov, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/Reduh.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Proposta Preliminar, Segunda Versão Revista*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

BUENO, Maria S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São

Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. (Trad. Diogo Mainardi). São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

_____. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

CAMATI, Anna Stegh; MIRANDA, Célia Arns de (orgs.). *Shakespeare sob múltiplos olhares*. 2ª ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização do Ensino Secundário*. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.

CARDOSO, Oldimar Pontes. *A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 82 – 101, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012082/2158>.

CATALÀ DOMÈNECH, Joseph M. *A forma do real: introdução aos estudos visuais*. São Paulo: Summus, 2011.

CERRI, Luiz Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação & Realidade*, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.

_____. O historiador na reflexão didática. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, pp. 27-47, jan./jun. 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/5892354/O_historiador_na_reflex%C3%A3o_did%C3%A1tica.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, v.6, n.2, pp.93-112, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 02, p.177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.160-179.

CUESTA FERNANDES, R. El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. In: *Encounters on Education*, Volume 3, Fall 2002, p 27–41. Disponível em: <http://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/viewFile/1721/3484>.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/File/5520/4015>.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quand les Images prennent Position*. L'Oeil de L'Histoire, 1. Paris: Éditions de Minuit, 2009.

DOMINGUES, José L. (et al). A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica: alguns dados de pesquisa. *Revista Educar*, vol. Especial (2006). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea03.pdf>.

FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVEZ, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>.

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

FERRO, Marc. *A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensina História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 5ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

GAUTHIER, Clermont (et. al). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo Competências: entrevista com Philippie Perrenoud, Universidade de Genebra. *Nova Escola*, setembro de 2000, pp. 19-31.

Disponível em:

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.

GERMINARI, Geyson D.; BARBOSA, Marcos Roberto. A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 741-760, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/13325/12649>.

GOODSON, Ivor F. GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L.H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 109-126.

_____. *Currículo: Teoria e História*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

HAAS JÚNIOR, Arnaldo. *Horizontes da Escrita: historiografia, uma ideia de região e a monumentalização do passado*. Alto Vale do Itajaí – SC (1985-2007). 2009. Dissertação (Mestrado em História) – UDESC, Florianópolis.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império*. São Paulo: Grijalbo e Edusp, 1972.

_____. *O ensino secundário no Brasil Império*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

Hobsbawm, Eric. *A Era dos Extremos – o breve século XX*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Huyssen, Andréas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Trad. de Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

Japiassú, H.; Marcondes, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

Julia, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

Karnal, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2012.

Klein, Julie Thompson. *Humanities, culture, and interdisciplinarity: the changing American academy*. Albany: State University of New York Press, 2005.

Kuenzer, A.Z. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p.3-11, 2002.

_____. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

Kosseleck, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2006.

Lacoue-Labarthe, Phillipe. *La Poésie comme Expérience*. Paris: Christian Bourgois Éditeur, 1986.

LA TAILLE, Yves de. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

_____. Em educação histórica a memória não vale a razão! *Educação em Revista*, n. 41, p. 13-41, jun. 2005.

LEE, Peter. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In. BARCA, Isabel (org.) *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Uminho, 2008.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar*, vol. Especial (2006). Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057>.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001. pp. 13-27.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00107.pdf>.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J.; DONOVAN, M.S. (Eds.) *How students learn: history, math and Science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMPI, 1990.

LEITE, Eudes Fernando; HOISSA BENFICA, Tiago Alinor. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 1, Jan.-June, p. 75-86. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303329914008>.

LOPES, A.C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 191-206.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>.

LÜDKE, M. O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro. In: CARNEIRO DA SILVA, W. (org.). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: UFF, 1998. p. 35-48.

_____. A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 21, n. 42, p. 239-253, jan./jun. 1999.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor, *Tempo*, v. 11, nº 21, 2006, p. 49-64. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>.

MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

MIRANDA, Augusto R.; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio G. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: possibilidades para a formação do historiador. *Revista de Teoria da História*, UFG, Ano 6, n. 12, dez/2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/download/33421/17697>.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, jan.abri. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese (Doutorado – Departamento de Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre a história*. Trad. Noéli Correia de Melo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

_____. *Obras incompletas*. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagens da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NÓVOA, Antônio (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. 3ª ed. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. Fragmentos, doxografia e comentários. *Os pensadores*. Seleção de textos e supervisão Prof. José Cavalcante de Souza; Dados biográficos de Remberto Francisco Kuhnen; Trad. José Cavalcante de Souza (*et. al.*). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino Secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014 p. 237-250. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/750>.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 2(2): 7-33, 2.sem. 1990. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84798>.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002. p 51-76.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexões sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12619>.

POL, Milan (*et al.*). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 2007, 10, 63-79. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634/529>.

Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 01, n. 02, jul/dez. 2006.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (orgs.). *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. 2ªed. Brasília: UNESCO, 2010.

RIBEIRO, Renilson Rosa; BOVO, Cláudia Regina. A promoção da educação histórica na escola: os desafios da avaliação diagnóstica em História. *Revista História Hoje*, v. 2, nº4, p. 315-338, 2013. Disponível em:
<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/103/81>.

RUSEN, J. *História Viva*. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: EdUnB, 2007.

_____. História comparativa intercultural. *In*.
MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 115-137.

_____. *Que és la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la história*. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em:
www.culturahistorica.es/rusen.english.html.

_____. *Razão histórica – Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. *OP SIS*, Catalão-GO, v.14, n.02, pp. 133-147 – jul./dez. 2014. Disponível em
<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30835/18301#.V84KLZgrKhc>.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Cia. das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004b. (Pensamento e Ação no Magistério).

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos & BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica* - v. 3. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009a, p. 25.

_____. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015. Disponível em: <http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=1064>.

_____. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, pp. 09-22. 2009b.

SILVA, Cristiani Bereta da. O Ensino de História – Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter Lee. In. *Tempo e Argumento* – Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v.3, n.2, pp. 216-250, jul/dez. 2012.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÍVERES, Luiz. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*. Brasília: Liber Livro, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, R. F. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. *In: CUNHA, M. V. Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

STEIN, David. Situated Learning in Adult Education. *In: ERIC Digest n.º. 195*, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 13, 2000, pp. 05-24.

URBAN, Cláudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. (Tese Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VENERA, Raquel Alvarenga de Sena. *Discursos Educacionais na Construção as Subjetividades Cidadãos e Implicações no Ensino de História: um jazz possível*. (Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VIGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

VOGLER, Jean. *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette, 1999.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Saete (orgs). *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.* Brasília, DF: UNICEF, 2014.

WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WOLFF, Francisco. O que significa “pensar”? Aventuras do pensamento entre a Antiguidade e a Modernidade. *In.* NOVAES, Adalto (org). *Mutações: a experiência do pensamento.* São Paulo: Edições SESC SP, 2010

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92 [Especial], p. 1067-1086, out. 2005.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>.

ZOTTI, Solange Aparecida. ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.* Brasília, DF: Plano; Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O Ensino Secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf.

ANEXO

PROJETO INTERDISCIPLINAR PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Alunos envolvidos: 1º Ano 1 – Ensino Médio – matutino

Profissionais e disciplinas envolvidas:

Arnaldo Haas Júnior (História)
Áurea Sezerino (História)
Carla Fernanda Raitz da Cunha (Sociologia)
Denise Wernke Knaul (Biologia)
Fabrício Ghizoni (Educação Física)
Maria Matilde Miguel da Silva (2ª Professora)
Neuza Koerich (Geografia)
Ana Maria de Andrade Kreush (Pedagoga)

1 – TEMA INTEGRADOR

“A Água e o seu fornecimento: dilemas contemporâneos”

2 – JUSTIFICATIVA

- Desde o segundo semestre de 2014 a grande mídia tem reincidentemente se referido à crise no abastecimento de água no Sudeste do país. Para ficarmos apenas em um exemplo, a região da Grande São Paulo sofre com a racionalização desde precioso bem, racionalização esta que traz consigo um elevado número de problemas à população. Diversos fatores são apontados como causadores do impasse, dentre os quais podemos citar: a deficiência do planejamento governamental, efetivo e de longo prazo; a escassez prolongada de chuvas; as debilidades do sistema logístico de distribuição das águas (responsável por um desperdício de aproximadamente 30%); a cultura da população, pouco afeita à economia dos recursos hídricos.

Os problemas enfrentados pela maior metrópole do país servem como um alerta para a maneira como a questão da água é tratada em outras regiões, bem como,

especificamente, para a forma como o tema tem sido conduzido no âmbito do nosso município, Imbuia (SC). Implantado basicamente sobre um relevo plano, não contemplado com muitos rios, o município apresenta fragilidades no que tange a capacidade de fornecimento de água aos moradores tanto do perímetro urbano quanto do rural. Neste sentido, o projeto aqui exposto propõe uma problematização, análise e discussão da maneira como o nosso município age e se prepara para enfrentar situações semelhantes às aquelas que afligem os moradores do Sudeste do País.

3 – PROBLEMATIZAÇÃO

- O Município de Imbuia tem, nos dias de hoje, condições naturais e logísticas para suportar o fornecimento de água aos moradores mesmo em situações de escassez de chuva?

4 – OBJETIVOS

- Abordar, interdisciplinarmente, a questão do fornecimento de água no município de Imbuia;
- Problematizar, no âmbito de cada disciplina, aspectos de temáticas relativas à água;
- Suscitar nos alunos a compreensão sobre o papel que cada cidadão desempenha no que se refere ao uso dos recursos hídricos;
- Realizar uma investigação regrada que apresente aos alunos aspectos do conhecimento e do método científico.

5 – CONCEITOS INTEGRADORES

- Cidadania;
- Meio Ambiente;
- Sustentabilidade;
- Método científico.

6 – METODOLOGIA

- a) Apresentação da proposta de trabalho aos alunos (prof^a. Carla);

- b) Encaminhamento da abordagem no âmbito das disciplinas (cada professor deve reescrever a sua parte, caso seja necessário):
- **Biologia: Uso racional da água na propriedade rural.** Realização de estudos de campo e entrevistas; construção de croqui da propriedade rural com as propostas para o uso racional da água;
 - **Sociologia: “Propostas e iniciativas do poder público para a resolução do problema do fornecimento de água no município”.** Realização de estudos de campo e entrevistas;
 - **Geografia: “O relevo local: inadequação/debilidades do relevo imbuense”.** Construção de maquete, análise do relevo via Google Earth e visitas a campo;
 - **Educação Física: “O corpo humano e a dependência em relação à água”.** Pesquisas e análises sobre o consumo de água pelos seres humanos e sobre a maneira como estes com ela se relacionam, por exemplo, em atividades esportivas.
 - **História: “História, tempo presente e conhecimento científico”.** Compreensão sobre a maneira como a ciência age na resolução de problemas de pesquisa. Apresentação da metodologia de pesquisa, filmagens e elaboração de um vídeo/documentário sobre o trabalho realizado pelas distintas abordagens.
- c) Rediscussão do projeto, ajustes e novos encaminhamentos. Escolha dos locais a serem visitados e das pessoas que serão entrevistadas. Elaboração dos questionários prévios.
- ✓ Semana 16 a 20/04. Palestra com ecóloga Dulciane Allein Schlikman. Dia 16, aula da Carla. Quais são as comunidades que têm mais problemas de água (falta)?
 - ✓ 16/03: na primeira aula, fala coletiva com os alunos, na aula da profa^a Carla. Vamos, em conjunto, apresentar o projeto.
- d) Realização das visitas e das entrevistas.
- e) Problematização dos dados e das atividades.
- f) Elaboração dos produtos finais (apresentações, maquetes, vídeo/documentário, etc.).
- g) Socialização na comunidade escolar.

7 – CRONOGRAMAS COLETIVO

09 a 13/03:

- Apresentação do projeto aos alunos. Reflexão sobre a questão problema.
- Encaminhamento da abordagem no âmbito de cada disciplina.
- Rediscussão do projeto, ajustes e novos encaminhamentos.
- Escolha dos locais a serem visitados e das pessoas que serão entrevistadas. Elaboração do questionário prévio.

16 a 20/03:

- Encaminhamento da abordagem no âmbito de cada disciplina.
- Escolha dos locais a serem visitados e das pessoas que serão entrevistadas. Elaboração do questionário prévio.
- Realização das visitas de campo e das entrevistas.
- Problematização dos dados e das atividades no âmbito de cada disciplina.

23 a 27/03:

- Realização das visitas de campo e das entrevistas.
- Problematização dos dados e das atividades no âmbito de cada disciplina.
- Escrita da versão das atividades a ser apresentadas no PNEM.

30/03 a 03/04:

- Realização das visitas de campo e das entrevistas.
- Problematização dos dados e das atividades no âmbito de cada disciplina.
- Elaboração dos produtos finais de cada disciplina e do vídeo/documentário geral.
- Escrita da versão das atividades a ser apresentadas no PNEM.

06/04 a 10/04:

- Realização das visitas de campo e das entrevistas.
- Problematização dos dados e das atividades no âmbito de cada disciplina.
- Elaboração dos produtos finais de cada disciplina e do vídeo/documentário geral.

13/04 a 17/04:

- Problematização dos dados e das atividades no âmbito de cada disciplina.
- Elaboração dos produtos finais de cada disciplina e do vídeo/documentário geral.

20/04 a 24/04:

- Elaboração dos produtos finais de cada disciplina e do vídeo/documentário geral.
- Elaboração do relatório final.
- Socialização com a comunidade escolar.

Anexo

Metodologia – História

1 – Apresentação proposta aos alunos (10/03 – 02 aulas):

- Recapitulação da fala da prof. Carla;
- Enfoque na disciplina: **“História, tempo presente e conhecimento científico”**. História com uma preocupação do (no) presente. Investigação científica e conhecimento histórico;
 - Articulação dos objetivos do projeto interdisciplinar com os objetivos na disciplina de História.
- Apanhado geral (máx. 15min.): “As civilizações hídricas: primeiras civilizações e a dependência em relação à água”.
- Proposta de produto final: vídeo documentário;
- Início da oficina: “Fotografia e filmagens: manipulação dos recursos de mídia”;
 - Exposição teórica e atividade prática;
- Investigação junto aos alunos: quem se responsabilizará pelas filmagens, pelas entrevistas e pela edição (parte final da aula).
- Orientações sobre o trabalho de campo.

- 2 – Habilidades e conhecimentos necessários (17/03 – 02 aulas):
- História e conhecimento científico (continuação);
 - Oficina fotografia e filmagens (continuação);
 - Apresentação, aos alunos, do questionário prévio, nomeação dos entrevistadores e ensaio das entrevistas;
 - Orientações sobre o trabalho de campo;
 - Orientação à equipe de fotografia e filmagens;
 - Orientações à equipe de edição – manipulação do moviemaker.
- 3 – Análise do trabalho de campo e esboço do produto final (24/03 – 02 aulas):
- Realização das entrevistas, análise das filmagens e problematização do material que está sendo coletado.
 - Visitas de campo (no dia, ou reflexão sobre a(s) visita(s) realizada(s) no dia anterior);
 - Análise prévia de um possível roteiro para o vídeo (teoria e prática relativa ao trabalho com roteiros).
- 4 – Análise do trabalho de campo e esboço do produto final (31/03 – 02 aulas):
- Diálogo com e acompanhamento das atividades realizadas nas outras disciplinas;
 - Coleta de materiais;
 - Continuação da elaboração do roteiro;
 - Participação nas atividades de campo.
- 5 – Edição (07/04 – 02 aulas):
- Trabalho a ser realizado apenas pela equipe de edição.
- 6 – Socialização dos trabalhos junto à comunidade escolar:
- A combinar com alunos e professores envolvidos.