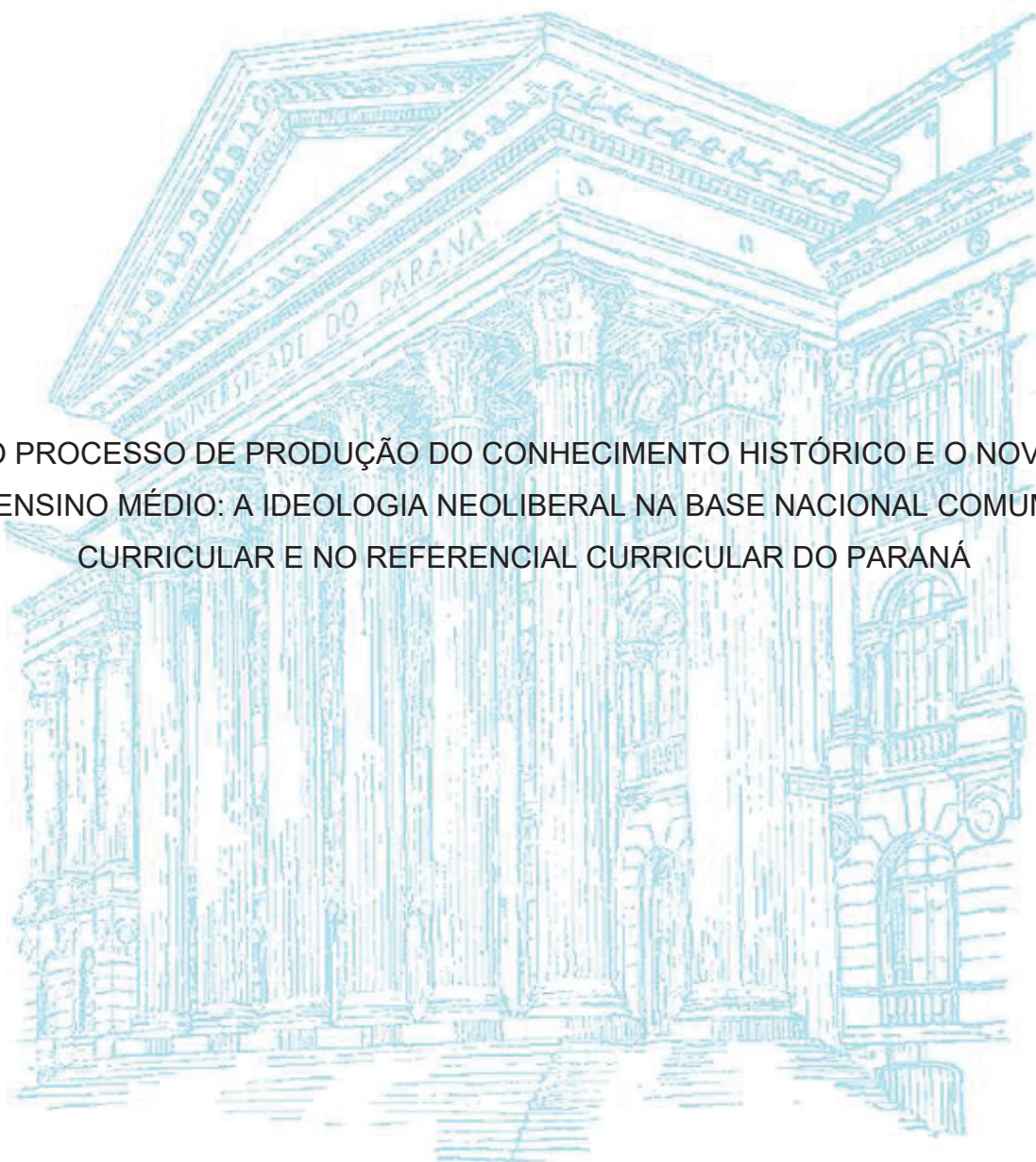


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E O NOVO
ENSINO MÉDIO: A IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E NO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ



CURITIBA

2024

CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E O NOVO
ENSINO MÉDIO: A IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E NO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

Tese apresentada ao curso Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito à obtenção do
grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ribas, Cristina Elena Taborda.

O processo de produção do conhecimento histórico e o Novo Ensino Médio : a ideologia neoliberal na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular do Paraná / Cristina Elena Taborda Ribas – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Claudia Urban

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Educação – História. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Ensino médio. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS** intitulada: **O processo de produção do conhecimento histórico e o novo Ensino Médio: a ideologia neoliberal na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular do Paraná**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Novembro de 2024.

Assinatura Eletrônica
13/12/2024 19:01:04.0
ANA CLAUDIA URBAN
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
17/12/2024 18:24:35.0
LIDIANE CAMILA LOURENCATO
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITARIO SENAI)

Assinatura Eletrônica
13/12/2024 16:34:35.0
MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
17/12/2024 09:47:39.0
GEYSO DONGLEY GERMINARI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Dedico este trabalho aos/às professores(as) companheiros(as) que lutam diariamente por uma educação de qualidade e pelo reconhecimento de cada trabalho realizado.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecimento é algo que se aprende desde a primeira infância, em que apresentamos nosso respeito e gratidão desde pequenos gestos até os maiores deles. Desse modo, agradeço ao Criador pela oportunidade de viver e poder realizar o sonhado estudo acadêmico.

Agradeço, assim, aos meus pais Sônia Maria de Três Rios Taborda Ribas (*in memorian*) e Laertes Taborda Ribas (*in memorian*) pela oportunidade da vida, os incentivos ao estudo e todo apoio que me deram em todos os momentos de nossas vidas.

Ao meu esposo e companheiro Geraldo Becker pela vida compartilhada, por todo apoio e encorajamento nos momentos difíceis, pelas discussões teóricas e afinamento da pesquisa cotidianamente, por me mostrar a beleza e aprendizados que a nossa caminhada nos proporciona.

À minha amada e querida filha Beatriz Taborda Ribas Becker por me proporcionar a alegria e aprendizado diário de ser mãe, professora, amiga e por me mostrar que a vida está repleta de instantes de alegrias e que também por um instante as tristezas se esvaem.

Para minha orientadora professora Doutora Ana Claudia Urban, pelo carinho, compreensão dos meus momentos que entristecia e me desmotivava, pelas razões diversas relacionadas ao campo da educação em tempos de negacionismos, que com sua atenção e paciência me trazia de volta ao meu objetivo e com sua dedicação, competência e por acreditar no ideal da educação pública, crítica, de qualidade e humanística.

Não poderia deixar realizar o agradecimento à minha banca, um carinho pela minha orientadora no mestrado, a professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, que com seu conhecimento e sabedoria me mostrou outros olhares para a pesquisa. À professora Doutora Lidiane Camila Lourençato, pelo carinho e disposição à minha pesquisa. Ao querido professor Doutor Geyso Dongley Germinari, por sua atenção ao trabalho e orientações. Muito obrigada a essa banca tão especial.

Não poderia faltar os demais familiares, minha irmã Célia Regina Taborda Ribas, minhas cunhadas Josiane Becker e Silvana Vallu Leones Taborda Ribas, meu sogro Belmiro Becker e ao Walmir Santos, o vô da Beatriz, por todo apoio, confiança no meu trabalho e as motivações.

Às amigas de infância Nádia Nogari, Mônica Nogari pela compreensão desse período que estive distante, mas sempre próximas. Aos amigos que o núcleo e a SEED me trouxeram, Melissa Queiroz, Aline Bertilla, Lilian Kelly Romagnoli, Eliete Constante Serafim e Tiago Ungericht Rocha, obrigada pelo companheirismo, discussões e pela amizade.

Agradeço à amiga Solange Maria do Nascimento pelas conversas, o aprofundamento e possibilidades de pesquisa, também pela correção do trabalho. As falas e cuidados comigo foram essenciais para que eu pudesse prosseguir.

À querida Lorena Marques Dagostin por todo compartilhamento e auxílio para os encaminhamentos da pesquisa, por todo carinho e meiguice em nossos diálogos e trocas sobre nossas pesquisas, uma pessoa que o grupo e o doutorado me trouxeram como grande amiga.

Ao grupo do LAPEDUH, que sempre se demonstraram disponíveis nos momentos do desenvolvimento do trabalho, pelas conversas e diálogos com aqueles que pude realizar esse momento em meio a uma pandemia.

Aos professores e os colegas do doutorado que tive a alegria de compartilhar a pesquisa e desenvolvimento inicial da pesquisa, ao qual contribuíram com o referencial teórico para aprofundamento e os olhares sobre a pesquisa apresentada, mesmo que nos relacionando somente à distância devido ao distanciamento provocado pela COVID ou devido as distâncias físicas.

Os amigos e amigas da escola que sempre incentivavam a minha pesquisa e me apoiavam em todos os momentos, mas principalmente naqueles de dificuldades.

E, por fim, àqueles que foram essenciais para minha pesquisa, os professores e as professoras do estado do Paraná, das escolas públicas – estadual e federal – e privada que aceitaram prontamente participar.

PRIVATIZADO

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.

Bertolt Brecht

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como objeto de estudo o processo de produção do conhecimento histórico desenvolvido no ambiente escolar, por meio do ensino de História – a Didática da História - de professoras e professores que trabalharam com o novo Ensino Médio, com os currículos nacional, a Base Nacional Comum Curricular e do estado – o Referencial Curricular do Paraná, com sua estrutura orientadora fundamentada por princípios neoliberais. O objetivo principal foi refletir sobre o conhecimento histórico produzido em sala de aula pautado na epistemologia da história, frente às diversidades ocorridas pelas mudanças curriculares para as aulas de História pós Reforma do Ensino Médio – por meio da Lei nº 13.415/2017 e posterior implementação gradativa do novo Ensino Médio no estado do Paraná (2022-2024). A sistematização para a análise dos dados coletados no campo empírico foi pautada nas técnicas da pesquisa qualitativa, conforme subsídios teóricos e metodológicos no domínio científico da Educação Histórica, tendo como aporte teórico principal para reflexões analíticas das narrativas de professores e professoras de História que trabalharam com o novo Ensino Médio durante a implementação, fundamentado na Didática da História com base na sua própria epistemologia para formação do conhecimento histórico, a defesa do uso do conhecimento científico adotado pela pedagogia histórico-crítica em contraponto aos discursos neoliberais da classe dominante que adentraram aos currículos escolares. O percurso teórico e prático trouxe algumas reflexões a respeito dos caminhos de luta e resistência encontrado pelos(as) docentes para trabalharem com a aulas de História, mesmo em meio a tantas dificuldades e retrocessos que se apresentaram e se apresentam nos ambientes escolares no estado do Paraná.

Palavras-chave: Conhecimento histórico. Ensino de História. Neoliberalismo. Educação Histórica. Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio.

ABSTRACT

This research focuses on the process of producing historical knowledge developed in the school environment through the teaching of History – the Didactics of History – by teachers who worked with the new High School curriculum, including the national curriculum (Common National Curriculum Base - BNCC) and the state curriculum (Paraná's Referential Curriculum), whose guiding structure is based on neoliberal principles. The main objective was to reflect on the historical knowledge produced in the classroom, based on the epistemology of history, in light of the diversities arising from curricular changes in History classes following the High School Reform – through Law No. 13,415/2017 and the subsequent gradual implementation of the new High School model in the state of Paraná (2022-2024). The systematization for the analysis of data collected in the empirical field was based on qualitative research techniques, according to theoretical and methodological contributions from the scientific domain of Historical Education, having as its main theoretical foundation the analytical reflections on the narratives of History teachers who worked with the new High School model during its implementation, grounded in the Didactics of History and its own epistemology for the formation of historical knowledge, the defense of the use of scientific knowledge adopted by critical historical pedagogy as a counterpoint to the neoliberal discourses of the dominant class that have entered school curricula. The theoretical and practical journey brought some reflections on the struggles and acts of resistance undertaken by teachers to work with History classes, even in the face of numerous challenges and setbacks that have emerged and persist in school environments across the state of Paraná.

Keywords: Historical knowledge. History teaching. Neoliberalism. Historical Education. Common National Curriculum Base - High School.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 - APRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO (BNCC-EM)	74
QUADRO 2 - COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 PARA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	75
QUADRO 3 - TABELA DE DIVISÕES DE HABILIDADES, COMPETÊNCIAS, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE CONTEÚDO – CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE - ENSINO MÉDIO	77
QUADRO 4 - TABELA COM “POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS” PARA AS DISCIPLINAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA 1ª SÉRIE - 1º TRIMESTRE – ENSINO MÉDIO	78
QUADRO 5 - PLANEJAMENTO AULAS DE HISTÓRIA PARA A 1ª SÉRIE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO	78
FIGURA 1 - ANÁLISE DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAL PARA PLANEJAMENTO DAS AULAS DE HISTÓRIA	131

LISTA DE SIGLAS

ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História

BNCC/BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular / Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense

DEB – Departamento de Educação Básica

DCOE-PR – Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais do Estado do Paraná

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

G8 – Grupo dos 8 países que possuem as maiores economias e influencias no mundo capitalista.

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD-EM – Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ensino Médio

PSS – Processo Seletivo Simplificado

RCO – Registro de Classe On-line

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	HIPÓTESE.....	19
1.2	OBJETIVO GERAL.....	20
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
1.4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
2	CURRÍCULO E A APRENDIZAGEM: REFLEXÕES TEÓRICAS	24
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS CURRICULARES E OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS DIANTE DA INSERÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	27
2.2	REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE CULTURAL E CULTURA ESCOLAR	35
2.3	DEBATES CURRICULARES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO	45
2.4	O TRATO CURRICULAR COM O CONHECIMENTO: CONCEITOS DAS PEDAGOGIAS HISTÓRICO-CRÍTICA, COMPETÊNCIAS, APRENDER A APRENDER E TECNICISTA	52
2.4.1	FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE ACUMULADO	53
2.4.2	AS BASES CONTRADITÓRIAS DAS PEDAGOGIAS: COMPETÊNCIAS, APRENDER A APRENDER E TECNICISMO	58
2.5	NOVO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO DICOTÔMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES	65
3	CURRÍCULO DE HISTÓRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A CONTRAPROPOSTA PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	69
3.1	O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC E NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE	69
3.2	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS PARA APRENDIZAGEM POR MEIO DA DIDÁTICA ESPECÍFICA	81
3.2.1	REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE ENSINO E CURRÍCULO	

	DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE HISTORIADORES ANTES DA BNCC E SOBRE A BNCC	83
3.3	O LUGAR DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO	95
3.4	A BUSCA PELO RECONHECIMENTO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	98
4	DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÕES NAS AULAS DE PROFESSORAS(ES) HISTÓRIA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)	103
4.1	O CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: IMPLICAÇÃO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA DO NOVO ENSINO MÉDIO	106
4.1.1	CADÊ MEU CONTEÚDO QUE ESTAVA AQUI?	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICES	143

1 INTRODUÇÃO

O formato apresentado neste trabalho é em terceira pessoa, devido a formação da pesquisadora e a própria história de vida, relacionada a escolas com cultura mais tradicional de freiras e padres. Justificada essa opção e elemento do trabalho, inicia-se a apresentação a partir do curso de licenciatura em História, finalizada em 2004, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, atual Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e trabalha em sala de aula nos anos 2000 e 2001, época em que fez parte de um projeto educacional que visava auxiliar estudantes de Ensino Médio e pós-médio que desejavam prestar vestibular para fazer um curso superior. Retorna para a sala de aula em 2006, o período de afastamento da educação justifica-se por questões econômicas, momento em que trabalhou em outro setor. No ano seguinte, 2007, é contratada como professora e ingressa no magistério pelo processo seletivo simplificado (PSS) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Anos mais tarde muda-se de Jacarezinho para Curitiba um pouco antes de assumir o concurso do estado do Paraná, que estava aguardando. Em 2012, após algumas experiências em diversos colégios estaduais da capital paranaense, foi convidada a trabalhar no Núcleo de Educação de Curitiba e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, local este que teve oportunidade de estudar, analisar, refletir e auxiliar no desenvolvimento de propostas pedagógicas por meio dos trabalhos e encaminhamentos teórico-metodológicos que eram discutidos e trabalhados nas formações continuadas com professores da disciplina de História. Este contato e experiência, proporcionou a aproximação junto ao grupo de estudos da UFPR, o qual lhe foi apresentado pelo colega de trabalho na época e, hoje, esposo Geraldo Becker, o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH, coordenado pela professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Este contato inicial com as discussões sobre o referencial teórico abordado pelo laboratório a respeito da didática da história defendida pelo teórico Jörn Rüsen e pesquisas empíricas desenvolvidas por Peter Lee, Isabel Barca, por Schmidt e seu grupo, trouxe outras e novas possibilidades de reflexões que auxiliaram na formação de professores que estavam em sala de aula, o qual buscava desenvolver o sentido e significado da história por meio da proposta de formação de professores.

Durante os anos de 2017 e 2019, o contato com a LAPEDUH oportunizou o ingresso e, conseqüente realização do mestrado na área de Educação. No mesmo

período o projeto “Indígenas quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”, estava sendo desenvolvido e gerou discussões acerca destes grupos residentes na região do Vale do Ribeira, entre os estados do Paraná e São Paulo e seus olhares e enfrentamentos atuais e em relação às suas próprias histórias relacionadas a região. Várias incursões foram feitas para o Vale do Ribeira oportunizando a observação de que este evento trata de uma história que gerou mortes, perseguições, traumas, caracterizado, por isso, como um momento da história difícil (*burdening history*) do país. Este fato fez com que a pesquisadora optasse por aprofundar a pesquisa neste campo, desse modo, o trabalho no colégio estadual Quilombola Diogo Ramos, na cidade de Adrianópolis, no estado Paraná foi a escolha natural para a investigação. A pesquisa buscou compreender as contradições que se apresentavam no universo escolar, com os elementos da cultura que se pautam em tradições escolares e estavam representadas pelos currículos prescritivos e pelas ações do chamado currículo oculto. As respostas dos estudantes revelaram, por meio da análise empírica, como a história difícil possui memórias vivas que se encontram nos sujeitos escolares articulado aos processos de lutas e resistências em relação aos antepassados e suas próprias histórias.

Concomitante ao mestrado a pesquisadora continuava trabalhando no antigo Departamento de Educação Básica (DEB) da SEED/PR e, por isso, teve contato com discussões a respeito de currículo. Tal debate foi essencial para compreensão do trabalho desenvolvido neste local bem como os recortes e as posturas políticas. Diante desse entendimento e debates realizados, muitas vezes, houve a tentativa de um determinado grupo dentro do departamento, que buscou preservar as conquistas na construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná para a disciplina de História – DCOE/PR (2008) em enfrentamento aos Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolvidos nos anos de 1998 do Ensino Fundamental anos finais e 1999 do Ensino Médio. Entretanto, devido a entrada de conceitos e ações neoliberais no campo educacional, as tentativas em barrar o avanço do pensamento neoliberal no currículo acabou sendo vencida por meio da imposição política.

O cerne das discussões realizadas na Diretriz de História tinha como viés as propostas e teorias da historiografia, da teoria da História, da aprendizagem histórica pautada nos princípios da Educação Histórica. Discussões essas que foram abordadas pelos técnicos disciplinares do departamento supracitado e por leitores

críticos de Instituições de Ensino Superior ligados às áreas de História e da Pedagogia, uma vez que direcionavam em seus escritos pelos vieses pedagógicos da teoria histórico-crítica e multiculturalista para todas as disciplinas curriculares.

No âmbito federal, iniciavam as movimentações para a elaboração do documento curricular pelo Ministério da Educação (MEC) e em 2016 ocorreu o primeiro encontro no estado do Paraná para a discussão sobre a então BNC - Base Nacional Curricular.

As últimas modificações implementadas após a transição de governo em 2016, influenciam diretamente as propostas educacionais que estavam em vigor até o momento anterior ao golpe¹. A reformulação atinge inclusive, a posição e a forma pela qual os olhares se voltaram para os estudantes da escola pública, filhos e sujeitos da classe trabalhadora, a partir desse momento, alinhando-se as questões neoliberais que assumem lugar de prioridade nas discussões educacionais.

Com as alterações que ocorreram no governo e, principalmente, dentro do MEC, os interesses e propostas para a construção do documento nacional para todo o país sofreram modificações, haja vista as versões apresentadas para a disciplina de História. Até 2017 foram apresentadas 3 (três) propostas de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil, Ensino Fundamental sendo que as duas primeiras foram entregues com todas as etapas juntas. Já a versão do Ensino Médio, foi apresentada 1 (um) ano após as demais quando ocorreu a entrega da terceira versão desenvolvida, devido a nova-velha idealização dessa etapa ocorrida por meio da Lei n. 13.415/17. Cada versão foi realizada com diferentes grupos e, conseqüentemente, com recortes específicos, no que tange o componente curricular História.

A primeira versão da Base para o Ensino Médio rompia com a visão eurocêntrica da História, que foi amplamente criticada por vários aspectos e não será assunto aqui desenvolvido. A segunda versão retorna a característica quadripartite da História e, por fim, a última proposta na etapa do Ensino Médio, que rompe com autonomia e característica disciplinar, ou componente curricular como é utilizado na

¹ O golpe constituiu-se como uma destituição ilegítima – o *impeachment* - da então presidenta Dilma Rousseff, um movimento caracterizado pela sua arbitrariedade quanto aos direitos políticos da presidenta, foi o momento que demonstrou a crise do sistema democrático do Brasil, o qual o pensamento conservador passa, mais do que nunca, a deter o controle do Estado brasileiro. (Chaloub; Medeiros; Lima. Revista Diplomatique, 2021, s/p; Soares; Nobre, 2018, 799-822). Mais à frente será explicitado melhor sobre esse momento da história do país, também por uma nota de rodapé, visto que este não é objeto da pesquisa, mas importante elemento que define as políticas educacionais.

BNCC - termo que será discutido mais à frente, apresentado como área de conhecimento.

Assim, a ideia de uma construção coletiva chega a ser falaciosa. O que houve foi a contribuição dos estados por meio das secretarias de educação, mas sem a representação de professoras e professores do país em um documento que respeitasse a especificidade disciplinar e as dimensões regionais.

A partir do contato direto com as propostas dos documentos orientadores apresentadas pelo MEC e da elaboração de currículos orientadores para o estado do Paraná, especialmente em relação à etapa do Ensino Médio, tem sido possível perceber as inúmeras dificuldades de apresentação e desenvolvimento de uma proposta que mantenha a equidade e a qualidade de ensino voltado a esses estudantes, principalmente ao analisarmos a construção de possibilidades de desenvolvimento e da ideia ilusória de escolha dos Itinerários Formativos². A construção de quadros de itinerários formativos aos quais se atribui uma autonomia aos estados para a construção da sua proposta, soa mais como um rol de dúvidas de como acontece efetivamente a construção delas, sem, de fato, proporcionar ao estudante o conhecimento científico sistematizado de qualidade, bem como, se essa será uma possível solução para os problemas que se apresentam nessa etapa de ensino. Além disso, o aumento na quantidade de horas ou a proposta de ensino em tempo integral, para a formação desses estudantes da escola pública, também se torna um problema, uma vez que muitos jovens estudantes precisam trabalhar para auxiliar em casa ou mesmo visando a independência financeira.

A escolha de análise e estudo da pesquisadora foi determinada por uma questão pessoal, profissional e política. Contudo, em meio a tantas mudanças no governo - golpe, eleições e a entrada de um governo excludente e abusivo – e, conseqüentemente, alterações nos documentos da Educação Básica e, em especial do Ensino Médio, a pesquisa enfrenta desafios que precisavam ser transpostos. Diante deste fato e para o desfecho das questões foi necessário a busca pela melhor

² Segundo consta no portal de perguntas e respostas do site do MEC, os “itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (Brasil, 2019, s/p). São novos componentes curriculares desenvolvidos pelo próprio MEC e também pelas secretarias de estado da educação para o desenvolvimento de algumas temáticas durante a etapa do Ensino Médio, mas com a concentração na 3ª série. No estado do Paraná, para a disciplina de História, foi desenvolvido o itinerário de “História econômica do Paraná”, que, durante 1 ano, busca analisar os ciclos econômicos ocorridos na história do estado.

maneira de realizar o recorte para escrita da tese e, por isso, algumas alterações foram realizadas, como a exclusão dos estudos sobre os itinerários formativos e o acréscimo da discussão e encontro das relações entre o conhecimento historicamente acumulado defendido pela pedagogia histórico-crítica e a formação do conhecimento histórico, conforme a linha da Educação Histórica e a teoria da Didática da História de Jörn Rüsen.

Os teóricos escolhidos para reflexões e análises neste trabalho de pesquisa, seguiram a ordem do pensamento sobre as questões globalizantes, no que tange ao crescimento do neoliberalismo no Brasil e no mundo, e suas influências não só no mercado político e econômico do trabalho, mas com suas influências ideológicas no campo social, cultural e educacional. Pensar nessas relações foi essencial para compreender certas tomadas de decisões e imposições de discursos que estão nos documentos internacionais que visam as metas educacionais, que resultam no Plano Nacional de Educação – PNE - (decenal) e, conseqüentemente, nos documentos orientadores do país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná, além do currículo priorizado e do planejamento do Registro de Classe On-line (RCO) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Como apontado anteriormente, a reflexão a respeito do ensino de história na BNCC se deve ao período em que a pesquisadora trabalhou como técnica pedagógica da disciplina de História na Secretaria de Estado da Educação e, nesse tempo, chegaram as propostas da Base. No final do ano de 2018, com a aprovação do documento para o Ensino Médio e o retorno da pesquisadora para esta mesma pasta educacional, após um período de licença maternidade, é convidada para a escrita e desenvolvimento do documento próprio para o estado do Paraná. Assim, em 2019 inicia-se a escrita por um pequeno grupo de técnicos pedagógicos das diversas disciplinas. Com estudos, aprofundamento em leituras e propostas, aliado às reflexões teóricas e metodológicas, o coordenador da equipe delineou a escrita dando prosseguimento às ideias e pensamentos existentes nas Diretrizes Estaduais. O objetivo era dar continuidade e aprimorar a escrita deste documento, para tanto, foram estabelecidos os aprofundamentos teóricos gerais e cada grupo ou indivíduo se debruçou sobre a sua ciência de referência. Entretanto, nesse mesmo ano a pesquisadora retorna as atividades como professora na escola de origem na qual estava lotada, desligando-se, assim da escrita do documento.

Mesmo com o desenvolvimento inicial do documento em que alguns elementos e contrapontos foram apresentados na primeira versão, após a pesquisadora e outros membros que se dispuseram a construção de um referencial embasado teoricamente nas teorias da pedagogia histórico-crítica e da cultura, ocorreram desligamentos motivados pelo posicionamento de seus autores, deste modo, o documento foi seguindo os ideais e orientações daquela secretaria, ou seja, propostas neoliberais, defendidas pelo então secretário da educação³ e, seguindo também o direcionamento do próprio MEC. Devido à presença neste período marcado por mais retrocessos do que avanços na educação, a pesquisadora decide elaborar suas preocupações e as demandas que vem se apresentando quanto ao ensino e aprendizagem em História na etapa do Ensino Médio após as alterações ocorridas com a Lei nº13.415 de 2017, que versa sobre o Novo Ensino Médio (NEM), a qual ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio.

A partir da relação com o texto curricular que foram elaborados no país e no Paraná, e também a implementação do novo Ensino Médio neste mesmo estado, intenciona-se investigar:

Que percepções professores(as) de História observaram a respeito da produção do conhecimento histórico em relação ao discurso neoliberal desenvolvidos nas propostas curriculares do novo Ensino Médio entre os anos de 2016 a 2024, no âmbito estadual com o Referencial Curricular do Paraná e, nacional com a Base Nacional Comum Curricular, à luz Pedagogia Histórico-crítica, do Ensino de História e da Educação Histórica e da escola entendida por meio da cultura escolar?

1.1 HIPÓTESE

O Brasil tem passado por reorganizações de estrutura nas abordagens políticas desenvolvidas a partir do pensamento neoliberal. E isto tem sido preponderante nas políticas atuais, o que tem influenciado o discurso educacional. O reconhecimento das interferências que a política neoliberal hegemônica tem realizado

³ O então secretário da educação neste período era o empresário Renato Feder, natural do estado de São Paulo e que veio para o estado do Paraná assumir o cargo. Neto do empresário David Feder, dono da marca Elgin e, ele, sócio da multilaser. Características que demonstram o posicionamento político-educacional, em que colocou a proposta empresarial em sua gestão. Para saber mais: <https://www.istoedinheiro.com.br/a-empresa-de-3-mil-produtos/>

no campo escolar é essencial para reconhecimento da transformação nos modos de produção da cultura, estabelecidos a partir da desconfiguração do que se tinha por cultura das disciplinas e conteúdos escolares, essenciais para essa produção do conhecimento sistematizado e crítico. Dessa forma, cabe pensar que alterações ocorreram na Base Nacional Comum Curricular e nos discursos de inserção do novo Ensino Médio e, por consequência, na disciplina de História. Assim, busca-se compreender se em meio a essas alterações educacionais, instituições escolares, por meio dos professores de História, têm percebido e compreendido as características da gestão empreendedora, sob a ótica da política neoliberal com a descaracterização disciplinar e da escola como campo de socialização e de produção do conhecimento. Além disso, uma análise sobre a possibilidade da realização de uma aprendizagem em história que proporcione a compreensão do passado e suas relações entre as outras temporalidades históricas – presente e perspectivação de futuro – por meio de uma educação humanista, libertadora e emancipatória aos sujeitos envolvidos nessa etapa de ensino, que estejam relacionadas à vida prática dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender que concepção de aprendizagem em história os professores que trabalham com o Novo Ensino Médio têm desenvolvido junto a estes sujeitos, a hipótese que se registra é a de que: no processo do ensino e aprendizagem em sala de aula o conhecimento deve estar fundamentado em uma concepção de aprendizagem pautada pela epistemologia da História a partir da relação histórico-crítica da educação, restabelecendo o conceito disciplinar e do conhecimento científico e sistematizado.

1.2 OBJETIVO GERAL

Investigar, por meio da realidade demonstrada por professores de História do estado do Paraná, as alterações ocorridas no novo Ensino Médio (NEM), em relação ao conhecimento epistemológico da disciplina de História no currículo nesta etapa educacional, tendo em vista a sua relação com políticas educacionais no contexto do neoliberalismo em contraposição ao âmbito da cultura escolar.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os elementos que constituíram as perguntas e preocupações para o desenvolvimento inicial da pesquisa no momento após a aprovação da Lei nº 13.415/17 - Reforma do Ensino Médio, da implementação Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e do Referencial Curricular do Paraná.
- Contextualizar as políticas educacionais que têm sido influenciadas por políticas neoliberais e sua relação com propostas curriculares atuais e, em específico, com a Base Nacional Comum Curricular do ensino Médio.
- Verificar a maneira pela qual professores de história manifestam seus pensamentos e posicionamentos em relação a disciplina de História a partir do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em algumas instituições de ensino da cidade de Curitiba, região metropolitana e outras cidades do estado do Paraná.
- Analisar possíveis alterações no processo de ensino e aprendizagem em história pelo olhar de professores que trabalham com o Novo Ensino Médio em algumas escolas públicas de Curitiba, região metropolitana e outras cidades do estado do Paraná após a implementação da BNCC-EM.
- Compreender os caminhos do ensino de história trabalhado por professores e professoras para uma visão humanística, crítica e emancipatória de estudantes do Ensino Médio.

1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem seu aporte na área de Educação, com fundamentação na especificidade da Educação Histórica, articulada à linha de Cultura, Escola e Processos Formativos, ao qual a pesquisadora está inserida. Diante da proposta da própria linha de interesses pessoais, a escolha pela análise de cultura escolar se desenvolveu a partir do olhar lançado às mudanças em todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem em história na etapa do Ensino Médio. Com a inserção das alterações curriculares, questões diversas destruíram a aprendizagem pautada em uma construção crítica, humanística a partir dos conhecimentos cientificamente desenvolvidos pelos seres humanos ao longo da história. Por isso, a pesquisa se embasa em teorias já estabelecidas na área educacional, como da cultura, políticas

públicas e a linha histórico-crítica, bem como, a epistemologia da História, considerando o trabalho escolar pelo viés da Educação Histórica.

Dessa maneira, o desenvolvimento da pesquisa teve seu início com os documentos oficiais lançados pelo Ministério da Educação – Base Nacional Curricular – inicialmente BNC e, depois, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os quais foram elaborados em diferentes contextos políticos. A análise e contextualização destes documentos sugere a compreensão de alguns elementos que compõem o campo do currículo e sua importância para, posteriormente, fazer aprofundamento sobre o ensino e aprendizagem histórica, no eixo da área de Ciências Humanas, no Ensino Médio a fim de compreender o lugar da disciplina inserida nesta área de conhecimento.

Além da pesquisa documental, a investigação propõe-se a dar voz aos sujeitos deste processo, os professores, por entender que são elos essenciais da escola e estão diretamente envolvidos no processo escolar de ensino e aprendizagem em história. Para esta etapa da pesquisa, além dos estudos e leituras acerca do tema escolhido, foi realizada uma apuração empírica, a saber, entrevistas por meio de roteiro semiestruturado de natureza qualitativa com alguns professores de História do Ensino Médio.

No primeiro momento, foram realizadas entrevistas por meio de questões semiestruturadas com professores de história que trabalhavam com o Novo Ensino Médio em escolas do estado do Paraná. Este estudo piloto teve como objetivo o entendimento de elementos de mudanças que ocorriam nestas instituições.

No que diz respeito a fundamentação teórica são utilizados pesquisadores que estudam currículo e o compreendem pelo viés da pedagogia histórico-crítica, cultura e cultura escolar. Também são referências autores que justificam as pesquisas no campo das ciências sociais e humanas, para trazer tanto elementos empíricos escolares quanto o uso científico da pesquisa realizada utilizando-se das estratégias de Minayo (2007) sobre as orientações para realização de entrevistas, com metodologias científicas recomendadas sobre a pesquisa empírica qualitativa. Os elementos para desenvolvimento desta etapa são apresentados conforme características para uma investigação qualitativa de modo que sistematizam os autores Bogdan; Biklen (1994), sendo que para escolha de um estudo, o “investigador desenvolve-se a partir de várias fontes” e, diante disso, é possível afirmar a autobiografia influencia a orientação de uma exploração científica (Bogdan; Biklen,

1994, p. 85). Devido as angústias, os questionamentos e as relações pessoais citadas anteriormente, é que a pesquisadora buscou trazer esses apontamentos nesse trabalho como objeto e tema de pesquisa.

Diante do cenário de pesquisa que se constituiu até o momento em 2024, há uma primeira reflexão de natureza teórica, amparada em autores como Ivor Goodson, Michael Apple, Christian Laval, dentro de uma escolha pela proposta de possibilitar o conhecimento científico escolarizado ao estudante, dando a possibilidade de se realizar e se enxergar como um sujeito autônomo e crítico diante das realidades de estudantes da escola pública.

Na sequência dois estudos empíricos realizados com professores de história que trabalham com o novo Ensino Médio, por meio de entrevistas com um primeiro grupo de professores de Curitiba e região metropolitana e depois, com a análise das respostas, ocorreu o aprimoramento das perguntas para a aplicação de um questionário, respondido via *google forms* por um outro grupo de professores(as) de História de localidades diferentes do estado do Paraná. Esses estudos buscaram refletir a respeito das ideias e pensamentos destes profissionais diante das imposições governamentais realizadas após a Reforma do Ensino Médio e as alterações ocorridas no currículo e nas instituições escolares, tais como produção do conhecimento histórico - conteúdos curriculares, quantidade de aulas da disciplina de História, livro didático público, discurso neoliberal na escola pública.

2. CURRÍCULO E A APRENDIZAGEM: REFLEXÕES TEÓRICAS

Este capítulo busca apresentar reflexões sobre concepção de currículo, que significados lhe são atribuídos e o que pode ser considerado currículo. Todas essas são questões pertinentes e precisam ser debatidas para o desenvolvimento deste campo e, assim, possibilitar a formação do pensamento crítico dentro do universo escolar, mas que não se esgota aqui.

O currículo em seu termo ou sua função dentro da cultura escolar, nem sempre está clara para aqueles que ali estão. Entender sua importância e função no ambiente escolar e em todas as instâncias educacionais podem ser elementos essenciais para compreensão das responsabilidades e dos papéis vigentes nesse meio educacional. Quanto a esta categoria, cabe-se a concepção de que o currículo é artefato da cultura escolar, produzido para escola, para o ensino, para a educação. ao qual, esses elementos de conteúdo, forma, signo produzidos e desenvolvidos para e na escola. Cabe a escola a função de socialização do conhecimento e trazer sentido às orientações apresentadas no currículo. Para a categoria currículo haverá um aprofundamento sobre os estudos e teorias de alguns autores sobre o conceito de currículo para, então, dar prosseguimento ao objeto de estudo desta tese.

E em se tratando de disputa, o que Miguel Arroyo (2013, p.13) chamou de “fronteira-território”, todos aqueles que pertencem a instituição escolar não estão à margem desta dinâmica social tensa. Diante de tantos embates, ele afirma que “o fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos”, pois é o lugar onde muitos projetos, conhecimentos e vida se desenvolve. O autor ainda continua que ainda existem muitas disputas fora e dentro do próprio ambiente escolar sobre “a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os jovens e adultos populares e para seus professores(as)”. Entretanto, esse é um movimento que acaba por atrapalhar em algumas dinâmicas escolares, como as recentes perseguições aos professores, complementa que

todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar a ciência e converteu o conhecimento em um território de disputas [...] O

currículo até de educação básica vai sendo submetido à dúvida, virando um campo político de disputas quanto as suas estruturas, seus ordenamentos mais do que objeto de indagações e mais do que veículo em movimento. Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quando está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos (Arroyo, 2013, p. 17).

Conforme o excerto acima, todo o território que está sacralizado, possui sua cultura escolar, está propenso a ter suas profanações, difamações ou mesmo perseguições. Mas o ponto de debate cabe ao ordenamento que é concedido para alguns para a elaboração de currículo quando vem com os movimentos políticos e pedagógicos praticamente encaminhados.

Outro fenômeno essencial de função social da escola, é a descaracterização do conhecimento escolar, com o esvaziamento pedagógico apresentado tanto nos documentos orientadores, quanto nas próprias discussões inseridas nos livros didáticos, desconsidera as especificidades disciplinares fundamentais para o aprofundamento, cujo embate se encontra na área do currículo, isso devido as influências e relevâncias das demandas no universo escolar. As propostas pedagógicas com suas teorias e metodologias, são declaradamente relações de poder que estão postas e segundo Arroyo (2013) a direção vai ao encontro de interesses do currículo

na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também, o mais politizado, inovado, resignificado. Um indicado é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica [...]. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (Arroyo, 2013, p. 13).

Considerado como um ambiente de disputas, de configuração relacionada as relações de poder, o capítulo buscou apresentar os caminhos para aprofundamento dentro do recorte estabelecido no campo da teoria do currículo e compreender os pontos de interesse e discussão neste território. Traz elementos do pensamento crítico a fim de refletir a forma de elaborar o conhecimento de modo a respeitar os sujeitos - professores e estudantes.

As fundamentações iniciais são realizadas com base nos elementos de contextualização sobre neoliberalismo global e nacional, para compreensão da entrada desta ideologia nas políticas públicas, na ideia da cultura e cultura escolar.

Depois, a retomada da proposição do conhecimento produzido historicamente pelo ser humano teorizado pela pedagogia histórico-crítica e a valorização do conteúdo para o aprendizado, mas não em excesso e nem o conteúdo pelo conteúdo, e sim, o trabalho com os clássicos, como afirma Saviani. Essas questões pedagógicas quando abordadas dentro das disciplinas, levam a produção dos conteúdos escolares e em suas especificidades, como essencial da epistemologia do conhecimento, elemento que foi alijado na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que desconsiderou todo um período de elaborações de currículos que pudesse demonstrar interesse qualitativo e a visão de uma educação igualitária e humana para a classe estudantil trabalhadora. Após contextualizado e teorizados alguns elementos pertinentes aos interesses desta pesquisa, ocorre o aprofundamento na área específica da História, a partir de considerações de estudos realizados anteriormente, afinando para as questões da Didática da História, aprendizagem e conhecimento histórico. Ressalta-se que os aprofundamentos teóricos servem como base para categorias de análise das respostas dos professores de história do novo Ensino Médio.

Considerando o período do início dos anos 2000 em que as relações de poder, com posicionamento e influências de pensamentos neoliberais da política e economia na educação e a entrada de teorias pós-modernas permearam os documentos orientadores tanto do MEC, quanto das Secretarias de Educação dos estados, faz-se necessário retomar certas considerações para compreensão do que é e para que serve a construção de currículos ou mesmo de diretrizes educacionais.

Dessa maneira, busca-se realizar a contextualização dos movimentos curriculares que sofreram fortes interferências das políticas neoliberais no mundo a partir da década de 1980 e no Brasil após a década de 1990, as quais estão impregnadas das falas e discursos dominantes da sociedade capitalista.

Em seguida a esta contextualização, adentra-se ao entendimento e aprofundamento sobre a pedagogia histórico-crítica, o que essa considera para a formação do sujeito da classe trabalhadora, de modo que possa fazer a diferença dos discursos hegemônicos da sociedade do capital.

Por isso, a busca pelo aprofundamento teórico e em conceitos se fundamenta em pesquisadores que favorecem reflexões da linha histórico-crítica da educação, que entendam a escola como ambiente voltado para a formação humana, responsável

pelo desenvolvimento científico que promova a elaboração do pensamento emancipatório e que gere autonomia dos sujeitos em escolarização.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS CURRICULARES E OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS DIANTE DA INSERÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Ao refletir sobre o período referente ao final do século XX, nota-se que ele foi marcado pelo desenvolvimento científico-industrial-tecnológico das elites mundiais capitalistas. Esse contexto trouxe uma modernidade no processo agora globalizado, com características neoliberais de exclusão social, política, econômica, cultural e educacional tornaram-se cada vez mais evidentes.

O Brasil não tardou a apresentar alterações quanto ao seu setor produtivo, mas, ainda, com sua dependência do capital econômico externo, ou seja, a subordinação ao capital estrangeiro. Com efeito, os ideais da elite estrangeira e nacional neoliberais ganharam força no discurso educacional mediante pressões e mecanismos no formato direcionado às demandas do setor econômico-industrial. A começar pelas características nos documentos oficiais que tratam da educação desde a década de 1990, em âmbito nacional e, posteriormente, no estado do Paraná, elaborados no início dos anos 2000. O primeiro documento, de cunho nacional apresentava propostas de habilidades e competências e ideias multiculturalistas utilizando-se de elementos da teoria histórico-crítica, apresentava a entrada das propostas neoliberais, mas sem tanta evidência. Mais à frente será abordado a respeito do documento nacional atual, para que aqui, possa ser apresentado os elementos legislativos que visavam a elaboração curricular.

Cita-se como marco a Constituição Federal de 1988, a qual buscou por uma identidade com foco na promoção da cidadania, assinalando a volta da democracia pós-período militar no país. Esse documento apresenta, no artigo 205, que a educação deve voltar-se para o "preparo do exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho" (Brasil, 1988, s/p). E aqui começam algumas características em que se pode apontar o viés neoliberal, no qual a formação estava a serviço do mercado, devido as alterações no sistema produtivo buscaram a educação como caminho para sanar as crises ocorridas.

Na esteira desta abertura política, econômica e social foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que "se estenderam para todos os níveis de ensino e sistemas escolares incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas" (Bittencourt, 2018, p. 142). Mesmo as discussões ocorrendo sob a ótica da redemocratização, período em que sociedade buscava novas formas de organização social dos governos. Houve uma abertura para a entrada do projeto neoliberal, seguindo padrões mundiais e adequando, assim, propostas educacionais, como a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 1996, que organizou de modo legislativo um marco e, ao mesmo tempo, delegando para gerações futuras um documento pedagógico curricular, que não fugia a "cartilha" internacional para a área educacional.

O cenário mundial formado por meio de organizações ou organismos internacionais⁴, que atrelaram financiamentos a mecanismos avaliativos externos, bem como, direcionaram a formação de professoras e professores da Educação Básica propostas pelos Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), instituições responsáveis pelos financiamentos educacionais mundiais, e conforme demanda dessas organizações, as reformas educacionais foram amplamente efetivadas em países ocidentais a partir de 1990,

procuram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital [redução do tamanho do Estado], partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo necessário que estes se adaptem às exigências do mercado. A intervenção dos organismos como FMI e o BM, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades (Malanchen, 2014, p. 29).

Assim, os encaminhamentos com vistas a uma educação pautada nos processos gerenciais tal qual implantados nos setores industriais – sistemas fordista e taylorista – passam a fazer parte da agenda educacional globalizada, como exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e, no Brasil,

⁴ São exemplos dessas organizações ou organismos internacionais: Organização Mundial do Comércio - OMC, Organização para cooperação e desenvolvimento econômico OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Comissão Europeia. (Laval, 2019, p. 19).

também se desenvolve o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além da Prova Brasil. Essas organizações

contribuem para essa construção, transformando "constatações", avaliações e "comparações" em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel **de centralização política e normatização simbólica**. Ainda que trocas entre sistemas escolares não sejam novidade, nunca esteve tão claro que um modelo homogêneo pode tornar-se o horizonte comum do sistema de ensino nacionais, e sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado (Laval, 2019, p. 19, grifo nosso).

Todas as verificações, internacionais ou nacionais, seguem os padrões com as métricas de avaliações em larga escala, que se balizam por meio de índices, classificações, além de serem análises meritocráticas, no sentido mais cruel da exclusão social, desconsiderando todos os demais fatores contextuais, identitários, além das variáveis sociais e políticas. São critérios impostos pela sociedade do capital para realização do financiamento, os quais são determinados conforme parâmetros definidos pelas instituições financeiras supracitadas. E, para além disso, criam-se normas, regras e leis de modo impositivo, sem a realização democrática de debate e explanação de propostas, mas, ao mesmo tempo, produzindo a falsa ideia dada a comunidade escolar de melhoria, seja nos recursos, na qualidade de ensino ou mesmo na questão organizacional. Assim, vão estabelecendo as normatizações simbólicas, que se tornam violências simbólicas, tanto por violar questões relacionadas ao ambiente escolar democrático, quanto a retirada de autonomia do trabalho pedagógico de professoras e professores.

Perante essas imposições inseridas pela política neoliberal, François Dubet (2004) elabora um questionamento plausível a respeito da justiça escolar, o qual define que “a *priori*, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras”. O sistema capitalista, que visa a exploração econômica e educacional da classe trabalhadora, aproveitando-se dessa complexidade para inserir as suas ideologias de maneira convincente, ao qual ganha apoio devido ao discurso. Então, para Dubet (2004, p. 540-541) o que uma escola justa deve conter? Para ele, ao serem evocadas alguns elementos, elas podem entrar em contradição entre si, como o fator da “meritocracia escolar justa não garante a

diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social” e seguem as incongruências. A exemplo do processo meritocrático na França o autor exemplifica que os estudantes tiveram a igualdade de acesso à escolaridade. Entretanto, esse acesso não fez com que a escola se tornasse mais justa pelo motivo de redução da “diferença quanto aos resultados favoráveis entre categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição”. Essa foi a mesma medida tomada no Brasil e os resultados foram próximos, pois o acesso à educação não garantiu a exclusão social.

No Brasil, os documentos oficiais construídos desde os anos 1990 até a BNCC de 2018, pautaram-se nos interesses da pedagogia das competências de Philippe Perrenoud e sua relação com os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, elaborado por Jacques Delors⁵ e que se faz no relatório para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, proposta esta que Newton Duarte chamou de “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001a, p. 36). Entretanto, essas ideias neoliberais se entranharam “nas políticas e nas representações dos países ocidentais a partir dos anos 1980” (Laval, 2019, p. 19) e, com isso inspirou as reformas educacionais desde essa década até a atualidade, que resulta a BNCC.

Estas questões inseridas na cultura escolar brasileira não são uma novidade em si. Muitas destas características pedagógicas do tecnicismo e da meritocracia já tiveram seu espaço no período de repressões e retrocessos educacionais durante o período de ditadura civil-militar no Brasil. Essas pedagogias foram usadas na época mencionada e hoje retornam com grande pressão e ênfase, as quais se utilizam da categoria das competências, com propostas àquilo que denominaram como protagonismo juvenil, além das metodologias ativas com apelos tecnológicos em demasia. A questão a ser debatida reside no modelo inserido para aprendizagem, com severas cobranças para o uso desses meios com sanções e punições àqueles que se recusam a utilizá-la, inseridas a partir da nova política mundial e que Christian Laval

⁵ Jacques Lucien Jean Delors é formado em Economia na Sorbonne e se tornou político na França entre o final dos anos 1960 e início de 1970. De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Durante o período que lá esteve elaborou o relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que aponta os quatro pilares da educação mencionadas no texto. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 08 fev. 2023.

(2019) chamou de *neoliberalismo escolar*. O autor afirma que essa escola neoliberal “é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (Laval, 2019, p. 17), ou seja, quando se volta para o setor privado, estes passam a servir meramente os interesses particulares de lucro. O autor ainda continua dizendo que é uma concepção de cunho instrumental de visão liberal e está relacionada a sociedade do capital.

Seguindo uma ordem documental, são desenvolvidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que trouxeram para o debate questões importantes, como os pressupostos e fundamentos para que o ensino médio pudesse ser desenvolvido visando os eixos trabalho, tecnologia, ciência e cultura, além da pesquisa ser tomada como princípio pedagógico. Fatores essenciais para a etapa do ensino médio. Todavia, não destoava dos discursos dos Parâmetros, no qual vinha travestida de princípios igualitários, mas ainda voltada para interesses industriais para a formação de trabalhadores. Esse modelo educacional adotado pelo Brasil não foi único, a Espanha já havia implantado e foi de onde o país importou as características de mudanças sob a ótica do construtivismo e consultoria técnica de César Coll, o principal responsável pela ideologia da reforma educacional espanhola, segundo

a importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil, sem nenhum debate prévio, enfatiza a metodologia da contextualização entre currículo e vida, “(o ‘saber vivido’, em detrimento do ‘saber acumulado’)) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais o currículo (Gama; Prates, 2020, p. 82).

Dessas ideias de reformulação pedagógica construtivista para a educação no Brasil, desenvolveram-se diversas medidas governamentais para que isso fosse possível e em todos os níveis educacionais. Embora válida para uma reestruturação pedagógica necessária, esta nova organização de currículo, que resultaram os PCNs, deu abertura para a teorização acerca do currículo escolar, ao mesmo tempo, “mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras” (Malanchen, 2014, p. 18) e coloca o campo do currículo tendo a pedagogia relativista como prerrogativas, que desconsideram toda a construção e conhecimento acumulado historicamente. A autora ainda afirma que

o discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc, mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (Malanchen, 2014, p. 18)

Este histórico contextual é um importante critério e fator determinante para compreensão dos caminhos traçados na elaboração e construção dos documentos curriculares, chegando ao ponto principal do estudo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, voltada à proposta da área de Ciências Humanas, tal como se apresenta na última versão de 2018.

Reconhecer a entrada do neoliberalismo no campo escolar como define Laval cuja responsabilização atribui a degradação no mundo “das condições de vida e trabalho” e inclui o contínuo processo de “deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas” em que diz que “tudo está interligado”, em que “essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral” (Laval, 2019, p. 9).

No estado do Paraná ocorreu o caminho inverso de elaboração de seus documentos curriculares em relação ao contexto nacional, sendo um “modelo participacionista da construção coletiva, entendido pela gestão da SEED 2003-2006 como diferencial entre sua forma de gerir a política educacional e o que era praticado pelos governos anteriores” (Arias, 2007, p. 156) em uma tentativa de oposição ao movimento político-econômico neoliberal aderido pelo país entre os anos de 1980 e 1990, período de elaboração e publicização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por isso, em uma política contrária a tais demandas educacionais do país e também ao governo anterior no estado do Paraná, Jaime Lerner (1995-2002), o governo posterior, de 2003 até 2009, delega a Secretaria Estadual de Educação do Paraná a elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica (DCOE) para as disciplinas para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, em duas versões, a primeira em 2003 e a segunda e última versão finalizada no ano de 2008.

Entretanto, mesmo com as tentativas políticas-educacionais pautadas por um olhar mais crítico, ainda assim não conseguiu superar certas culturas escolares, como

o uso do livro didático⁶. Este vinha do MEC, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Houve a inserção do livro para o Ensino Médio, com o desenvolvimento pelos técnicos da mantenedora junto a professores das escolas públicas estaduais paranaenses, bem como professor Hélio Sochodolak, da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO – que realizou a leitura crítica do material. Contudo, este material teve baixa adesão por parte dos professores nas escolas de Ensino Médio, ou seja, mesmo realizando uma contraposição, o governo

não conseguiu superar o que propunha superar [...] de uma roupagem nova aos eixos fundamentais da democracia restrita aos mecanismos de controle praticados nos anos de lernismo. Noutros termos, mesmo que seja louvável partir-se da ideia da consulta aos segmentos ligados à educação como princípio, a metodologia da construção coletiva não foi capaz de agregar elementos qualitativos básicos, passíveis de conferir substância democrática aos processos de intervenção dos sujeitos da educação, e/ou de suas representações, nas políticas e ações da pasta (Arias, 2007, p. 156).

As políticas educacionais inseridas a partir da década de 1990 no país tiveram êxito no discurso hegemônico neoliberal, embora houvesse resistências em algumas localidades, como aconteceu no Paraná em um curto período de tempo e sem negar as constantes lutas educacionais da classe trabalhadora de professoras e professores, assim como os demais funcionários da escola básica. Mas, as mudanças vêm ocorrendo e há a necessidade clara de isso acontecer nos currículos escolares. O viés predominante dos documentos oficiais que tem tratado a escola como demanda de mercado, pujante aos interesses hegemônicos à acumulação de capital da classe dominante. Cabe a educação oportunizar a todos os sujeitos da Educação Básica o acesso à educação de qualidade, com equidade que supere os obstáculos, possibilitando a emancipação e a autonomia enquanto sujeitos e sua prática social.

Ao analisar o cenário mundial e nacional a respeito das questões relacionadas a investimentos na área educacional e as ações articuladas aos anseios da classe empresarial dominante, em que cada vez mais a política neoliberal tem seu domínio, observa-se que as ações resultam em políticas públicas educacionais empresariais em grande parte do globo, mas em especial, no Brasil. E, assim, os disseminadores

⁶ Importante destacar que o livro didático foi um importante documento inserido no universo escolar para permitir o acesso ao material concreto para uso de alunos da escola pública. Esse fato foi uma conquista muito grande. O que se coloca neste ponto, é este documento ser o único elemento para proporcionar a discussão, sem ampliar os horizontes com outras possibilidades, narrativas e documentos.

da elite mundial encontraram “sob certos aspectos, [n]o sistema educacional brasileiro já muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus”, de forma que afirma-se que o país “chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino” (Laval, 2019, p. 13). Por isso, o Brasil abriu cada dia mais o caminho para as empresas educacionais, seja por meio do lucrativo mercado dos livros didáticos, paradidáticos e apostilas, seja pelas cobranças de mensalidades e matrículas de cursos e formações em redes particulares, ou pela venda de cursos de formação dos profissionais da educação, além da indústria atual do mercado tecnológico da robótica, equipamentos eletrônicos e programas das plataformas educacionais.

E, nesta sociedade que prioriza o capital, a proposta adotada no ambiente escolar passa a ter a concepção do mercado imposto pela classe dominante e como diz Laval “na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução” (Laval, 2019, p. 21) e dessa maneira a educação passa por duas dimensões:

ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento do bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o *capital humano* de que elas necessitam. De maneira complementa, contudo, ela é liberal pelo lugar que ocupa no *mercado* de ensino. Se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente um recurso privado, que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ao menos imitar o modelo do mercado (Laval, 2019, p. 17).

A escola que passa a servir apenas para o sentido utilitarista perde sua função social voltada a produção do conhecimento por meio dos conteúdos historicamente acumulados, a seleção das disciplinas e conteúdos clássicos. Esta serve aos anseios e necessidades da elite econômica como o capital humano, ou seja, o fornecimento de mão de obra para o mercado. Implica a ação direta de interesses pessoais na escola pública, que afeta diretamente o ambiente escolar, com medidas que cobram metas e produção, sem primar pelo aprendizado. É claro que a escola vai se modificando ao longo do tempo o que é preciso para seguir as mudanças e necessidades que surgem na sociedade, uma vez que questões como história indígena, negra ou das mulheres ficou silenciada por muito tempo. Entretanto, essa escola, que formava para o mundo do trabalho, a qual também se relaciona com o

mercado de trabalho e sua essencialidade de viver e sobreviver na sociedade do capital, mas, acima de tudo, a ideia de escola absorvia a questão do

valor social, cultural e político do saber - valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas -, hoje é orientada, pelas reformas em curso para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada (Laval, 2019, p. 18).

Ao contar com essa lógica meritocrática da competitividade, o valor atribuído às relações sociais e culturais parecem que vão perdendo sua essência no encanto do campo da aquisição do conhecimento, do acesso da política dos saberes, esse modelo neoliberal ganha espaço dentro da cultura da sociedade, e a escola vem se apropriando de maneira imposta e taxativa pela elite dominante e pelos políticos que estão no poder e encontraram brechas para a transição desse modelo de gestão e trabalho industrial para a escola, ao qual Laval aponta que “na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução” (Laval, 2021, p.21). Desse modo, a política neoliberal acaba por dissolver o caráter criativo, cultural e de vivência na escola, elementos que produzem a socialização do conhecimento.

2.2 REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE CULTURAL E CULTURA ESCOLAR

A partir dos apontamentos anteriores sobre políticas pública e o setor econômico, é possível avançar nas discussões e articular estas questões à cultura e cultura escolar. Entendendo que a escola é feita de suas relações sociais, da vida própria que o ambiente se desenvolve, de modo que a cultura, seja por meio das tradições, do uso do material didático, as avaliações, seja por outras questões culturais que são inseridas na escola, como os encaminhamentos de uma aula, as relações estabelecidas entre professor-aluno, enfim, desse local dinâmico e vivo.

Quando se consideram as relações que acontecem dentro da escola, como processo de ensino e aprendizagem, os olhares de estudantes e professoras(es), é possível encontrar inúmeros pontos e fatores de objeto de pesquisa. Para isso, autores como Forquin (1993), Julia (2001), Williams (2007), Eagleton (2011), entre outros, apontam conceitos, teorias e pesquisas realizadas sob o âmbito da cultura e ponderações pertinentes, são realizadas sobre a questão da cultura escolar. Assim, a linha a qual a pesquisadora está vinculada, possui seus fundamentos nestes e em

outros pensadores que questionam e analisam não só a superestrutura, mas, também a base, local onde as relações culturais se desenvolvem, repleta de seus artefatos e de seus signos culturais.

Definir o conceito de cultura é algo que exige análises históricas e compreensão de sua complexidade ao longo do tempo. Nesse mundo globalizado e com forte discurso neoliberal nas sociedades capitalistas, torna-se essencial a análise e reflexão sobre que escola se deseja para formar os sujeitos com compreensão desse local em que vivem. A fim de fundamentar uma escola que parte da ideia de compreender a educação a partir da prática social e por isso se utiliza a concepção da cultura escolar.

Dessa maneira Jean-Claude Forquin (1993) preocupa-se com elementos da herança cultural, a respeito daquilo que a instituição escolar deve ensinar e quais os conhecimentos deveriam fazer parte do currículo, por meio do recorte e da seleção de conteúdos, ao qual afirma que tudo aquilo que é reflexo sobre a “educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica [...] o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considera como cultura” e compreender que haverá uma seleção daquilo que é “comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis”, ao qual se normatiza e normaliza seus conhecimentos próprios e as metodologias. Cabe então a afirmação de que a cultura é o conteúdo essencial da educação, ao qual esta educação “não é nada fora da cultura e sem ela. Mas [...] é pela educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua” (Forquin, 1993, p. 13-14).

O autor considera que desde os anos de 1960 já se presencia o que denomina de crise sobre aquilo que professores(as) deveriam ensinar aos alunos. Ele propõe que a escola deve fazer parte constante uma análise sociológica com intuito de compreender sua dinâmica própria, como a aprendizagem dos conteúdos e os saberes escolares que fazem parte do universo escolar. Forquin, ainda afirma que a cultura selecionada dentro do ambiente escolar é caracterizada como uma cultura seletiva e, a considerar que “escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constituiu a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (Forquin, 1993, p. 15). Dessa maneira cada sociedade determinará aquilo que permanecerá como herança a ser ensinada, uma parcela

pequena ao que o autor chama de “estados dos conhecimentos”, ao que se atribuem as ideias, o que vem a se caracterizar como hábitos e também aos valores que revelam as sociedades.

Na esteira desse pensamento os trabalhos que Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1986) realizaram no México, ao qual fazem de seus estudos a reflexão a respeito do cotidiano escolar, compreendem que o sistema educacional das escolas é composto por ideias homogêneas desenvolvidas pela tendência hegemônica, mas independente disso possui uma cultura escolar que lhe é própria. Desse modo, em outro estudo, as autoras tomam a proposta de construção social do ambiente escolar e que eles não são exatamente iguais no mundo capitalista, ao qual cada país, região ou local demonstra uma forma “diferente de expansão de seu sistema público de escola”, ao qual estão relacionadas com as lutas locais, as memórias, suas histórias, com seus projetos políticos. Essas características das histórias locais levam a uma relação entre o pessoal e o coletivo, que se entrelaçam a uma trama ao qual a “vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica” a fim de compreender essas tramas para o desenvolvimento de novas possibilidades de trabalho tanto de cunho pedagógico quanto político. Ao identificar tais elementos que fazem parte da escola, elas também relacionam os estudos entre teoria e prática, ao qual estes estudos possibilitem “questionar e transformar os conceitos e práticas vigentes na educação” e que essa atitude “requer ainda muita construção teórica” (Rockwel; Ezpeleta, 2007, p. 133), em um movimento que demonstra caminhos para compreensão desse universo da escola tão diverso, mas que contém suas culturas próprias, que são ressignificadas e outras se mantêm pelo tempo.

Outro autor que aborda seus estudos acerca da cultura escolar é André Chervel (1990), o qual afirma que a escola é capaz de produzir uma cultura única, que tem sua própria especificidade e, por isso, original. O autor apresenta a significância do estudo que relaciona o estudo das disciplinas escolares atento ao “estudo da cultura escolar recebida pelos alunos [que] constitui na história das disciplinas escolares, o terceiro elemento tríptico” (Chervel, 1990, p.212), questão que retoma as indagações iniciais de sua obra a respeito da finalidade do ensino, se os conteúdos e as práticas pedagógicas foram eficazes em seu objetivo. Com essa convergência de elementos que ocorrem no ambiente da escola, ele ainda apresenta que “a sociedade impõe à escola suas finalidades” (Chervel, 1990, p.219), em cujas propostas que

interessam tanto à sociedade quanto àquelas que fazem parte da cultura escolar, ao qual uma age mutuamente sobre a outra, com elaborações de política educacionais, programas educacionais, elaborações de currículos que são próprias de cada cultura à sua época, ações que interferem diretamente no objeto do autor, nas disciplinas escolares, as quais são essenciais dentro do desenvolvimento da cultura escolar.

Por fim, a compreensão sobre cultura escolar que se apresenta nesta tese, traz-se a contribuição de Dominique Julia (2001, p. 10) sobre esta temática, ao qual apresenta a cultura escolar como um objeto histórico e que esta “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”, ou seja, a cultura escolar está intrinsicamente ligada aos movimentos que ocorrem nas sociedades, sejam movimentos de lutas e resistências, sejam por movimentos mais cordiais no que diz respeito às questões políticas, econômicas, sociais, religiosas e culturais. E por isso mesmo que dentro do ambiente escolar ocorrem movimentos para responder às demandas vindas da sociedade e outras que são inseridas devido à ciência, ao conhecimento necessário e historicamente acumulado. Assim, para que essa gama de elementos de forças de interesses diversos possam caminhar no ambiente escolar, o autor descreve que a cultura escolar é

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). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber; os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio do processo de escolarização” (Julia, 2001, p. 10-11).

E por isso a cultura escolar é moldado por elementos diversos da nossa cultura, assim como a escola também molda a sociedade devido aos conhecimentos que são selecionados para se deter como herança cultural.

Portanto, entende-se que cultura escolar se apresenta dessa maneira e mantém com suas características próprias com regras e normas que perpassem pelo

tempo e pela história sociopolítica que permeia o universo da escola, em que elementos essenciais como o currículo, os livros didáticos, a chamada, avaliações se configuram como artefatos da escola que se configuram somados aos métodos e as metodologias e os recortes de conhecimento desenvolvidas por cada disciplina e por cada professor.

Por ser um artefato da cultura escolar, um ponto a ser analisado ao estudar sobre as ideias de currículo e seus recortes, são seus ambientes de disputa demarcados pelos discursos, que contém as intencionalidades hegemônicas ditadas pela classe dominante. Isso se evidenciou ainda mais a partir da entrada dos ideais neoliberais, a educação sendo transformada em mercadoria, dominada pelo pensamento meritocrático – desconsiderando características sociais, econômicas, política – fruto desta ideologia neoliberal que resulta segundo Christian Laval (2019, p.13) “numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas ‘boas escolas’ de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigual, ou seja, uma característica visando sempre aqueles que possuem uma classe econômica privilegiada, enquanto as demais são alijadas de um processo educacional que proporcione a equidade e a qualidade.

Quanto a Raymond Williams (2007) na obra *Palavras-chave*, desenvolve a pesquisa em que apresenta o significado inicial de termo, com o uso em plantios e colheitas, passando por mudanças e chega até a ideia de selvageria, domesticação e liberdade. Avalia, portanto o uso complexo desta palavra quanto ao desenvolvimento humano e sua aplicabilidade contemporânea. Ele vai além quando traz uma referência física para o reconhecimento de “três categorias amplas e ativas de uso”. Primeiro, reconhece que “o substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético”, depois, afirma que o “substantivo independente, quer seja usado de modo geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral”. E, por fim, o terceiro ponto que o autor destaca é sobre “o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística”, ao qual esta última parece ser a mais utilizada e reconhecida na atualidade, em que cultura pode ser definida como “música, literatura, pintura, escultura, teatro, cinema [...] com o acréscimo da filosofia, do saber acadêmico, da história” (Williams, 2007, p. 121). Suas ideias são utilizadas como

elementos para se pensar nas concepções a serem estudadas no âmbito da educação.

Na esteira deste pensamento, Eagleton (2011, p. 11) afirma que “se a palavra “cultura” guarda em si resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais”, uma vez que o termo em si vai mudando sua identidade conforme as diferentes sociedades e períodos da história, tomando dimensões e proporções significativas a cada uma delas. Este termo vem carregado de fenômenos, significados e

sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção “realista”, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou uma matéria-prima além de nós, mas tem também uma dimensão “construtivista”, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa (Eagleton, 2011, p. 11).

E essa proposta dialética não se encerra nessas dimensões, ou como o autor coloca em uma “outra virada dialética, os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios derivados dela”, ou seja, transformando-a e sendo transformado por ela e, por assim compreender que “se trata menos de uma questão de desconstruir a oposição entre cultura e natureza do que reconhecer que o termo ‘cultura’ já é uma tal desconstrução” (Eagleton, 2011, p.11).

O trabalho significativo que Williams (2011, p. 8) realiza acerca do “materialismo cultural” estabelece relações entre teoria e prática, tem sido objeto de reflexão fundamental para compreensão do caráter complexo da educação. O autor pressupõe que para começar os estudos a respeito de uma “teoria marxista da cultura, deve iniciar-se considerando a proposição de uma base determinante e de uma superestrutura determinada”. Mas, ressalta que o ideal seria iniciar de modo que a autenticidade e a centralidade ocorressem de modo que a “proposição de que o ser social determina a consciência” (Williams, 2011, p. 43).

Ainda para esse autor, a relação entre essas duas dimensões - superestrutura e base – tem seus estudos e análises, nos quais ocorreram alterações de pensamento conforme o passar do tempo, principalmente, quanto aos estudos sobre superestrutura e a ideia de reprodução, depois “mediação” e mais tarde a noção de “estruturas homólogas” ou correspondências das estruturas. Contudo, segundo o autor, a base é o conceito que deve ser o ponto de estudo para compreensão das

realidades do processo cultural e existe uma necessidade de reavaliar esse local de estudo sobre “a base”, a qual

afastando-a da noção de uma abstração econômica e tecnológica fica e aproximando-a das atividades específicas de homens em relações sociais e econômicas reais, atividades que contêm contradições e variações fundamentais e, portanto, encontram-se sempre num estado de processo dinâmico (Williams, 2011, p. 47).

Conforme excerto acima, o dinamismo social é elemento para o debate entre essas relações que ocorrem nas sociedades em ações e atividades que fazem parte do cotidiano do ser humano da atualidade, aos quais estão imbrincados no mundo do trabalho. Entretanto, cabe ressaltar a mudança estrutural que foi ocorrendo ao longo da história com o prevalecer do capital, principalmente industrial – de base - e suas relações econômicas, ao qual, nestas relações entre sociedade e economia ocorre o processo dinâmico e contraditório do setor econômico, que passou a desempenhar um papel cultural no século XX na vida dos trabalhadores.

A perspectiva econômica interfere, direta ou indiretamente, nas relações humanas e passaram a ser evidenciadas no aspecto das práticas sociais e culturais. Esta questão econômica é determinante no campo educacional, uma vez que se formam sujeitos para o mundo do trabalho. Entretanto, alguns direcionados ao mercado de trabalho, com acesso limitado ou nenhum ao campo cultural - artes, filosofia e ciências – e outros, com acesso ao setor privilegiado da classe dominante.

Estas questões são fundamentais para pensar sobre pesquisas na área de cultura e da cultura escolar, pois as ações do universo da escola foram alijadas de estudos por muito tempo, como a compreensão a respeito de: aprendizagem, currículo, estrutura escolar e, atualmente, as plataformas. Estas pesquisas segundo Michael Apple (1985) podem ser consideradas reflexões a respeito da

hegemonia ideológica, como parte do funcionamento efetivo do mecanismo de controle, não é algo que exista apenas ao nível do comportamento macrossocial e das relações econômicas. [...] a hegemonia é constituída pelas nossas próprias práticas cotidianas. Ela é constituída pelo conjunto de ações e significados de senso comum que constituem o mundo social tal qual o conhecemos, um mundo do qual fazem parte os elementos curriculares, pedagógicos e avaliativos das instituições educacionais (Apple, 1985, p. 56-57).

Ao considerar o conceito de hegemonia, entende-se a maneira eficaz que a classe dominante instituiu este discurso como cerne do processo cultural de modo a naturalização no meio social. Os discursos hegemônicos repletos da ideologia burguesa estão imbricados em suas relações políticas e econômicas, o que resulta na complexidade dos fenômenos dentro da escola, inclusive no conhecimento que se considera essencial ou o conteúdo dado como legítimo – tradicionais - para serem trabalhados na escola.

Desse modo, busca-se a valorização da escola e de seus profissionais, pois em meio a tantos elementos tão caros à educação que foram desvalorizados durante a vigência de políticas neoliberais que adentraram com força no campo educacional⁷, que resultou na reforma do Ensino Médio, na aprovação do Novo Ensino Médio e na BNCC-EM.

Diante disto, cabe, o debate sobre o entendimento da cultura escolar a partir de estudos a respeito das relações conflituosas ou também pacíficas que se desenvolvem, a depender de cada período de seus eventos e, segundo Dominique Julia (2001, p.10-11), deve seguir com a análise do a partir daquelas culturas que a sociedades atuais atribuem aos fatores que remetem à religiosidade, as questões políticas e também àquilo que se designa como cultura popular, como citado anteriormente. De toda forma, deve ser realizada uma reflexão sobre essas normas e práticas e levar em conta os sujeitos envolvidos, os quais recebem as ordens para utilização de “dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação”. Todavia, o autor lembra que a escola não se faz somente de regras e normas que são obedecidas pelos sujeitos da escola, uma vez que instituições - família, igreja (religião), clubes -, ou seja, meios não formais de escolarização também influenciam na formação, de base religiosa, política, econômica, social, mas que atuam diretamente nas forças dentro do ambiente escolar. A escola também se faz nos momentos de descanso, de brincadeiras em meio a intervalos e recreios, estabelecem-se relações humanas no interior deste ambiente tão diverso e único. Este que deveria ser o ambiente de socialização do conhecimento produzido ao longo

⁷ Em maio de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff (PT) é retirada do poder por meio de um golpe, encabeçado pelo presidente da câmara Eduardo Cunha e aval de grande parte dos senadores, afastando-a do cargo da presidência. Após o impeachment, Michel Temer assume e tem-se o início do período de destruição de direitos da classe trabalhadora, inclusive no setor educacional, instância em que fundações e institutos já haviam entrado, mas, agora, com poder decisório na construção de documentos elaborados pelo Ministério da Educação, o que alargou ainda mais as proposições e ideologias neoliberais.

da história, conhecido como conteúdos escolares, ambiente em que professores tem sido “postos à prova”, diante da desvalorização do conhecimento e tantas ordens e comandos realizados por meio de vigilância, cobranças de metas, da ideia de meritocracia sem o devido valor pedagógico, o real sentido de a escola existir e fazer do estudante um sujeito pensante, crítico e humano.

Outra questão que deve ser levada em conta é a função da educação, defesa adotada por Paulo Freire em suas ideias de ação libertadora, de desenvolvimento da autonomia nos estudantes e contra a opressão da classe trabalhadora. E, por isso, a educação pública e gratuita tem o papel fundamental na elaboração do conhecimento para formação da consciência de mundo e, segundo Freire (2019, p. 43), isso só será possível após a luta incessante pela recuperação da humanidade daqueles que são oprimidos pelas classes dominantes, ou seja, pelas classes de opressores, e este conhecimento deve “ser forjado *com* ele e não *para* ele”, uma vez que o conhecimento pedagógico fará da opressão “objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua liberação”. Todo esse processo reflexivo da sua própria práxis, é o que conduz aos elementos possíveis para se libertar da alienação, de desenvolvimento da consciência, do humanismo.

Devido ao ponto de confronto de interesses de classes, o currículo educacional que vise posicionamento crítico, autonomia dos sujeitos e humanização, deveria ser proposto e elaborado pela classe que visa seus próprios interesses, pois diante dessa dualidade de interesses é impossível a classe dominante e opressora elaborar olhando para o conhecimento e libertação da classe trabalhadora, do oprimido, então “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica - a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização” (Freire, 2019, p. 43). Isso acontecerá após a descoberta da opressão, nem sempre é simples sair dessa roda de alienação. Por isso, a importância de a educação ser um instrumento, tanto para professores quanto para estudantes, poderem ter como elemento de engajamento e de luta para o processo de libertação e, que para além disso, superem a contradição a fim de não se tornarem novos opressores e, assim, se encontrarem na práxis libertadora.

E no sentido da opressão, Karl Marx também é referência quando fala sobre o sentido real desta opressão ser “ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão” (Marx, apud Freire, 2019, p. 52) e ao que se pode

estabelecer uma articulação “à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível à práxis autêntica”, todavia, esta práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2019, p. 52). Enfim, a ação da educação como prática libertadora da opressão encontra-se nesta ação da práxis, ou seja, nesse encontro do ser humano consigo mesmo, reconhecendo-se, encontrando o seu lugar para o processo de transformação.

Freire (2019, p. 54) afirma que desta transformação vem uma superação de mundo da opressão e isso exige conhecimento que leva a criticidade e “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais e ‘inserem’ nela criticamente”. E, por isso, a presença de uma educação com criticidade pode levar o sujeito a se reconhecer no mundo e transformando a realidade opressora.

Cabe à educação em sua estrutura dialética própria de produção do conhecimento, trazer à luz novos saberes por meio desses processos que foram acumulados ao longo da história, em que se pode realizar a distinção entre reprodução sistemática educacional, sem o desenvolvimento do conhecimento em si. Freire em sua teoria vem justamente desvelar essa ideia com trabalhos educativos por meio do desvelar de mundo de opressão que vivem os oprimidos, que a partir disso, comprometem-se, “na práxis, com a sua transformação” e depois disso, “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 2019, p. 57).

Diante do sistema neoliberal ao qual a sociedade brasileira está inserida na atualidade, a classe dominante opressora se apropria, “cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora” (Freire, 2019, p. 65), meios com os quais a classe dominante manipula a classe trabalhadora objetivando a formação de estudantes como mão de obra para obtenção de lucros para eles.

Então, para que esse caminho opressor tenha sentido contrário Freire (2019, p. 77-78) afirma que não resta outra opção “senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. O autor continua ao dizer que cabe aos professores e

estudantes, que ele chama de educador e educando as lideranças e massas, que “cointencionadas à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” e assim trazer luz para aqueles que ainda se mantêm em estado de alienação.

Portanto, vale ressaltar a importância dessa instituição formal e de seus sujeitos - profissionais da educação e os sujeitos em escolarização – instituição que é responsável pela formação do conhecimento sistematizado cientificamente, dedicado ao processo voltado a uma aprendizagem significativa, pautado na ciência de referência disciplinar, para assim se ter os debates curriculares embasados na perspectiva teórica.

2.3 DEBATES CURRICULARES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

Neste ponto são apresentadas questões que retornam ao centro das discussões sobre recortes acerca do currículo somadas as relações com o campo de investigação da Educação Histórica e a perspectiva cultural defendida e no qual o estudo desta pesquisadora encontra-se ancorado. A importância de se ter uma história do currículo, conforme Goodson (2018, p. 7), se efetiva para que auxilie na visualização do “conhecimento corporificado do currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”, mesmo porque essa ideia de currículo tal como é conhecida na atualidade “não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação”. Desvincula-se, assim, uma ideia de se ter um único ponto de estudo curricular, uma vez que para Forquin (1993, p. 15), “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” e, por isso, o currículo pode e depende do recorte da cultura realizado sobre questões do conhecimento escolar e as questões hegemônicas que se apresentam nele.

Os diálogos, apresentam-se os estudos realizados por Tomás Tadeu da Silva (2010), o autor demonstra a noção de currículo que ocorre posteriormente ao período do pós guerra e teve concepções adotadas a partir da obra *The curriculum*, de John Franklin Bobbitt, publicizado no ano de 1918. Ao considerar tais aspectos, Bobbitt

desenvolve sua obra com ideias educacionais essencialmente hegemônicas, voltadas aos interesses comerciais-administrativos da época, principalmente ao que estava relacionado a questões sistematizadoras e técnicas, como o modelo fordista industrial.

Pautando-se na realidade em expansão dos norte-americanos o conhecimento apresentado por Bobbit passa a ser utilizado como discurso hegemônico, e passa a fazer parte da construção do documento da época. Não foi a única forma, mas a que condizia com a classe dominante e, por isso, ficou mais evidenciada e foi a mais popularizada no país durante os anos 1920. A partir desse cenário de mudanças, cresce também o movimento para o processo de escolarização e, conseqüentemente, aumenta-se a possibilidade e o campo para testarem propostas de currículos em construção, pois, a partir desse momento outras propostas passam a ser estudadas, publicizadas e inseridas no meio educacional, conforme Silva (2010, p. 11-14).

Algum tempo após essa característica impressa no documento do início do século 20, nos Estados Unidos, e que influenciou a formação do pensamento da época, se faz necessário buscar definir ou conceituar o campo do currículo e também compreender o documento curricular na atualidade no Brasil. Para isso, alguns autores que estudam sobre currículo, ambientado nas influências externas e internas sobre essa discussão, elucidam alguns pontos de um campo tão cheio de disputas e interesses políticos-educacionais, uma vez que este visa estabelecer políticas que serão inseridas no âmbito do universo escolar brasileiro.

Goodson (1997, p. 17) apresentou a questão do “currículo escolar como uma construção social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos”⁸, que, infelizmente, tem sido tratado como documento de pensamento e teorias que o subsidiam e são dadas como neutras. Tal pensamento paira pela comunidade escolar e nos primeiros anos do século XXI, em especial, depois dos acontecimentos de perseguições políticas ocorridas pelo movimento “escola sem

⁸ Esse movimento foi criado no ano de 2004, ganhando força devido ao contexto conservador crescente no país. Segundo Penna (2016) em entrevista concedida a ANPED que o movimento ganhou fora de programa escola em partido se deu pela parceria entre seu fundador, Miguel Nagib, e o então deputado estadual Flávio Bolsonaro. Salienta que “este projeto de lei se beneficia da falsa dicotomia imposta pelo próprio nome do movimento, entre uma escola com ou sem partido” diz ainda que “é um projeto de escola na qual esta é destituída de todo o seu caráter educacional, pois, segundo o movimento em questão, professor não é educador.” (Penna, 2016, s/p). Durante o governo de Bolsonaro, devido as diferenças de interesses entre o advogado que liderava o movimento e o então presidente e seu grupo, o “escola sem partido” perdeu sua força, entretanto, mesmo após comprovado suas inconstitucionalidades, ficou a herança dos questionamentos, ameaças e desrespeito aos professores.

partido” que tentava descaracterizar e retirar a autonomia de professores, por meio de ameaças crescentes das classes conservadoras, consolidando assim a pseudo posição de neutralidade dos documentos e desencadeando ações perturbadoras que nos acompanham.

É nesse ambiente em que os profissionais da educação são criticados, e que ao mesmo tempo, visualizam seus espaços, as salas de aula, os conteúdos, as formas, os procedimentos teóricos-metodológicos, a função social da escola e o papel da professora/professor em disputa, no que diz respeito as correlações de forças sociais, políticas e culturais, conforme indica Arroyo (2013). E quando se trata de tais assuntos, questões e territórios de disputa, significa que essa escola “ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens [...]” e pensando que quando a equipe gestora com seus controles “se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos.” (Arroyo, 2013, p.13). Portanto, a escola em seu cotidiano, com a sua característica cultural, embora tenham seus regimentos próprios são desenvolvidas no decorrer de cada movimento gerido com autonomia pelo/a professor/a dentro do ambiente escolar.

Ao refletir sobre currículo pode-se considerar muitos aspectos em que os pesquisadores deste campo estabelecem, entendendo que este também é um conceito relativamente atual quando analisado em referência a “outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição.” conforme Sacristán (2010, p.13). Nessa concepção, o autor acrescenta a respeito da ausência do termo nos dicionários espanhóis e que dicionários especializados na área pedagógica passaram a utilizá-lo de modo muito recente, mas ainda em recorrência muito pequena pela classe docente no que tange a sua abrangência. Esclarece que a cultura pedagógica a qual a sociedade atual está inserida “tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos.” e, assim, apresentando a concepção de currículo de modo até mesmo reducionista.

Um pouco depois, este mesmo autor, afirma que o uso do termo currículo pode ser algo a que todos têm acesso, mas não é algo simplista, a começar pela sua etimologia cuja origem deriva da palavra latina “*curriculum* (cuja raiz é a mesma para *cursus* e *currere*)”, conforme apresenta Sacristán (2013, p.17). Especifica que a ideia de currículo necessita um pouco mais de aprofundamento, pois apresenta

características que ao mesmo tempo podem ser apresentados como conteúdo previsto, estudado ou planejado, em sua ação e execução, que entretanto, não se trata de somente disso. Ainda segundo o autor são demonstradas necessidades de simplificar a fala a respeito de currículo, mas não sua compreensão, para que se possa ser entendido e são feitas afirmações de que

currículo é algo que evidente que está aí, não importa como denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (Sacristán, 2013, p. 7).

Sobre a relevância da abordagem teórica sobre currículo, abre-se espaço para os debates nacionais. O Brasil também tem se destacado com autores que estabelecem suas análises e reflexões críticas acerca desse tema que se configura no espaço de disputas de forças - políticas, econômicas, culturais ou mesmo do campo social.

Por isso, destaca-se a revista on-line *Histedbr* da Universidade de Campinas⁹, que possui uma vasta discussão acerca do currículo pelo viés da pedagogia histórico-crítica. Esta revista dispõe de um glossário com a definição de currículo, que vem da “palavra latina *Scurrere*, ou seja, correr, “e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. É utilizado para designar um plano estruturado de estudos” e afirma sua utilização com esse significado pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, no ano de 1633. Entretanto, o conceito relacionado ao curso já existia desde o período da Roma Antiga, quando se falava de *cursus honorum* e desde que foi utilizada e implementada pelo campo da pedagogia foi recebendo novas definições e concepções ao longo do tempo e da história da educação. Possui vínculo com a ideia de conteúdo devido a tradição do currículo que tinha uma “relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular).” (Zotti, s/d).

⁹ A revista *histedbr*, ligada à Universidade de Campinas (UNICAMP), é uma importante referência quanto às discussões da área educacional desde a década de 1980, é reconhecida nacional e internacionalmente, tanto pelo núcleo de autores e temáticas que publicam na revista quanto pela própria instituição a qual está vinculada. Disponível: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

Na esteira desse pensamento, Demerval Saviani (2020) apresenta seus estudos sobre currículo relacionando-o à cultura comum, que está atrelado às chamadas disciplinas que fazem parte de um curso ou a articulação de assuntos que formam uma disciplina e isso coincide com o termo programa. Contudo, o autor também apresenta o viés fundamentado de especialistas dessa área que

tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que tange à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (Saviani, 2020, p. 7-8)

Pensando nessa organização elucidada por Saviani (2020, p. 9). vê-se a escola não somente como um espaço ou uma organização escolar, mas sim como uma instituição “mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: educação de jovens e crianças”, ou seja, viva em toda sua funcionalidade de organização, conhecimentos, estrutura física voltada aos estudantes, a quem essa deve servir em sua função social e política. Importante salientar que esse autor traz em sua definição o ponto essencial atrelado à escola, em que a atividade nuclear desta proporciona aos estudantes o acesso e “ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Diante do exposto, cabe pensar que a escola é o lugar em que estes adquirem o conhecimento sistematizado por profissionais que estudaram e estudam para este fim.

Para a continuidade da formação escolar e atribuição da função social da escola, é preciso estabelecer o ponto que contribui com o pensamento crítico quando se apresenta a proposta de que tudo que está dentro da escola é currículo. Esse olhar recorre, em vias de fato, o apagamento entre as diferenças daquilo que é de trato curricular e o que está no patamar extracurricular e, se encaminhado desta maneira, tudo dentro da escola acaba por ter a mesma importância. Mas, o trabalho pedagógico não pode ser visto dessa maneira, uma vez que aquilo que é secundário – o extracurricular – acaba por ser o foco principal e acaba por tomar posse do papel essencial de aprendizagem no ambiente escolar e, por isso, apresenta currículo como “o conjunto de atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola”, sem perder a sua função para a sociedade, com vistas a uma educação que amplie a visão de mundo

de modo articulado e crítico com as questões do mundo do trabalho¹⁰, o qual deve considerar os jovens como sujeitos históricos (Saviani, 2020, p. 9).

Com os aspectos diversos a respeito dos saberes e do conhecimento escolar e suas distinções para a escola e para a sociedade, vale considerar aquilo que Saviani aponta como cultura erudita, um conhecimento mais elaborado e sistematizado, o qual possui distinções com o saber popular ou da cultura popular. Contudo, pondera que não cabe dizer que uma é superior a outra, mas sim, diferentes, entendidas de modo dialético, em que cada uma tem o seu lugar e uma intenção, ou seja,

a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, de forma alguma são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que tona possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita (Saviani, 2020, p. 10).

Dessa maneira, as diferentes formas de saber vão delineando os recortes de cultura que são elaborados em cada espaço e aquilo que ficará na memória dos estudos escolares, o que Forquin ressaltava como “a conservação e a transmissão da herança cultural do passado” o qual a escola tem como “função essencial da educação em todas as sociedades.” (Forquin, 1993, p. 29). É justamente nesse recorte sobre a cultura erudita que ocorre um rompimento de acesso à classe trabalhadora, excluindo este grupo do processo educacional, pois se tratava de uma cadeia exclusiva daqueles que detinham privilégios, relacionada as ações legislativas de direito. Por isso, a gestão democrática e a função social da escola devem ser remetidas às suas essências com os devidos cuidados e cabe lembrar que estas ações também estão relacionadas a um currículo inclusivo e humanístico.

Dentro deste recorte, a escola pública brasileira precisa superar a visão elitista e pensar em condições materiais que possam suprir os métodos e metodologias a fim de que todos tenham acesso ao conhecimento escolar, produtivo e social, articulado aos eixos da ciência, da cultura e do trabalho para que sejam capazes de ascender as limitações as quais já estão expostos socialmente. (Kuenzer, 2002, p. 42-43)

¹⁰ Um cuidado a atribuição do sentido do mundo do trabalho, em que se entende sociologicamente que estão inseridas as questões sociais, o mercado de trabalho no olhar de suas conquistas, suas lutas e avanços, assim como o próprio senso educacional para o desenvolvimento igualitário e humano. A pensar que o ser humano, diferente dos animais, faz a apropriação da natureza a fim de transformá-la conforme suas próprias necessidades para sobrevivência. A diferença vai se atribuindo com o tempo, o uso e a exploração do trabalho com a produção e a venda de excedentes e uma formação social pautada em classes de uso da força de trabalho de outrem.

Ao visualizar essas análises sobre o aspecto etimológico de currículo e seu significado atual, percebe-se a complexidade em seu uso nas diferentes temporalidades, localidades e interesses políticos, sociais e econômicos, que conforme Michael Apple (1982) direcionam para uma reprodução cultural e econômica seguindo os direcionamentos e anseios hegemônicos da sociedade capitalista.

O currículo é a somatização das ações e relações que ocorrem na escola tanto no ambiente interno, por meio de uma cultura escolar, resultado de uma tradição, caracterizado pelo uso do livro didático, a chamada, as avaliações internas e externas, o desenvolvimento do conteúdo e os usos teóricos e metodológicos. As influências externas, que ocorrem seja devido à pressão de grupos sociais seja pelas questões mercadológicas, estas se evidenciam, à medida que as forças e interesses vão se convencionando e pela qual as ideias e propostas hegemônicas se cristalizam e são inseridas no currículo com muito mais força que as relacionadas as questões de demandas sociais urgentes.

Dessa maneira, toda escola é o resultado dessas tensões, disputas e as relações de poder que a educação e o trabalho de todos os profissionais da educação, conforme aponta Arroyo (2013). Entretanto, as professoras e professores que lá estão, também transformam esse local e, conseqüentemente, o currículo desenvolve características próprias, pessoais e únicas, sem se esquecer de que existe uma ciência de referência, a relação com o conhecimento individual e também coletiva, os processos metodológicos e, portanto, com a práxis dos docentes junto aos estudantes que estão ali inseridos.

Enfim, ressalta-se que mesmo com essas disputas dentro do campo do currículo, é necessário que o conteúdo e forma estejam claros e objetivos, pensados nos sujeitos escolares da e na Educação Básica – docentes, mas principalmente, estudantes. Ora, quando compreendido quem são estes sujeitos, de onde eles vêm, a relação social, acesso ou não aos bens de consumo, inclusive as exclusões corridas durante o período de pandemia de 2020 a 2022, como falta de materiais escolares, local de estudo apropriado, ausência de rede de apoio e proteção, dentre tantas outras questões associadas ao processo de ensino e aprendizagem adequado, que detém falhas educacionais – curriculares e nas políticas públicas – questões sociais e, as quais apresentam consequências no processo dessas aprendizagens.

2.4 O TRATO CURRICULAR COM O CONHECIMENTO: CONCEITOS DAS PEDAGOGIAS HISTÓRICO-CRÍTICA, COMPETÊNCIAS, APRENDER A APRENDER E TECNICISTA.

Apresentar elementos demonstrando características na atual discussão de currículo que estão na BNCC-EM se faz necessário, a fim de situar o campo de interesse a partir de abordagens da pedagogia histórico-crítica. Entender mudanças de discursos e interesses ao longo da história da educação e que intrinsecamente resvala na área do ensino e disciplina escolar, ao considerar que esta se perdeu no processo de “formação do espírito” voltado as artes, ciências e filosofia em detrimento dos interesses capitalistas.

Para pontuar algumas questões, busca-se situar temporalmente alguns elementos de recorte para o início do debate a respeito da teoria histórico-crítica em contraposição a proposta neoliberal da educação utilizada por meio da pedagogia das competências, pedagogia do “aprender a aprender” e a teoria tecnicista, postas não somente no setor econômico, mas, interferindo diretamente nas relações educacionais, como afirmado anteriormente.

A reflexão e exposição acerca da teoria da pedagogia histórico-crítica, embasam as análises das contraposições entre essa teoria e a proposta da pedagogia das competências e do chamado “aprender a aprender” (Duarte, 2001a, p. 35-40) que faz parte da Base Nacional Comum Curricular, a qual também se utiliza de termos com intenções mais progressistas, como a formação humana integral, e realizam apropriações no discurso estabelecido do documento.

Esses debates são definições para a construção e alinhamento da caminhada da tese, na qual são explicitadas opções dos recortes curriculares com questões basilares de fundamentações para os estudos realizados na proposta atual da BNCC.

As questões sobre as demandas da escola básica devem ser desenvolvidas para se pensar nos sujeitos da ponta do processo educacional, ou seja, questionar: que estudantes a escola pública deseja formar? O que é prioridade na educação escolar e vise a última etapa da formação básica? O que se deseja para o futuro desses sujeitos? O que se deseja deixar de herança para a sociedade brasileira? As questões parecem oferecer respostas elementares, no entanto, não se trata de uma discussão simples, pois entra em uma seara de disputas, o campo de teorias

pedagógicas existentes que mexe com interesses pessoais, políticos, econômicos e culturais, além das relações de poder das estruturas.

Com vistas a esses interesses e demandas pessoais, profissional e político, a pesquisadora opta por aprofundar nas teorias da pedagogia histórico-crítica a fim de estabelecer uma contraposição com as pedagogias das competências, do aprender a aprender e tecnicista, que retornam às discussões por meio da BNCC do Ensino Médio, mesmo que essa ideia não se apresente de maneira anunciada no documento oficial.

2.4.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE ACUMULADO

A compreensão da pedagogia histórico-crítica se estabelece como um modelo clássico da educação cuja compreensão de que o conhecimento é visto como um produto da atividade humana, então,

é por meio do processo de apropriação e objetivação que o ser humano modifica a natureza, objetivando produtos com características humanas, ao mesmo tempo em que também se modifica. A cultura é aquilo que resulta dessa ação transformadora dos seres humanos sobre a natureza. Os indivíduos humanos nascem biologicamente pertencentes a sua espécie; no entanto, para tornarmos-nos de fato humanos precisamos nos aproximar de nosso gênero, que é produzido coletivamente e cuja apropriação se dá em âmbito social. Portanto, o gênero humano constitui-se no acúmulo histórico da produção humana coletiva (Ferreira, 2020, p.68).

Quanto a apropriação e objetivação com vistas a modificação da natureza concebe-se a produção de riquezas - materiais e não materiais - em que ambas são necessárias para o pleno desenvolvimento da vida humana. A materialidade que gera possibilidade de satisfações imediatas e a imaterial que tem necessidades não imediatas, tal qual a educação escolar, ou seja, quando ocorre uma apropriação de conhecimento. Esses elementos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que os sujeitos precisam dessas objetivações para satisfação corporal e espiritual. Ao levar em conta essas questões é o que geram as possibilidades de apropriação da natureza e transformá-la, para assim, inserir em sua prática social.

Diante desses apontamentos, a consideração relevante para esta pesquisa espelha-se na compreensão das objetivações não materiais, com o foco na educação escolar para a produção de consciência e conhecimentos científicos. E devido ao

desenvolvimento da humanidade relacionado as produções materiais criaram-se outras necessidades, às quais estão inseridas as áreas ligadas às artes, filosofia, a espiritualidade, a ciência. Assim essas necessidades foram sentidas e criadas na humanidade também ocorreu a necessidade da sistematização dos conhecimentos adquiridos historicamente são aprimorados e passam a ser uma realidade do ambiente chamado escola, pois é neste local que ocorrem as trocas dos acúmulos de cultura adquiridos ao longo do tempo e do espaço humano.

Ferreira (2020, p. 70) afirma que para a pedagogia histórico-crítica deve-se "compreender a constituição da cultura humana e do próprio ser humano" pensado "a partir da relação entre objetivação e apropriação". Dessa maneira, ao se voltar para o currículo, a pedagogia histórico-crítica sustenta a ideia de que são os conhecimentos produzidos ao longo do tempo da humanidade que devem ser apropriados pelos sujeitos históricos e, assim, proporcionar um desenvolvimento dos sujeitos de maneira humana e que respeite o sentido integral. A autora afirma que a formação humana

está diretamente relacionada ao que diferencia os seres humanos de outros seres vivos. É por meio da dialética entre objetivação e apropriação que ocorre a formação do indivíduo. E para que essa formação ocorra, é necessário que o indivíduo aproprie-se do que mais rico a humanidade já produziu (Ferreira, 2020, p. 76).

De acordo com a citação a autora demonstra a necessidade de cada indivíduo ter a oportunidade de se apropriar dos produtos de objetivação sejam estas materiais ou imateriais, uma vez que a produção material traz a satisfação imediata e necessária, como bens básicos para sobrevivência, desenvolvimento e crescimento e a imaterialidade vai formando o sujeito em suas concepções por meio do conhecimento, contato com as artes, filosofia e ciência. E, desse modo, proporciona uma formação de riqueza ontológica desses sujeitos com o que de mais valioso vem se acumulando ao longo da história.

Nesse cenário, agregam-se discussões sobre a concepção que vise proporcionar uma formação humana e integral, entendendo que não é somente o a escola que forma o sujeito, mas é o local que proporciona o desenvolvimento científico, filosófico e o contato com a arte. E é a partir dos conhecimentos sistematizados das disciplinas escolares que são apresentados outras percepções e possibilidades de apropriação das objetivações não imediatas que a escola proporciona, mas essencial ao pleno desenvolvimento humano.

Entretanto, conforme Saviani (2011, p.195-196) o desenvolvimento integral é contraditório a sociedade capitalista, pois se trata de uma “sociedade dividida em classes”, a qual a exploração da força do trabalho daqueles que não são os proprietários dos meios de produção vão dando margem a questões das desigualdades e instaura-se a ideologia contraditória dos grupos liberais por meio da “cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo”. É dessa ideologia que partem os interesses particulares da classe burguesa, para estabelecer nas suas relações de poder a legitimação do pensamento hegemônico para as demais classes. E contradições surgem a partir desse discurso na formação da sociedade capitalista, e estas “determinam o modo de organização e funcionamento da educação”, cuja consequência se apresenta na educação ao qual esta burguesia

concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum [que] não passou, na suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquela das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2011, p. 197).

Essa proposta dualista que Saviani apresenta, demonstra a exclusão da classe trabalhadora a uma formação que relacionasse os âmbitos da teoria com a prática, alijando-os a formação que se limitava ao praticismo, concebendo o privilégio educacional aos estudantes da elite. Estas propostas designadas como escolas de ciências e humanidades para a classe dominante e escolas profissionais para os filhos de trabalhadores.

Essa contradição ainda é possível ser vista na atualidade em proposições que fazem parte de documentos como a Lei nº 13.415/2017, a qual promove alterações com o chamado Novo Ensino Médio e com questões que compõem a Base Nacional Comum Curricular. Devido a essa realidade, Saviani questiona a respeito de como os sujeitos podem ter a possibilidade proporcionar a eles uma educação que possa assegurar “um desenvolvimento integral mediante o acesso aos conhecimentos elaborados produzidos pela humanidade no decurso da história, se vivemos numa sociedade capitalista?” Ao considerar com isso que há exclusão da classe trabalhadora ao acesso da educação que possibilite conhecimento científico em que

gere uma transformação na prática social deles. Para que tal acesso seja possível, o autor demonstra duas formas de luta, ao qual, a primeira fala a respeito de uma crítica contundente sobre a classe dominante, mas é na segunda que faz sentido para urgência de mudanças na educação pública, com a proposta que vi ao encontro da “reorganização dos currículos de modo que garanta a todos os alunos o acesso ao saber sistematizado produzido historicamente, acionando novos procedimentos que viabilizem a obtenção desse objetivo” (Saviani, 2011, p. 197).

Entende-se a necessidade constante das alterações curriculares para que contemple as questões sociais e as produções humanas que acontecem de tempos em tempos. Mas é preciso que sejam realizadas de modo que insiram a essência real da educação humana integral, inclusive e principalmente, na escola pública, gratuita e universal para que os estudantes, pessoas da classe trabalhadora, possam ter acesso de qualidade e que permitam a equidade quanto aos conhecimentos e acesso.

Na esteira desse pensamento, cabe a análise de criação das disciplinas escolares e os respectivos conteúdos selecionados e priorizados em cada uma a fim de entender o contexto e a necessidade de elaboração de disciplinas próprias. E por que essa análise em meio às caracterizações e teorizações da pedagogia histórico-crítica? Porque pensar sobre a disciplina escolar faz parte do currículo. E pensar como esse conhecimento historicamente acumulado tomou a proporção para chegar ao ambiente escolar com o conhecimento sistematizado pelas disciplinas escolares está intrinsicamente relacionado a aprendizagem crítica, uma vez que tem seu fundamento, diferente do termo “componente curricular” adotado na BNCC, que fragiliza e retira todo processo de equidade disciplinar e, por isso, é preciso compreender que existe uma “distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo [que] é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas”, mas, a qual serve aos interesses na estrutura das relações de poder. Assim, “o estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica” (Chervel, 1990, p. 191). É nessa relação pedagógica que há o viés para o trabalho elaborado e sistematizado cientificamente para as aulas por meio da pedagogia crítica, voltada ao materialismo dialético.

Com a continuidade desse pensamento, Chervel (1990, p. 193) coloca o questionamento sobre o que as disciplinas devem ensinar a partir dessas distinções

e nas relações de forças entre as partes, uma vez que “o ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente”? E o próprio autor responde “a descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim”. Para que isso seja possível, é preciso ter bem claro a importância e a relação entre a disciplina, o surgimento e seu conhecimento historicamente acumulados e a seleção de seu conteúdo e a prática social como o princípio educativo.

Na esteira desse pensamento para produção de sentido sobre o ensino dos conteúdos escolares, a pedagogia histórico-crítica detém características distintas entre o trabalho educativo e a transformação de mundo aos professores e estudantes, assim essa perspectiva “entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (Duarte, 2016, p. 95-96). E justamente por se tratar da visão de uma educação formadora pautada nesses princípios e em tais concepções que a seleção e organização de conteúdos é tão essencial para a vida escolar. Duarte afirma que

o critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pelas lutas de classes, é preciso levar em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si (Duarte, 2016, p. 95).

Como presente no recorte, é necessário que a seleção desses conteúdos apresente as percepções de mundo demonstrado pela ótica das contradições e heterogeneidade que se apresenta na cultura e, conseqüentemente resultante das questões ideológicas e de classes, de maneira a produzir sentido para a vida prática dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. O autor reitera que

ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos

explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo (Duarte, 2016, p. 95).

Trabalhar com essas aprendizagens para percepção de mundo por meio do conteúdo disciplinar, as quais apresentam os métodos científicos das suas ciências de referência, é assumir a responsabilidade na produção de conhecimentos que tenham significância na prática social de cada sujeito. Trata-se da função social da escola, com o caminho de socialização dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, que se dão com o ensino dos clássicos, que não deve ser confundido com o tradicional e, ao mesmo tempo, não se opõe ao moderno, pois “tradicional é o que se refere ao passado sendo, frequentemente, associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva rejeição da pedagogia tradicional”. Todavia, não se deve confundir com o papel do clássico que “é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência” (Saviani, 2010, p. 16).

Ao papel que se apresenta a função social da escola com o ensino-aprendizagem e a transformação dos sujeitos que ali estão, a escola tem uma responsabilidade e um papel privilegiado na vida de todos os envolvidos, uma vez que é nesse ambiente que o processo dialético acontece. E assim vão se desenvolvendo as características contraditórias e de contraposições, como a proposição defendida até agora, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia das competências.

2.4.2 AS BASES CONTRADITÓRIAS DAS PEDAGOGIAS: COMPETÊNCIAS, APRENDER A APRENDER E TECNICISMO

Diferente da ideia de dialogismo, da compreensão dos conhecimentos historicamente acumulados, a luta de classes proposta pelo materialismo dialético e a defesa da pedagogia histórico-crítica sobre o conflito de interesses capitalistas existentes no âmbito escolar, a pedagogia das competências assume uma postura do “saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer” (Kuenzer, 2002, p. 19). As ideias de competências entram no Brasil desde a década de 1970 segundo aponta Kuenzer, com as discussões desencadeadas na Organização Internacional do Trabalho (OIT). Mas, o discurso das competências entra

de fato nas estruturas pelo caminho das reformas educacionais nos anos de 1980, implantado na década de 1990, por meio da proposta construtivista que ganhou espaço na construção da LDB em detrimento às discussões histórico-crítica, acusada inclusive chamada de “pedagogia conteudista”, conforme Ramos (2016, p. 59-60). A autora apresenta a pedagogia construtivista como um legado da

concepção tradicional na educação, do positivismo e mecanicismo científicos, e do tecnicismo industrial – composição esta que redundou em currículos fragmentados em disciplinas desarticuladas da prática social; em práticas pedagógicas centradas na eficiência de métodos e técnicas; e em finalidades educativas orientadas pela transmissão a-históricas de conteúdos – a euforia construtivista advinda da transição da “lógica” para o “psicológico” na educação acenava como uma solução desses problemas (Ramos, 2016, p. 60).

O recorte acima expõe as fragilidades já apresentadas no currículo do período militar, com as ideias de uma prática tradicional. Como mencionado anteriormente, foi em meio ao contexto de reforma neoliberal e ao bojo de propostas construtivistas que se deu abertura a questões das diversas pedagogias como a pós-moderna, a multiculturalista, das competências, entre outras, que passaram a fazer parte dos discursos impressos nos documentos, seguindo interesses e a relação de forças correlatas de seus defensores, com o predomínio das competências.

Os pressupostos inseridos pelas competências são discutidos por Françoise Ropé e Lucie Tanguy (apud Aranha, 1997, p. 208) os quais afirmam que esse termo “é polissêmico e que na maioria das vezes seu conteúdo é vago”. Salientam que a utilização sem uma percepção crítica e “racionalista dos conceitos e das palavras pode ocultar as relações sociais que estão por trás delas”. Por isso a busca pelos significados e sentidos que compõe os saberes e competências, que devem ser apresentados pelo seu contexto social, na busca por entender “as causas que apontam para a sua atual utilização na escola e na empresa” (Ropé; Tanguy, apud Aranha, 1997, p. 207) ou seja, a compreensão pelo deslocamento e interesses envolvidos na teoria mercadológica/industrial para seu meio utilitarista na escola.

Na esteira desse pensamento, Kuenzer reitera com o caráter polissêmico diante do conceito de competência, e que este tem “ensejado múltiplas interpretações, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados”, cujo embasamento jogou para as escolas as relações para além do conhecimento, agregando os “saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos”

(Kuenzer, 2002, p. 16), ou seja, as ideias do aprender de Delors. Além dessa característica, a autora pauta-se em Rupé e Tanguy e afirma que

competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que implica sempre ação que só pode ser mensurada através da aferição e resultados. Nesse sentido, trabalhar com competências exige a redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica a racionalidade econômica (Ropé; Tanguy, apud Kuenzer, 2002, p. 16-17).

Essa análise estabelece as propostas inseridas pelas ideias mercantis da classe dominante, em que mobiliza os conceitos fordistas/tayloristas de gestão industrial para o funcionamento das escolas, retirando algo muito caro e precioso do universo da escola, o conhecimento sendo formado a partir das premissas da arte, ciência e filosofia. A produção pedagógica criada por meio de experiências geradas pelas relações sociais e, também pelas forças produtivas, revelaram um modelo pedagógico de competências a serem desenvolvidas, com meios estratégicos para realizá-lo, articulados a mecanismos de avaliação. A questão é que esses meios vêm seguidos de problemas diversos ao se deslocar do campo mercadológico para o universo escolar, pois se compreende competência como

a síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e, portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado (Kuenzer, 2002, p. 18).

Por esse excerto, vê-se a preocupação quanto ao esvaziamento pedagógico ao deixar de lado toda a essência da escola em sua função da socialização do conhecimento científico sistematizado. Essa realidade que fez parte do passado educacional do Brasil volta aos documentos atuais, agravada pela diminuição da carga horária das disciplinas de humanas, com a retirada da história no último ano do Ensino Médio.

O problema de esvaziamento do conhecimento científico não é exclusivo do Brasil. Esse mesmo acontecimento já ocorreu em outros países da Europa, como na Espanha, conforme Sacristán (2017), que apresenta o debate necessário aos conteúdos escolares e como é um processo delicado e, ao mesmo tempo, um

verdadeiro campo de batalha dentro das escolas e no próprio currículo. O autor ainda alerta que

las fuerzas y corrientes conservadoras en estos temas lo tienen más claro. Lo que les importa es ponderar a las instituciones a trabajar para obtener más de lo mismo, pues a ellos, al fin y al cabo les fue bien. Su seguridad en que sus planteamientos del pasado todavía tienen vigencia, les proporciona la comodidad de no tener que inventar nada, de mantener el statu quo por la simple inercia de querer volver a recuperar la tranquilidad del pasado. La estaticidad conservadora encuentra un refuerzo importante en la tesis de que los cambios en educación son naturalmente lentos, porque son cambios culturales y produce un ambiente de 'calma pedagógica' muy contradictorio con las demandas que los cambios sociales exigen desde hace tiempo (Sacristán, 2017, p. 11).

O que ocorreu na Espanha não está muito distante do que ocorre e já aconteceu no Brasil a respeito das mudanças educacionais, ao qual quem direciona o conhecimento são as pessoas que desejam manter seu *status quo* da classe econômica, sua influência e interesses pessoais sempre presentes no ambiente educacional. Por isso, discursos de correntes conservadoras ganham espaço e proporcionam a comodidade pretendida por diversas classes e que ao mesmo tempo tem o poder de convencimento para os oprimidos.

Com efeito, Sacristán continua a elucidar sobre o efeito da subjetividade nos conteúdos substantivos e, que é preciso demonstrar algumas questões que parecem ser óbvias, mas que não são. Uma vez que os conteúdos detêm grande importância dentro dos currículos, pois são estes que refletem as questões sociais, humanas de cada sociedade, bem como de cada temporalidade histórica, mas que ao mesmo tempo

los contenidos escolares seleccionados representaban la frontera entre lo que es permitido y lo que no lo es. Quien tenga y ejerza ese poder de decidir el contenido decide sobre lo que alimenta las mentes. Es una paradoja el que se discutan tanto las prácticas de evaluación y no se abra debate alguno sobre aquello que se evaluará (Sacristán, 2017, p. 18-19).

A seleção de certos conteúdos dentro do currículo apresenta um modo complexo e um tanto paradoxal, quando se colocam as questões de quem exerce o poder de decisão sobre quais conteúdos escolher, pois não estabelecem relação com a prática social ou a práxis do estudante, distanciando conteúdo, prática e processo avaliativo.

Esses olhares que chegaram ao país na década de 1990 e foram retomadas pela Base Nacional, foi uma proposta teórica de Philippe Perrenoud descrita na obra

Construir as competências desde a escola (1999), o principal divulgador desta pedagogia, chama a atenção e diz que essa proposta não chega a ser uma novidade. O autor defende a ideia de que “a mudança fundamental ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas” (Ramos, 2016, p.63). O respaldo teórico está fundamentado em Tardif e desta forma é possível justificar o desenvolvimento das competências da escola por meio dos conhecimentos disciplinares, que seja o veio condutor de todo planejamento e organização da formação (Perrenoud, 1999, p.15). O autor ainda afirma em relação aos alunos, que “competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” inserindo ainda ações aos professores como o trabalho regular com resolução de problemas (Perrenoud, 1999, p.57).

A relação apresentada pela visão de métodos ativos que justificam o seu uso para incentivar a autonomia, mas que, na realidade acabam por caracterizar uma responsabilização individual do estudante, sem considerar o desenvolvimento da aprendizagem de cada sujeito. Saviani (1986) e Duarte (2001a, 2001b) apresentaram essa questão para além disso, por uma relação do que ficou conhecido como “aprender a aprender” que vem empregado na pedagogia das competências, ou seja, a proposta de construir essas competências “exercitando-se em situações complexas” (Perrenoud, 1999, p. 59).

Segundo Saviani (1986, p. 11), a referida teoria pedagógica do aprender a aprender ganhou espaço a partir do início da “Escola Nova” ou “escolanovismo” adotadas pelas políticas educacionais no Brasil na década de 1920, após tecer suas críticas à pedagogia tradicional no ponto em que o autor chama atenção e, se refere ao deslocamento que ocorre do

eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 1986, p. 13).

Pode-se dizer que ao visualizar essa iniciativa pedagógica os pensamentos e interesses poderiam se apresentar de modo interessante, principalmente ao

apresentar a educação como instrumento de correção da marginalidade, dos sujeitos rejeitados do processo educacional. Entretanto, para que tais modificações, que não eram poucas, acontecessem a escola deveria passar por uma reformulação organizacional.

Ademais, Duarte (2001, p. 20) também realiza estudos sobre as apropriações das ideias de Liév Seminióvitch Vigotski em articulação à teoria do “aprender a aprender”. Aqui não será realizado o aprofundamento desse estudo vigotskiano, pois esse estudo já possui algumas obras, a exemplo de Newton Duarte, mas o desejo de compreender essas aproximações e a inserção dessas questões na educação brasileira a partir do construtivismo, concomitante a introdução das competências. Dessa maneira, o autor afirma que as propostas de Vigotski têm sido utilizadas com a intenção e “o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno” e, estas inserções não são exclusivas do Brasil, uma vez que têm sido adotadas por teóricos de países europeus e nos Estados Unidos.

Todas essas propostas e ideias tinham um grande potencial conforme explica Saviani (1986, 13) “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido”, com ambientes que estimulariam o processo educacional de modo estimulante, com uma relação de vivacidade entre professores e alunos. Mas por que algo tão inovador não se concretizou em todo sistema educacional do país? É o próprio Saviani quem explica que esse modelo de escola não conseguiu chegar ao patamar desejado devido ao custo elevado em relação ao ensino tradicional. Essa alteração organizacional promovida pelo movimento “Escola Nova” ficou apenas no âmbito das “escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”, cujas consequências do ideal escolanovista foram nocivas para as escolas em geral, porque

tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 1986, p. 14).

Esse modelo educacional legitimou a relação dual entre as escolas para elite e para as escolas destinadas a filhos de trabalhadores, o que reforçou o abismo da marginalidade, questão a que eles mesmos buscavam superar, mas que ganhou força ao promover a ideia de que “é melhor uma escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 1986, p. 15) e, assim, fortaleceu os discursos hegemônicos da classe dominante no núcleo escolar ao tentar superar o ensino tradicional.

Depois desse período, por volta da metade do século XX, a Escola Nova passa por uma crise em relação as reformas frustradas para o processo de ensino nos ambientes escolares. Com isso, abriu-se espaço para novas tentativas pedagógica para suprir o desânimo escolar. Saviani revela que foram desenvolvidas, de um lado, algo como uma “Escola Nova Popular”, os quais se revelam como os mais expressivos as teorias de Freinet e Paulo Freire. Mas, por outro lado, nova preocupação se apresenta em relação aos métodos pedagógicos que foram apresentados pela escola nova e, a partir disso, se desenvolve uma pedagogia com a radicalização quanto a eficiência instrumental, a pedagogia tecnicista. Essa nova teoria surgiu com a ideia de “neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Não à toa um modelo que se assemelha ao utilizado na gestão fabril com o mesmo modelo de instrumentalização e objetivação pedagógica na escola (Saviani, 1986 p. 15). Foi adotado no Brasil, “via normatização pelas reformas de 1968 e 1971 (Leis 5540/68 e 5692/71) Sistematizado pelos governos militares respondia aos anseios do projeto de desenvolvimento e segurança nacional de vários setores sociais daquele momento” (Azevedo; Stamatto, 2010, p. 706).

Ao considerar os pressupostos dessa teoria, há a lógica advinda do meio industrial em que o “trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos e, por isso, ao implementá-la dentro das escolas ocorreu o planejamento de modo

a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o

processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 1986, p. 16).

Estes elementos apontados por Saviani retornam ao debate atual e recebem o aprimoramento desses meios instrumentais e com o uso massivo da tecnologia, com planejamentos, práticas e até mesmo o tempo determinado para cada prática pedagógica.

2.5 NOVO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO DICOTÔMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES

Na BNCC do Ensino Médio e na Lei que promoveu a reforma do Ensino Médio foram realizadas diversas alterações, inclusive com relação a escolha pedagógica que seria direcionada. Mesmo que nesses documentos não haja uma menção aberta a respeito dessas linhas pedagógicas, ao analisar o discurso, termos e propostas que são mencionadas apresentam convergências com as três pedagogias mencionadas anteriormente – competências, aprender a aprender e tecnicismo. E esse é um ponto essencial a ser compreendido e realizados os contrapontos, uma vez que essas teorias imprimem no ambiente escolar a categoria de estrutura proposta pela classe dominante nas ações pedagógicas, o que vem a tornar a relação excludente quanto ao conhecimento científico, filosófico e das artes.

Além disso, ao olhar dos documentos orientadores de mantenedoras federal e estadual, no âmbito paranaense, na abordagem sobre Ensino Médio, é possível perceber a histórica concepção dicotômica entre a formação para o mercado de trabalho e a preparação para o ensino superior. Essas questões postas nas legislações que permeiam o ensino no Brasil, com Lei de Diretrizes e Bases, romperam com diversos processos do período ditatorial, mas, ainda apresentava e apresenta problemas sobre uma clara ideia e posicionamento referente a formação que prepara para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho.

Por essas idas e vindas em construções documentais curriculares no Brasil, que são elaboradas conforme as classes pensantes que estão no poder em

determinados momentos e a relação de poder e influências exercidas nas construções de base educacionais, é necessário a compreensão de “não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas mais adequadas” (Goodson, 2018, p. 7) e isso principalmente quando relacionada a classes que estiveram excluídas historicamente do processo educacional.

Em se tratando da realidade estabelecida pelo governo federal após o golpe de 2016, mudanças significativas ocorreram quanto a esfera de perspectiva sobre mundo do trabalho e mercado de trabalho, sendo que foi adotado na Lei nº 13.415/17 que promoveu alterações significativas no Ensino Médio e suas compreensões, bem como, as mudanças que resultaram na BNCC e em consequência o retorno de uma ideia de formação que exclui estudantes da escola pública de uma visão humanística, crítica e preparada para questões sociais. Com isso, passou a ser utilizado mundo do trabalho como sinônimo de mercado de trabalho. E, por que isso é tão importante? Primeiramente pela apropriação de termos que possuem contexto, uma lógica de surgimento, sua relação com a sociedade, mas que tem uma ideia própria articulada aos interesses hegemônicos. Quando em documentos oficiais alguns termos, como formação humana integral ou formação para a vida, são apropriados pela visão hegemônica, recebe outra compreensão, e nesse caso, passa pela intencionalidade ideológica da classe burguesa, que se vê contrária aos interesses dos trabalhadores e seus filhos.

Esse discurso vai ganhando mais espaço e se cristalizando na sociedade, sobre este e outros conceitos tão caros não só a História, mas a todas as disciplinas de Humanidades. Desse modo, a ideia da formação voltada ao mercado de trabalho – e que não deve por isso ser uma formação sem uma análise crítica, ou sem rigor analítico para não incorrer nos riscos do simplismo ou do vazio pedagógico, prática que difere do entendimento da formação voltada ao mercado de trabalho.

Considerando as diferentes realidades existentes no universo escolar, o exercício de reflexão sobre as necessidades do grupo inserido no ensino público da escola básica e, principalmente, os jovens que estão na etapa do Ensino Médio devem ser levados em conta para que diretrizes e documentos curriculares possam ser elaborados conforme necessidades desses sujeitos em suas individualidades, bem como, na coletividade e também conforme seus anseios e necessidades perante a sociedade visando uma formação humanística, com vistas ao processo de uma

postura emancipatória e autônoma diante das situações vividas na sociedade burguesa, em cujas possibilidades de inserção ao mundo do trabalho produtivo.

Desse modo, como característica da escola pública e, principalmente, os princípios relacionados ao Ensino Médio, atende o básico da sociedade capitalista - viver do trabalho. Pensando nisso, a escola precisa pensar em seu projeto político-pedagógico (PPP) a fim de que atenda aos princípios de uma escola pública e do Ensino Médio. Para compreensão de tais aspectos, é vital também pensar a respeito da função social do Ensino Médio, uma vez que fez e ainda faz parte do discurso a necessidade de mudança nesta etapa de ensino, o que pode ser visto e entendido como uma realidade. Mas, é preciso pensar sobre o ambiente escolar e os sujeitos que nela estão que conforme Acácia Kuenzer (2002)

ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, pauperizados cultural e socialmente. (Kuenzer, 2002, p. 42-43).

Quando o recorte curricular privilegia alguns elementos da cultura erudita, pode-se pensar que desconsidera o que há de mais rico na escola, aqueles jovens sujeitos que fazem o uso desse espaço, ou deveriam, para a aprendizagem e estabelecer suas relações sociais. O Ensino Médio no país enfrenta suas dificuldades quanto à identidade desses sujeitos face as suas necessidades e, por isso, encontrar um caminho para o processo de ensino e aprendizagem que desenvolva sentido a eles pode ser a alternativa e a resistência em meio a tantos retrocessos, pois, para muitos destes a escola é a única oportunidade da socialização e do acesso ao conhecimento cientificamente sistematizado.

Então deve-se primar pela universalização da educação, preceito este que consta na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, inciso 4º, que visa assegurar a universalização do ensino obrigatório em todas as esferas governamentais, as quais a LDB segue as definições da carta maior e, também, o Plano Nacional de Educação reafirma a prerrogativa no decênio 2014-2024 no âmbito de suas metas. Embora as leis e planos sejam essenciais para o avanço educacional, não é o suficiente sem as ações de políticas educacionais, ou seja, o investimento efetivo para os sujeitos educandos que vivem do trabalho. Conforme Kuenzer (2002)

há avanços nessa etapa de ensino já no início da redemocratização do país. Não obstante, ela afirma, para que a educação seja prioridade e ocorra a expansão do Ensino Médio há de se ter a definição de metas que sejam realizáveis e possam ser colocadas em prática, considerando que o grande obstáculo aqui reside na evasão e repetência desses jovens sujeitos. Por fim, a autora ratifica que:

A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes depende de uma série de investimentos, tendo em vista a qualidade de ensino: em equipamentos, em ampliação do espaço físico, na qualificação permanente dos professores. Entretanto, nada será suficiente se não houver um rigoroso esforço na reconstrução da proposta político-pedagógica da escola, tendo em vista as demandas de educação do jovem e da sociedade, em face da nova realidade da vida social produtiva. (Kuenzer, 2002, p. 45)

Essas questões são características que deveriam ser realidades de cada ambiente escolar, reconhecidos por meio de seus documentos oficiais, estabelecidos conforme contextos próprios e que devem ser elaborados pensando em sua realidade e estabelecer recortes da cultura que possam trazer à luz do conhecimento crítico.

Por isso, é essencial pensar nas características e no recorte do conteúdo disciplinar e aqui especificando a História como objeto do conhecimento escolar que possa colaborar com o processo cognitivo de jovens estudantes para análise e reflexão de sua história.

3 CURRÍCULO DE HISTÓRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A CONTRAPROPOSTA PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Esse capítulo está dividido em duas partes. A primeira apresenta elementos a divisão das competências para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, relacionadas aos componentes curriculares. Na sequência apresenta-se o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, seguindo a ordem cronológica de construção tem-se o Currículo priorizado da Rede Estadual de Ensino e, por fim, o planejamento que está organizado no Registro e Classe On-Line (RCO).

Além da exposição desses recortes que demonstram as habilidades e competências para a área de Ciências Humanas, este capítulo busca trazer alguns elementos de contraposição e até mesmo de resistência ao que está posto nestes documentos. Para tanto as reflexões teóricas serão baseadas no campo de investigação Educação Histórica e seus autores basilares Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt.

3.1 O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC E NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

No texto inicial da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC-EM há uma descrição sobre o "aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental" (Brasil, 2018, p. 547) e faz menção aos conteúdos que consideram como "essenciais" para o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes que entraram na etapa do Novo Ensino Médio. Entretanto, há uma série de complexidades quanto ao que se caracteriza como conhecimentos essenciais, principalmente quando se refere ao Ensino Médio, uma fase em que grande parte dos estudantes da escola pública, já estão inseridos no mercado de trabalho formal ou informal. Por isso, importa estabelecer esse recorte da cultura, conforme a análise sobre as relações de poder e políticas que determinavam os elementos que serão abordados nos bancos escolares (Forquin, 1993), mas que tenham relação com a vida prática dos jovens estudantes, pois é preciso estabelecer um vínculo do conhecimento sistematizado escolar e mais humanizado para a formação desses sujeitos.

As disciplinas escolares da área de Ciências Humanas vêm continuamente perdendo espaço nos currículos escolares o que inclui a disciplina de História. Como

citado anteriormente, as tradicionais disciplinas escolares receberam a nomenclatura *componente curricular*, pelos documentos oficiais, já citados na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17 e a BNCC de todas as etapas de ensino, mas com consequências agravantes para o Ensino Médio. Essas consequências ocorrem devido a exclusão da perspectiva histórica das disciplinas escolares e sua articulação com a ciência de referência, conforme demonstrou André Chervel em sua obra *A história das disciplinas escolares* (1990), pois é por meio das disciplinas escolares que o conhecimento sistematizado cientificamente é trabalhado em sala de aula de forma reflexiva e dialógica. Sem este caráter da cultura escolar e sua formalidade, o que parece ser apenas uma nomenclatura de componente curricular¹¹, apresenta uma fragilidade de manutenção das disciplinas quanto a equidade e obrigatoriedade de ter suas aulas em todos os anos e séries – isto tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, uma vez que o componente pode ser apresentado como um módulo, um conteúdo, um projeto ou uma disciplina, não existe determinações em relação a essa organização, conforme documento .

A grade curricular do estado do Paraná prevê 4 aulas de história nesta etapa de ensino, sendo duas na 1ª série e duas na 2ª série, deixando de lado o último ano sem a disciplina para disponibilizar os chamados Itinerários Formativos.

Há de se pensar que essas mudanças não são aleatórias, possuem uma intenção que vem da ideologia neoliberal, conforme demonstra Torres-Santomé (2011, p.82), que apresenta de modo contundente a efetivação das orientações neoliberais que passam a fazer parte da cartilha educacional na Europa, Estados Unidos, em diversos países da América Latina e outros locais pelo mundo. Demonstra,

¹¹ Conforme consta no texto presente na Diretriz Nacional (Brasil, 2009, p. 28) a respeito do uso e significado dos termos disciplina e componente curricular, o documento apresenta o parecer dado pelo Conselho Nacional de Educação nº 11/2009 (CNE), ao qual foi analisado a proposta apresentada pelo MEC a respeito do Ensino Médio acerca da compreensão do uso do “termo disciplina” e, desta maneira o conselho nacional, tratou de estabelecer este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Assim, tratou de estabelecer “sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular”, ou seja, não se posicionou quanto a expressão a ser adotada, implicando em ações não só conceituais, mas também, legais quanto a obrigatoriedade e equidade do conhecimento das disciplinas historicamente desenvolvidas estarem ou não igualmente distribuídas no currículo escolar. Continua ainda expressando que foi unificado os demais termos para componente curricular, excluindo todo o processo histórico da disciplina escolar. E informa que “o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina)”. Uma vez que não há relação na LDB, e cabe lembrar que ali não seria o local para esse posicionamento, mas sim em um currículo teria como dever moral e ético apresentar o uso histórico apropriado ao meio acadêmico escolar, sendo que o termo *disciplina* está carregado de lutas, de mudanças culturais e de heranças, conforme apresentado ao longo do texto (Brasil, 2009, p. 28).

ainda, que na declaração de Moscou de 2006, formalizada durante o fórum, do qual participaram os ministros da educação de países que compõem o G8 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia) e alteraram o foco educacional "dando ênfase à comercialização do conhecimento e à elevação dos padrões educacionais de matemática, ciência, tecnologia e línguas estrangeiras como disciplinas intimamente ligadas ao desenvolvimento dos mercados". Neste recorte, é possível perceber que o autor apresenta o quanto algumas disciplinas têm sido supervalorizadas deixando de lado os princípios de equidade, além de atribuir à classe trabalhadora a formação acadêmica sob a ótica do que as organizações consideram o básico - a leitura e a matemática - propostas que já foram colocadas em prática no país durante o período militar. Afirma ainda, que em contrapartida, "disciplinas como filosofia, literatura, arte ou educação física foram, preferencialmente, postas de lado", já que estas desenvolvem outras características para a formação humana, ou seja, potencializam reflexões voltadas para as artes, criticidade, consciência corporal e da mente.

E, em se tratando da disciplina de história, esta já teve outro momento em que foi atacada em sua essência, por meio da Lei nº 5.692/71 promulgada no período ditatorial do Brasil, quando muitas mudanças educacionais e estruturais ocorreram. Esta lei afetou diretamente o ensino de história na etapa do chamado 2º Grau - o atual Ensino Médio - com a diminuição da carga horária e ocorreu de modo drástico, conforme Schmidt "o parecer nº 853/1971 que fixava o Núcleo Comum do currículo para as escolas brasileiras, o único espaço reservado para o ensino de história" o qual consideravam que "todo conteúdo de História era visto no 1º ano do segundo grau, com uma carga horária de 2 horas semanais" (Schmidt, 2009, p. 204), ou seja, muitos cursos de 2º grau não disponibilizavam aulas de história em toda sua grade curricular.

Em relação ao ensino de História no Brasil, percebe-se que mantém uma estrutura factual, haja vista os manuais didáticos, que ainda hoje não romperam com essa proposta no Ensino Fundamental, e que atribuem o uso de textos, imagens, cartas e outras propostas de fontes, mas sem a devida articulação, uma análise específica, reflexão e o uso devido, isto é, atribuindo-lhes sentido social e histórico em conformidade com o conceito e objetivo das fontes históricas.

Já no Novo Ensino Médio, sem uma noção clara das alterações com o chamado novo Ensino Médio, após a aprovação da Lei nº 13.415/17, tornou-se uma reprodução de ideias confusas para a área de Ciências Humanas, sem as devidas

preocupações com suas epistemologias pautadas nas ciências de referência de cada uma das disciplinas, bem como, nas metodologias de ensino próprias. A lei de 2017 abre brechas para o retorno do ensino tradicional da história seguindo a perspectiva de que o professor é o detentor do conhecimento ou o uso de questões como forma de decorar o ponto/conteúdo ao mesmo tempo que propõe o uso de metodologias ativas com estudantes, ou seja, propostas incoerentes e que demonstram o retrocesso na educação, já que pensar e inserir o estudante no processo de ensino-aprendizagem é essencial, inclusive o uso das carências em relação ao conteúdo histórico articulado a sua vida prática. E, conforme afirma Schmidt (2009, p. 204), essa maneira de ensino pautada no positivismo "vem provocando o desinteresse por parte dos jovens alunos, quando lhes são apresentados um amontoado de fatos históricos destinados a ser memorizados sem que saibam para que e sem significado", infelizmente essa metodologia educacional continua sendo utilizada nas salas de aula do país. Além disso, a autora ratifica que "esse ensino exclui a possibilidade de compreensão da globalidade do real, dificultado o estabelecimento de relações entre a história estudada e a história vivida no presente". Por isso, a necessidade de sempre repensar na prática docente e na vida prática dos estudantes, conforme conteúdos curriculares e nas fontes históricas, para que a aprendizagem histórica possa ser uma realidade nas escolas públicas.

As lutas e resistências são constantes para que não se percam mais direitos dentro do universo escolar. Cabe discutir o lugar de cada aspecto – sujeito, instituição e dos elementos que cerceiam o currículo, que fornecem uma essencialidade a ele, como os conteúdos escolarizados da história, o lugar e a importância dessa disciplina no Ensino Médio para a memória e a formação de uma consciência histórica dos estudantes, dialogando com as ações da teoria histórico-crítica.

Frente às mudanças que o Ensino Médio vem enfrentando estão as questões relacionadas a diminuição das aulas da área de Ciências Humanas no currículo oficial. Particularmente a alteração na grade curricular das escolas do estado do Paraná podem trazer um grande prejuízo aos jovens estudantes quanto ao conhecimento de mundo, à luz da proposta crítica e autônoma de formação dos sujeitos em escolarização nesta etapa de ensino, uma vez que a 3ª série é destinada a Itinerário Formativos e independente da escolha, um processo de aprendizagem ficará falho no último ano. Se, por exemplo, houver a escolha do Itinerário de Ciências da Natureza

e Matemática, a área que contempla a história e as demais disciplinas da área, ficarão de lado sem espaço para o debate na 3ª série do Ensino Médio.

Quanto aos conteúdos da história que geraram amplos debates nas construções das versões anteriores da base comum ao menos pensavam na constituição da sua didática de referência. As discussões eram acerca do rompimento da visão eurocêntrica ou manter a visão canônica da história, em ambos os casos, os especialistas defenderam suas propostas. Mas nesta versão do Ensino Médio não há uma relação com a ciência de referência, apenas com as competências, articuladas também as habilidades para a grande área das Ciências Humanas.

Ao final da elaboração da BNCC-EM pelo Ministério da Educação apresentado no ano de 2018, ou seja, após as outras etapas de ensino e com as mudanças previstas na Lei da Reforma do Ensino Médio (13.415/17), cada estado ficou responsável pelo processo de implementação do documento, o qual poderia reorganizar conforme o contexto. No Paraná, foram construídos alguns documentos, a começar pelo Referencial Curricular do Paraná, que serviu como base para todo o sistema de ensino e seguiu a mesma estrutura da Base Nacional. Devido à falta de clareza na forma de trabalho organizacional quanto aos conteúdos e as demandas da área, a secretaria de educação apresenta o *Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino 2021*, dividido por disciplina ou o que chamam de componente curricular. Nesta apresentação, recebe a organização já conhecida pelos professores tal como era nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para Educação Básica do Paraná – História, com conteúdos estruturantes, básicos e específicos, seguido por conhecimentos prévios e objetivos. E, por fim, há também a estrutura que se apresenta na aba planejamento do Registro de Classe On-Line (RCO), que não é igual a esses documentos apresentados e segue a mesma linha cronológica que estava nos livros didáticos anteriores a reforma, ou seja, os escritos oficiais da mesma instituição não se conversam, cada um apresenta seu olhar com seu recorte de conteúdo.

Por isso, segue a exposição e explanação de recortes dos documentos mencionados para uma análise do cenário confuso desse Novo Ensino Médio que se desenvolveu pós reforma.

QUADRO 1 - APRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO (BNCC-EM)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Fonte: BRASIL (2018)

As competências da Base Nacional são apresentadas em forma de listagem pré-definida, tal como desenvolvida pela taxionomia de Bloom (1956), sem considerar as relações diversas na ação em sala de aula, como o sentido histórico ou a relação com a vida prática, por exemplo, além de que não há definições ou especificidades para cada uma das quatro disciplinas da área. São 6 (seis) competências das quais uma ou outra tende a trazer elementos de uma disciplina, mas sem se ater as ciências

específicas ou a uma didática para apresentar diretrizes pedagógicas. Com isso, a inexistência de delimitações o trabalho epistemológico das disciplinas tem uma certa nulidade ao considerar que todas as competências devem ser trabalhadas por toda área.

Desse modo, o que foi registrado na BNCC sobre aprofundamento, acaba por ter como resultado na prática efeito justamente contrário, recai-se ao esvaziamento pedagógico específico, somado a questão que tem se tornado uma atitude comum nas secretarias de educação pelo país com o investimento no uso exacerbado de plataformas digitais previstos nos planejamentos pedagógicos, mas sem o devido cuidado com aprofundamento teórico, ou seja, sem a relação teoria-prática.

Logo em seguida o documento desenvolve um texto acerca de cada uma das competências, ou estabelece escolhas teóricas, limitando-se a mecanismos de abordagem, formas de estudos ou análises, conforme imagem a seguir:

QUADRO 2 - COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 PARA ÁREA DE CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
5.4.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Nesta competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo. A avaliação dos processos de longa e curta duração, das razões que justificam diversas formas de rupturas, dos mecanismos de conservação ou transformação e das mudanças de paradigmas, como as decorrentes dos impactos tecnológicos, oferece material e suporte para uma prática reflexiva e ética.
Fonte: BRASIL (2018)

A proposta deste recorte sobre a competência específica 1, volta-se à disciplina (componente curricular) de história, mas sem se ater a questões mais conceituais. Orienta-se a análise ou o estudo a partir da relação de opostos ou antagônicas de alguns elementos da história. Coloca também como meios de avaliação os processos de curta e longa duração, as rupturas e transformações, inclusive com a justificativa da mudança de paradigmas com a inserção de aparatos tecnológicos dentro da educação. Porém, toda proposta, que embora apresente ao final do texto que a tecnologia oferece "suporte para uma prática reflexiva e ética", tende a ser falaciosa, uma vez que se trata apenas de um instrumento e não de uma didática que possibilite que se realize a formação do pensamento histórico de modo analítico-crítico.

Além do documento realizado para o Ministério da Educação pelos especialistas de cada disciplina/área, foi proposto que cada estado desenvolvesse seu próprio documento para que estabelecessem suas próprias características. Desse modo, no estado do Paraná, após o início de construção do documento, que se iniciou em 2019 para o Ensino Médio, o documento da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi estruturado para abrir possibilidades de discussões específicas.

Ao final, com a entrega do documento do Ensino Médio e devido a confusão quanto a divisão do trabalho pedagógico para a área, os técnicos pedagógicos do departamento realizaram uma tabela identificando que competência e habilidade estava sendo referida, constando os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento (como uma temática das disciplinas) e a possibilidade de conteúdo que poderia ser abordado, sendo desenvolvido primeiramente para o Ensino Fundamental e depois para o Ensino Médio, conforme exemplo mais à frente.

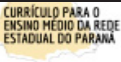
E qual o problema em se sugerir conteúdos disciplinares? Em primeiro lugar, isso pode ser analisado pelo viés da autonomia pedagógica do/a professor/a em sala de aula, com o planejamento pedagógico considerando suas diferentes realidades e contextos a partir do conhecimento historicamente acumulado. Depois, porque a maneira como a sugestão foi apresentada diverge da construção e diretrizes indicada tanto pelos documentos oficiais - BNCC e CREP, quanto dos encaminhamentos propostos pelos livros didáticos, pois fica evidente que cada um possui uma diretiva, ou seja, não há consenso.

Além disso, há outra questão relacionada ao controle do trabalho pedagógico do professor nas escolas estaduais do Paraná, uma vez que esses conteúdos estão

lançados no Registro de Classe On-line (RCO) para serem registrados, juntamente aos slides e propostas de atividades objetivas, as quais seguem sempre o mesmo padrão direcionado a um olhar técnico de tarefa, sem aprofundamento nos conteúdos, chegando ao senso comum e ao esvaziamento do debate das aulas.

QUADRO 3 - TABELA DE DIVISÕES DE HABILIDADES, COMPETÊNCIAS, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE CONTEÚDO - CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE - ENSINO MÉDIO		
REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ Sistema Estadual de Ensino do Paraná		
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.	Filosofia Formas de poder; Conceitos de política; O Estado. Geografia População mundial, condições de vida e migrações. História A formação do Brasil; Conflitos mundiais; As sociedades sem Estado; Democracia e Cidadania; A formação dos Estados Nacionais Europeus; Brasil Republicano e formação do povo brasileiro. Sociologia A modernização capitalista no Brasil.
	(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	Filosofia Ética e Moral; Bioética e Direitos Humanos; Formas de poder; Ciência e sociedade. Geografia População mundial, condições de vida e migrações. História A democracia ateniense; A república romana; Revoluções Inglesas; A Revolução Burguesa e o Império Napoleônico; Processos de Independência; Formação do Brasil; Conflitos mundiais. Sociologia Tecnologia e Sociedade.
Fonte: PARANÁ (2021)		

QUADRO 4 - TABELA COM “POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS” PARA AS DISCIPLINAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA 1ª SÉRIE - 1º TRIMESTRE - ENSINO MÉDIO

 				
Competência	Habilidades	Objetivos de aprendizagem	Objetos do conhecimento	Possibilidades de conteúdo
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	HISTÓRIA Identificar os principais fundamentos da História a fim de compreender os princípios e objetos de estudo das ações humanas no passado. Identificar e comparar diferentes cosmovisões sobre a origem da vida e do mundo de modo a compreender como povos e sociedades percebem as suas ancestralidades.	Os objetos de estudo da História. Os modos de viver e pensar entre povos com escrita e tradições orais, em diferentes tempos e lugares.	Fontes históricas. Diferentes noções de tempo. Cosmovisões sobre a origem do mundo e da vida.
	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	FILOSOFIA Conhecer diferentes teorias do conhecimento, desenvolvidas na Filosofia Antiga para compreender, de forma crítica, a complexidade que envolve a relação entre sujeito e objeto de conhecimento.	Teoria do Conhecimento.	Conceitos de Doxa e Episteme. Método Socrático. Dialética Platônica. Os graus de conhecimento em Aristóteles.
		GEOGRAFIA Comparar os processos de Produção e transformação do espaço geográfico e territorialização no contexto brasileiro, para refletir e analisar as influências e impactos da transformação do território.	As relações entre espaço, tempo, sociedade, natureza e trabalho. Diversidade étnica, cultural e social.	A formação da sociedade brasileira. As transformações da paisagem e do território a partir da ocupação do espaço brasileiro.
1ª SÉRIE 1º TRIMESTRE				
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS				218
Fonte: PARANÁ (2021)				

QUADRO 5 - PLANEJAMENTO AULAS DE HISTÓRIA PARA A 1ª SÉRIE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

ANO LETIVO: 2024-1		1º Trimestre	
null			
ANTONIO VIEIRA, C E C-M PE-EF M		 ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO PLANEJAMENTO	
NOVO ENSINO MEDIO			
SÉRIÇÃO: 1ª Série			
Manhã			
HISTORIA		TURMA: A	
PLANEJAMENTO	CONTEÚDOS		
1001	Conteúdo: Nivelamento Área: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Componente: História Objeto de Conhecimento: O Estudo da História Objetivo de Aprendizagem: Reconhecer as formas de escrita da História e o trabalho do historiador Habilidade da Área: (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Competência da Área: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Vídeoaula: https://www.youtube.com/watch?v=QHnQ_aHk6w Slides/Encaminhamentos: https://docs.google.com/presentation/d/17lxCKmON42uKUuAgspcP-HHlnvQkhW/edit?usp=sharing&ouid=116064270405451112077&rtfpof=true&sd=true Exercícios: https://docs.google.com/document/d/1wwbZlk5nEpi7s2r4nvl7ISrqt5woVlSV/edit?usp=sharing&ouid=116064270405451112077&rtfpof=true&sd=true		
1002	Conteúdo: Nivelamento Área: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Componente: História Objeto de Conhecimento: O Estudo da História Objetivo de Aprendizagem: Identificar e comparar as diferentes formas de compreensão da noção de tempo e das fontes históricas. Habilidade da Área: (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Competência da Área: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Vídeoaula: https://www.youtube.com/watch?v=SF42mtuQEG0 Slides/Encaminhamentos: https://docs.google.com/presentation/d/1QFllQsS5GrcBQ2TvLKUcB_4eHFH337Dm/edit?usp=sharing&ouid=116064270405451112077&rtfpof=true&sd=true Professor, atribua a atividade do Desafio Paraná: https://quizizz.com/admin/quiz/655caddfd36c15c6c846af98 Exercícios: https://docs.google.com/document/d/1nz1W3-t6-su_raGe3r2fLwN-v6JnTl0/edit?usp=sharing&ouid=116064270405451112077&rtfpof=true&sd=true		
Fonte: PARANÁ (2024)			

A respeito do planejamento ao qual se apresenta estruturado pela mantenedora do estado do Paraná - aulas prontas via slides em *power point* - e pela própria cultura escolar no uso do livro didático, em que apresenta sugestões para o desenvolvimento das aulas, Rüsen destaca que

como a maioria dos professores, em última instância, se desvia dos propósitos do ensino e, com isso são cercados e influenciados por formas pré-estabelecidas, ao invés de desenvolvimentos não pré-estabelecidos ou organizados ("organização" como a aula que representa somente um caso específico, que por si só, não pode ser suficientemente estudado) isso permite à consciência histórica, quando vista como um processo de aprendizagem, ser o tema específico da didática da história. Assim, se levarmos a didática da história a sério, podemos assim defini-la: a didática da história é a ciência da aprendizagem histórica." (Rüsen, 2012, p. 72).

Essas perspectivas cerceiam o lado criativo e de senso crítico, que possa explorar questões relevantes que se apresentam no cotidiano escolar, demonstrados por meio das carências de orientação, que são apresentadas em grande parte pelos estudantes, mas que também podem ser objeto de pesquisa do próprio professor/a a partir dessa carência de orientação, por motivos diversos, seja pela formação inicial ou a falta de formações continuadas de qualidade ou mesmo devido as inúmeras questões históricas que se apresentam no ambiente escolar.

Mas ao trazer esse exercício do planejar, de selecionar conteúdos, metodologias prontas para as aulas de história, retiram algo essencial para e da disciplina que é o debate, o senso humanístico e o estudo por meio da elaboração de pensamento histórico e da formação da consciência histórica articulada. A exemplo das aulas prontas elaboradas e fornecidas pela SEED-PR, com slides, atividades de múltipla escolha para serem copiados, impressos ou respondidos oralmente, proposta de vídeos prontos e com o discurso escolhido, atividades para serem postadas na plataforma virtual - os chamados *quizizz*, cerceiam algo que custa muito caro à classe do magistério, o direito a essa autonomia nos preparativos das aulas. E ainda segundo afirma Saviani (2011, p. 198) a organização que ocorre nas escolas é controlada pela classe dominante, a qual desenvolve o trabalho pedagógico conforme os interesses próprios e buscam tirar ao máximo de questões de produtividade com o mínimo possível de investimento quanto a demanda de mercado e coloca em pauta a tecnologia e que

é preciso ter em mente, também, que o sistema de ensino não é imune às contradições que marcam a sociedade. Assim, o próprio desenvolvimento do capitalismo conduziu à revolução microeletrônica que colocou na ordem do dia o fenômeno correntemente chamado de novas tecnologias. Qual é a peculiaridade dessa nova Revolução Industrial? Se antes, com a primeira Revolução Industrial, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. (Saviani, 2011, p. 198).

Assim, a relação com o conhecimento se perde diante dos interesses da elite burguesa para a aplicação de métodos que mudam apenas de local ou patamar, passando do professor e quadro de giz para um meio tecnológico, que continua com métodos de questionários repetitivos e de múltipla escola, retirando a autonomia de preparação de aulas e atividades dos professores para a mantenedora, cujos instrumentos como meios técnicos escolhidos são propostas pensadas, que remontam as ideias do tecnicismo implantadas no Brasil por meio das reformas de 1968 e 1971 - Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, ambas do período militar. Justamente por esse viés que entram para além do ensino tradicional da repetição, cópia, questionários, o uso dos meios de ensino como os uso das tecnologias, bem como, das diferentes linguagens que ganham cada vez mais espaço como uma solução para os problemas de aprendizagem, desconsiderando todos os demais aspectos e variáveis históricas, sociológicas e econômicas desses estudantes. Azevedo e Stamatto afirmam que para o ensino de história "as consequências foram drásticas e a maior delas, foi a descaracterização da disciplina na formação docente pela introdução das licenciaturas curtas e dos Estudos Sociais durante o período militar". Complementam que "as atividades escolares, em decorrência disso, passavam a ser marcadas pela simplificação e segmentação, enfatizando-se os exercícios do tipo de respostas objetivas" (Azevedo; Stamatto, 2010, p. 706-707) fatores que em muito pode ser sentidos na atualidade pela descaracterização disciplinar, fragilizando e causando o esvaziamento científico da área de Ciências Humanas e a aposta nos exercícios de memorização de múltipla escolha¹².

Por isso, é preciso estabelecer o diálogo entre o ensino e aprendizagem históricas e compreender que fazem parte do conhecimento cientificamente sistematizado e a opção fundamentada nos princípios da Educação Histórica, para pressupor uma aprendizagem significativa aos estudantes, de modo a trazer sentido

¹² Vale ressaltar que as segundas licenciaturas a formação por Educação à distância (EaD) e licenciatura por área desenvolvidas na atualidade detêm uma analogia com o processo de descaracterização da disciplina que ocorreu no período da ditadura militar no Brasil

nas questões relacionadas à vida humana nas diferentes temporalidades históricas - presente, passado e futuro.

Nesse sentido, acredita-se que o processo de ensino e da aprendizagem histórica deve permear a busca pelo sentido histórico, por meio do uso do método pautado em sua ciência de referência, bem como, o uso das metodologias próprias, com base nos estudos da "cognição histórica situada" (Schmidt, 2009), termo designado pela autora, Schmidt que remete ao campo da Educação Histórica e a didática da história como processos essenciais para a formação da consciência histórica.

3.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS PARA APRENDIZAGEM POR MEIO DA DIDÁTICA ESPECÍFICA

Diante das diversas alterações nos programas curriculares para o ensino de história, com momentos de avanços e retrocessos, estes que custam caro à História e, por isso, a busca e interesse pelo desenvolvimento de meios que gerem atribuição de sentido histórico aos jovens estudantes, principalmente, àqueles que dividem seu tempo entre escola e trabalho.

Muitos são os desafios que estão dentro do ambiente escolar e que se colocam para o processo da aprendizagem histórica na atualidade. E por isso, cabe estabelecer a importância do papel da didática da história para que esses jovens tenham proporcionados a si uma formação de consciência histórica com uma visão humanística e, desse modo,

o trabalho da didática da história não pode ser entendido ou desenvolvido sem uma consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo. Ele tem de perceber e de responder aos desafios da orientação histórica, especialmente no que diz respeito ao aprendizado histórico e sua realização em diferentes instituições, principalmente nas escolas (Rüsen, 2015b, p.19)

Por isso, a busca pelo processo de ensino e aprendizagem histórica, formando a consciência histórica dos estudantes a partir da epistemologia da história tem sido objeto de estudos e pesquisas do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica no Brasil. Mas, o desenvolvimento para tal compreensão já vem dos trabalhos realizados nos anos 1960 e 1970, em países como Inglaterra, Alemanha e

mais tarde Portugal, locais nos quais foram sendo perspectivados os olhares e cuidados que estavam sendo atribuídos aos educandos, desde sua mais tenra idade.

As investigações que ocorrem sob o domínio do campo da educação histórica, propõe reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em história, com pesquisas que vão desde ações voltadas à formação continuada de professores, até estudos a respeito de produções curriculares no ensino de história, o uso de diferentes elementos utilizados como fontes, tais como a música, história em quadrinhos, filme, jogos, dentre outras, pesquisas que se voltam ao universo escolar, as quais permitem dar voz e vez a professores e estudantes da Educação Básica e vem desvelando caminhos para aprendizagem significativa e que produza sentido aos estudantes.

Dessa maneira, é essencial a compreensão da concepção de que aprendizagem histórica se intenciona para os estudantes da Educação Básica e, principalmente, para os estudantes da etapa do Ensino Médio da escola pública, dos quais, muitos estão na fase da vida em que dividem estudo com trabalho. Em relação as diversas formas de aprendizagem histórica, quanto as opções e intencionalidades, segundo Schmidt (2009) essas abordagens "têm servido de referência para questões, como propostas curriculares e manuais didáticos destinados à formação de professores" (Schmidt, 2009, p. 21). Com base nas perspectivas adotadas na teoria específica e na metodologia, desenvolve-se uma maneira de os professores ensinarem e os alunos aprenderem elementos da história escolar.

O ensino de história passou por algumas modificações, desde a ideia de centralização do conhecimento no professor, a memorização de conceitos com o modelo de perguntas e respostas e sob a visão de alunos como desprovidos de qualquer visão histórica, ou com a aprendizagem pautadas nos princípios da psicologia do desenvolvimento com a proposta de "desenvolvimento integral da personalidade do jovem e de sua consciência patriótica humanística" (Schmidt, 2009, p. 24), ou seja, baseada em elementos de cognição díspar da aprendizagem fundamentada na ciência da história, até uma proposta de ensino, que conforme Bittencourt (2008, p. 62) ficou "encarregado de veicular de uma 'história nacional' e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma "identidade nacional". Além disso, a autora argumenta sobre outras propostas construídas, agora com o desenvolvimento de uma história voltada aos princípios de cidadania (Bittencourt, 2008, p. 62).

Esses recortes relacionados a algumas propostas pelos quais o ensino de história esteve inserido, mas outros processos já foram e ainda são utilizados nas aulas de história. E a questão dessa pesquisa não é valorar certo e errado nas propostas, mas sim, apontar uma possibilidade pela qual a pesquisadora optou por estudar, analisar e que acredita que tenha possibilitado uma maneira de se ensinar história contando com uma didática própria. Por isso, a concepção de aprendizagem em história utilizada estará pautada nos processos constituintes na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, na didática da história, no método e metodologia da Educação Histórica e na teoria e filosofia da História. Assim, é preciso atenção para os antecedentes nas pesquisas e estudos da História para que se possa avançar nas reflexões.

3.2.1 REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE ENSINO E CURRÍCULO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE HISTORIADORES ANTES DA BNCC E SOBRE A BNCC

Para se compreender o cenário durante o período de desenvolvimento das diferentes Bases Nacionais para a disciplina de História e depois, especificamente, modificados para área de conhecimento, retirando a especificidade da história. A partir do momento em que os documentos oficiais começaram a ser divulgados, inúmeras críticas foram tecidas. Focando no último documento da BNCC publicizado em 2018 do Ensino Fundamental e Anos Iniciais e, posteriormente, em 2019, do Ensino Médio.

Dessa maneira, artigos foram desenvolvidos para debater sobre os problemas contidos no processo de elaboração, nas propostas e resultados de esvaziamento disciplinar, com ideias e conceitos jogados em meio ao texto sem que houvesse desenvolvimento destes, como a “atitude historiadora”, a qual aparece no texto quando se refere a análise da história, mas sem aprofundamento teórico.

Nas pesquisas que foram realizadas pela pesquisadora, foram encontrados 82 trabalhos – artigos - no portal da capes fazem a relação entre BNCC e ensino de história. Foi realizado mais uma filtragem na pesquisa para BNCC e conhecimento histórico, surgiram 5 artigos relacionados a esta temática específica, dos quais, três delas apresentaram uma visão contrária ao que se apresenta na Base Nacional e duas delas enxergaram possibilidades de trabalhar com as competências e a história.

Além desses artigos publicizados pelo site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, outros trabalhos anteriores

preocupavam-se com os rumos do ensino de história, debatido nos encontros das “Perspectivas do Ensino de História”, promovidos inicialmente pela Universidade de São Paulo e ampliou-se para outras instituições de ensino superior. Recorre-se aqui ao III encontro que trouxe preocupações como a formação de professores de história, reflexões sobre o conhecimento histórico, currículo e o ensino de história, entre outros temas ainda tão atuais e tão caros à área de história. E em se tratando da produção do conhecimento histórico dentro do ambiente escolar, Kátia Abud demonstrava que esse debate já adivinha desde a década de 1970, mas ainda com o foco entre a divisão do produtor e o reproduzidor do conhecimento. E, por isso, a contribuição e pesquisas desenvolvidas por André Chervel foram fundamentais para mudar esse pensamento e apontar para um conhecimento próprio da escola, o qual utiliza-se de suas disciplinas, por meio das ciências de referência, inseridas em meio a uma cultura própria da escola, dos sujeitos nela envolvidos e desenvolve-se um saber específico, o saber escolar. Dentre tantas variantes da cultura que acontecem na escola, o currículo é sem dúvidas o que melhor permite compreender como se estrutura todo o sistema educacional. Abud afirma que “o currículo estabelece a mediação entre o conhecimento histórico produzido e o saber histórico escolar”, acrescenta ainda que “ele representa a expectativa dos dominantes em relação àquilo que a criança vai aprender” (Abud, 1999, p.150). Dessa maneira,

nos currículos de História encontram-se o conhecimento produzido academicamente, mas também as maneiras de se produzir o saber histórico escolar. Estão indicadas as posturas teórico-metodológicas que os órgãos públicos conseguem estabelecer para o ensino nas escolas, por meio do trabalho dos especialistas. Não me refiro aqui a uma relação mecânica entre governo e especialistas, mas sim ao estabelecimento de princípios, linhas gerais e finalidade últimas, aos quais os currículos se adequam, ao se tornarem documentos escolares oficiais (Abud, 1999, p. 150).

Neste excerto é possível perceber a preocupação de todo conhecimento e demais relações que o currículo de história apresentava, além de todo o respeito ao saber produzido em sala de aula, dentro dos ambientes escolares entre professores(as) e estudantes. O trabalho de construção e elaboração deste documento deveria primar pelos princípios educativos e respeitando a epistemologia da história, considerar suas características teóricas e metodológicas de uma disciplina escolar. Ao considerar estes elementos, os currículos elaborados terão como opção “sejam as relativas restritamente às concepções de História, sejam relativas ao

processo de ensino e aprendizagem são sempre metodológicas, implicam posições intelectuais a respeito da História e de seu ensino” (Abud, 1999, p. 150).

A partir das reflexões realizadas por Abud, é possível estabelecer uma analogia entre a construção de currículo em dois períodos históricos diferentes. Existe uma proximidade da BNCC daquilo que também estava implícito nas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB)– implantadas por meio da Lei nº 5692/71. A autora explica que a forma de organização curricular da década de 1970, História e Geografia foram colocadas no mesmo nível dos conceitos desenvolvidos nas duas novas “disciplinas” e que, portanto, “os órgãos públicos ligados à educação admitiam um sentido pragmático para as disciplinas (o de 'ajustar o indivíduo à sociedade' e de formar o 'cidadão consciente')". Além disso, o aprofundamento relacionado a especificidade das disciplinas não era vistos e nem respeitado, uma vez que "a escola era vista como transmissora de um conhecimento já produzido e sua finalidade maior era preparar para o trabalho" (Abud, 1999, p. 151).

Esta visão pragmática e utilitarista voltou a vigorar no currículo atual e com o agravante do desrespeito ao entendimento disciplinar para a etapa do Ensino Médio, em que a ciência de referência, com seus objetivos, metodologias, critérios e suas análises específicas foram desconsideradas, até mesmo na própria concepção de disciplina que perde seu valor e importância perante a Base Nacional, já que se atribuiu o nome de componente curricular, a qual não tem definida uma base epistemológica e pode fazer parte do currículo como uma disciplina, mas também como um módulo, um projeto, um conteúdo. E desse modo a História vai perdendo seu espaço de conhecimento na etapa do Ensino Médio com a redução do número de aulas, além da diminuição de local para um debate crítico, para uma formação de análise de mundo.

Entretanto, a encruzilhada para o ensino de História não para nas concepções de disciplina, área de conhecimento ou componente curricular. Abud atenta para a maneira como a lei supracitada do período militar tratava o que chamavam de matérias que faziam parte do núcleo comum como Química, Física, Biologia e Matemática como “Ciências”, o que desqualificava a elaboração do conhecimento científico para a História e as demais disciplinas que fazem parte das Humanidades (Abud, 1999, p. 151).

Após o término do período de ditadura militar no Brasil, o país apresentou modificações com a redemocratização, visando as transformações sociais, aspecto

que foi incorporado ao ensino de história para a transformação da sociedade, como caminhos de reconstrução do país. No currículo passou a ser valorizado

o conteúdo da disciplina, mas sobretudo a relevância social que tal conteúdo pudesse apresentar [...]. Ao buscar o saber histórico acadêmico e procurar apoio nas tendências historiográficas presentes no meio universitário, as propostas curriculares pretenderam se apropriar de conceitos e categorias explicativas, que relacionassem à vivência do aluno o conhecimento histórico. Sem dúvidas o materialismo histórico embasou a maioria delas, como aconteceu no Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais (Abud, 1999, p. 152).

O aspecto comum nos currículos da redemocratização buscava articular o conteúdo a uma metodologia de ensino específico. E a autora chama atenção para questões que estavam enraizadas no ensino de história ao afirmar que “o conhecimento histórico ensinado se encontrava demasiado preso às concepções da Escola Metódica, que nos habituamos a chamar de positivismo, que continuaram a ser disseminadas pelos livros didáticos” (Abud, 1999, p. 153). Foi dessa maneira que se valorizou a história cotidiana, importando-se com o tempo presente, com a ideia de se conhecer essa temporalidade de modo crítico, com o sentido de partida e chegada pelo viés do cotidiano do estudante. Entendimento esse que surge como rompimento para o período pós ditadura no Brasil. Entretanto, mesmo com as visões críticas, marcadas pelo materialismo histórico em alguns estados, como o Paraná, alguns elementos continuavam e, agora, com a reorganização da nova ordem global, direcionado pelo neoliberalismo e o pensamento de reorganização educacional para as necessidades do mundo do trabalho, realidade que interfere inclusive nos debates da história, além do redirecionamento dos conteúdos curriculares, priorizando língua portuguesa, matemática e língua estrangeira, o que deixa de lado a ideia de equidade entre as disciplinas.

No modelo atual existem semelhanças aos modelos de currículos dos anos anteriores, como de 1970, com seu pragmatismo e aspectos tecnicistas ou do início dos anos 1990, com as características neoliberais impressas em todos os encaminhamentos dados à educação, como ocorre com as demandas que são enviadas às escolas diariamente com cobranças de uso de tecnologias – uso massivo de aparelhos eletrônicos e programas educacionais que estão na internet, alguns pagos pela rede estadual de educação, a exemplo do *google meet*. Além das cobranças pelo uso, há também pelo resultado dos estudantes, gerados por um *rankeamento* desconexo de realidades díspares, o que acarreta em uma política

meritocrática desleal, com uma métrica paradoxal para a educação, que mede os estudantes pela sua capacidade de lógica, criatividade, articulação do conhecimento para as diferentes disciplinas, mas que, ao mesmo tempo, entrega a eles o mesmo tipo de conhecimento com atividades propostas na escola metódica, ofertadas agora, por meio da plataformização.

Outro trabalho da área de história é o artigo *Reflexões do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História*, dos historiadores Geyso Germinari e Paulo Mello. No texto, os autores realizaram uma contextualização a respeito do período em que realizaram o golpe contra a então presidenta Dilma Rousseff e assume o seu vice, Michel Temer. Ocorreu a abertura ainda maior aos interesses ultraliberais. Depois disso, eles demonstram alguns confrontos sobre as narrativas relacionadas à Reforma do ensino Médio, BNCC e a questão do “lugar e os sentidos do ensino de História”. No primeiro momento anunciam sobre o processo de reformulação do currículo do Ensino Médio, como os discursos omitiram as mudanças dentro da área de Ciências Humanas e como o “Governo Temer utilizou-se de várias estratégias de convencimento, de adesão e imposição” e, dessa maneira, problematizam o projeto que estava em curso e que teve como encaminhamento a restrição ou diminuição das aulas direcionadas ao ensino de História da Educação Básica, principalmente relacionada ao Ensino Médio (Geminari; Melo, 2018, p. 8-10).

Em uma sociedade que o apelo virtual, as frustrações e exposição são cada dia mais significativas para os jovens na idade na busca por aprovação e sucesso rápidos, os autores demonstram como os discursos veiculados em propagandas do MEC foram elaborados muito bem para convencer a população e os próprios estudantes. Para tanto, os órgãos públicos usaram o horário nobre para disseminar que a articulação entre os “itinerário formativos, flexibilidade, mercado de trabalho, sonhos, participação democrática, mudanças no ENEM, aproximação do currículo com a realidade do aluno, direitos de aprendizagem, protagonismo juvenil” (Geminari; Melo, 2018, p. 11), falas envolventes e apelativas as quais foram bem elaboradas pela equipe do governo Temer e a elite capitalista, o que demonstra os interesses deste grupo voltados a formação de mão de obra para o mercado.

E estas questões recaem sobre alguns eixos que formam a escola, tais como professores e o currículo, culpabilizados em sua forma e conteúdo, se “identifica o currículo disciplinar e seu ‘inchaço’ como razões básicas da crise do modelo escolar

vigente, e indica a sua defesa como uma reação corporativa de docentes e ultrapassada do ponto de vista da epistemologia” (Geminari; Melo, 2018, p. 11). Uma visão preconceituosa e desconexa das realidades escolares, mas que recebe apoio de uma parte da população devido ao discurso incisivo de que o novo ensino médio acabaria com esses “problemas” da Educação Básica e, principalmente, do ensino Médio face aos interesses e demandas dos jovens estudantes, com a proposta de construção de seu próprio projeto de vida, jogando a responsabilização para os estudantes.

Frente a todas essas alterações que desconsideram os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem em história, os autores apresentam a carta aberta elaborada pela Associação Nacional Brasileira de História – ANPUH¹³ – com a denúncia sobre as elaborações e debates para a construção da BNCC e da lei da reforma do Ensino Médio (13.415/2017) e sobre a ausência da obrigatoriedade da disciplina de História nesta etapa de ensino. Destacam ainda a importância da ANPUH quando alertam sobre os impactos relacionados à formação de professores e na produção dos materiais didáticos, destacando que a associação sempre participou dos debates regionais e “se posicionando criticamente em defesa dos princípios de uma educação democrática e pelo ensino de História” (Geminari; Melo, 2018, p. 19). Papel essencial na representação dos professores de história do país com suas análises e resistências relacionados aos retrocessos para a disciplina referida, para professores e, principalmente, para estudantes que estão em uma importante fase de decisão da vida acadêmica – vestibular, curso profissionalizante ou Ensino Médio do Ensino Regular para seguirem sua caminhada em que muitas já se inserem no mercado de trabalho, mas sem o direito a formação autônoma, humana e que proporcione a visão crítica perante a sociedade e em suas diferentes temporalidades.

A tese do professor e pesquisador Everton Carlos Crema, defendida no ano de 2019, sob o título *Currículo, Cultura Histórica e Cultura Escolar na Construção Estética da Aula*. O professor e pesquisador trouxe para o trabalho a sua práxis apresentada por meio de pesquisa junto a professoras e professores durante os cursos realizados pela SEED/PR pelo núcleo regional de Educação da região de

¹³ A ANPUH (Associação Nacional dos professores Universitários de História (1961) e, atualmente, Associação Nacional de História, é uma entidade que reúne professores tanto universitário quanto da Educação Básica que via o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis, realizados por meio de encontros, debates, formações, divulgações historiográficas, as manifestações culturais, dentre outras formas.

União da Vitória/PR, em parceria com a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/União da Vitória. Disto, surgiram levantamentos de alguns dados qualitativos a respeito do trabalho dos docentes da rede estadual pública paranaense, sobre: desconhecimento das Diretrizes Curriculares Orientadores de Ensino para a disciplina de História – DCOE/PR (2008) -; o uso constante dos livros didáticos enviados pelo PNLD e PNLEM*¹⁴ e; a falta de formação continuada efetiva por parte da mantenedora. A partir dessa aproximação com professores, o autor realizou o aprofundamento sobre o lugar do currículo e estabelece uma contextualização de suas elaborações com reflexões sobre o currículo realizado em sala de aula, percebidos através do processo de pesquisa elaborado, cuja percepção de que os professores

se apropriam do conhecimento científico da História, em linguagem e condições didáticos-pedagógicas, tanto em termos pessoais como profissionais. Suas narrativas explicativas acontecem em equivalência aos níveis de compreensão e apropriação próprios. Nesse sentido perceber como as professoras e professores ensinam História nas salas de aula poderá responder a uma série de questões ligadas à cultura escolar, aos processos de ensino-aprendizagem de História e aos currículos de ensino (Crema 2019, p. 19).

No excerto acima é apresentado o objetivo de compreensão das aulas ministradas e elaboradas pelos professores da rede pública estadual paranaense ligados ao NRE de União da Vitória. Assim, com os elementos definidos, foi possível ao pesquisador estabelecer uma percepção e reflexão acerca da estética da aula de professoras e professores de História, bem como, o lugar do currículo

Quanto a obra “A BNCC de História: entre prescrições e práticas”, que teve diversos professores ligados à Associação Brasileira do Ensino de História – ABEH – aos quais enviaram artigos que, articulada às experiências destes profissionais da educação em sala de aula, estabelecem a análise crítica acerca de elementos diversos no documento, como a ausência de resistência em relação de gênero para disciplina de história ou o entendimento de atitude historiadora que se desenvolve na Base Nacional. O artigo *antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História*, Silva, Pinto Junior e Cunha apresentam as contradições nas propostas de produção científica e a produção de conhecimento em sala de aula que

¹⁴ Programa Nacional do Livro Didático direcionados ao Ensino Fundamental e também ao Ensino Médio.

são postos na Base Nacional. Apontam para a proposição de neutralidade que são postos em documentos curriculares, os quais dimensionam a respeito da validação de saberes, por meio de uma tradição criada por uma classe hegemônica que visa seus interesses. Essas características, segundo Silva, Pinto Junior e Cunha (2022, p. 33), somam-se a “um sentido polissêmico associado ao estabelecimento de listas de conteúdos, programa a ser cumprido, conhecimentos ou experiências necessárias em alguma etapa de formação da/o educanda/o”. Os autores tecem a análise acerca da BNCC enquanto um documento prescrito e que foi legitimado pelo MEC. Desse modo, o documento desenvolvido foi levado “a produção de operações de significação oriundas de interesses díspares advindos de classes e grupos sociais distintos e objetivados doravante disputas por hegemonia e criação de consenso” (Silva; Pinto Junior; Cunha, 2022, p. 34), pois, nos grupos que estão no poder sempre haverá uma ideia que prevalecerá e, neste caso, a ideologia neoliberal é que predomina nos documentos com força de lei e nos documentos orientadores da e para educação brasileira.

Cabe ressaltar que o currículo não é neutro, ao contrário de afirmações de alguns grupos que tecem o discurso de neutralidade, mas, que, no entanto, possui uma ideologia hegemônica dominante, como o chamado *escola sem partido*, que embora não tenha sido aprovado, gerou importunações às escolas e seus profissionais e os resquícios se refletem até o momento atual. Por ser um documento que detém os conteúdos selecionados, para a formação plena do sujeito em idade de escolarização, não só pode como tem o dever de conter os elementos do conhecimento historicamente acumulado pelo homem ao longo não história. Não se trata de um conteúdo vazio, sem fundação ou intencionalidade para o aprendizado, uma vez que essa seleção refletirá na vida cotidiana do estudante, que articulará à sua práxis no mundo do trabalho, inclusive aquilo que refletirá no mercado de trabalho, a partir do conhecimento produzido por ele. Uma das características que justifica a elaboração de um novo documento – diretrizes, orientações, referencial ou outras nomenclaturas -, entra a questão da mudança relacionada à dinâmica social, o que de fato é relevante para se pensar para as produções científicas. Na produção desses documentos, Silva, Pinto Junior e Cunha (2022, p. 34) destacam “a existência de uma correlação entre percepção de necessidades sociais e a atribuição de significados (finalidades) ao currículo”, cujo “desenvolvimento demanda, ainda, que prévias-ideações sejam homogeneizadas em alguma forma de consenso ou hegemonia

considerando seus âmbitos próprios”, em que tais características serão adotadas nos ambientes escolares.

Como já mencionado no capítulo anterior, foram apresentadas diferentes versões da Base Nacional e a parte relacionada a História foi uma mais dispare da outra, inclusive com a situação do então ministro Renato Janine Ribeiro retardando a entrega de uma das versões da disciplina de História por motivo das discordâncias do modelo de currículo apresentado tanto para Ensino Fundamental quanto Ensino Médio, nessa época. As diferentes versões contaram com recortes de diferentes temporalidades e culturas, características que demonstraram visões pós-modernas ou mais clássicas para o ensino de história. E, depois, a especificidade da reforma do Ensino Médio e a BNCC em sua última versão, que foram conjecturados após o golpe e deposição da presidenta Dilma, desenvolveram ainda mais demandas voltadas ao mercado do trabalho, por meio da criação de novos componentes curriculares para o Ensino Médio, descaracterizando uma disciplina clássica, com tradição escolar, que é a História. Em se tratando da BNCC de História, os autores Silva, Pinto Junior e Cunha (2022, p. 37) afirmam que

a base vigente é um documento complexo, recorre a referências teórico-metodológicas por vezes paradoxais, não explicita a fundamentação de suas asserções. Por isso mesmo, é capaz de gerar tanto encantamentos quanto desapontamentos (Silva, Pinto Junior e Cunha 2022, p. 37).

Essas impressões que são causadas pelas referências tanto da teoria quanto da metodologia da educação e da área de história, que se apropriam de termos como formação humana integral ou o protagonismo associado a pedagogia das competências, ou mesmo ao trazer para a parte específica, questões da *atitude historiadora*. À primeira vista, o texto pode seduzir ao propor tais relações, uma vez que fundamenta em algumas concepções da pedagogia das competências e algumas ideias pedagógicas mais progressistas, bem como, elementos da historiografia e do ensino de história, mas colocadas todas no mesmo patamar de pensamento. Ao analisar mais profundamente, tem como fatores determinantes princípios meritocráticos e da individualização da responsabilidade na aprendizagem. E devido aos diversos pontos de incoerências ocorridas no documento, estes autores junto a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História – ABEH – propuseram cursos para a formação docente

além da leitura crítica e exposição das análises dos documentos curriculares, aventamos outros currículos possíveis, outras formas de ir sendo praticantes da docência e do currículo na relação com os desafios postos no tempo presente. [...] possibilitar a invenção de outros sentidos na relação com os conhecimentos prescritos ou praticados, considerando-se as múltiplas identidades dos sujeitos presentes nos cotidianos escolares. Sabemos que os documentos curriculares analisados por nós podem se distanciar das utopias emancipatórias contidas em projetos de ensino destinados ao componente História. (Silva, Pinto Junior e Cunha 2022, p. 38).

Dessa maneira, o grupo poderia trazer sentido na práxis escolar, a partir da consideração docente e da vida do estudante, considerando suas identidades e suas individualidades, teria a possibilidade de auxiliar professores da Educação Básica e, principalmente, no Ensino Médio, outras perspectivas emancipatórias e relacionadas ao conhecimento epistemológico da história acumulados ao longo do tempo, produzidos no ambiente escolar e que serão levados para o mundo trabalho.

Na esteira das reflexões sobre a construção das diferentes versões da BNCC de História, Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa publicam no ano de 2021 um artigo sobre este assunto, *o banho, a água, abacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular de História para o Ensino Fundamental*. Cerri e Costa (2021, p.3) fazem uma análise do que apresentam como “movimento aparentemente contraditório” nas 3 construções da base tão distintas umas das outras, em que a primeira aparece como aquela que rompe as visões eurocêntricas e as outras duas que se voltam a versões do modelo quadripartite, mas é na última que aparece em seu modelo mais tradicional. As apresentações se diferenciaram de tal maneira que na primeira versão do documento foram privilegiados os recortes a partir da história do Brasil e da história recente, sendo esta

oportuna e legítima. [...] A definição de currículos e, principalmente, do tipo de documento que é a BNCC, uma listagem estruturada de direitos de aprendizagem, conteúdos, metodologias e conceitos, é uma questão de escolha do que manter e do que abandonar, do que destacar e do que considerar secundário (Cerri; Costa, 2021, p. 3).

Ainda segundo os autores afirmam que os currículos são realizados desta maneira de escolhas e abandonos e citam o conceito de Raimundo Cuesta Fernández sobre o rompimento “com um cânone do ‘código disciplinar da história’” na primeira versão da Base Nacional. Destaca que nesta versão ocorreu uma mudança nas

prioridades de trabalho sobre os conhecimentos por meio dos conteúdos sobre Brasil, mas sem deixar de lado a história geral.

As falas com propostas de um outro currículo pautado em ideias que partissem de uma história que não fosse a visão europeia de colonização, dominantes e dominados, não era nova. Esse debate já existe há um tempo como rompimento dos significados do código disciplinar da história ensinada no Brasil. Entretanto, sem o foco nas discussões a respeito do entendimento curricular, pedagógico e no processo de aprendizagem histórica, este debate foi para outro viés e recebe um neologismo denominada de *brasilcentrismo*. Cerri e Costa classificaram este termo como pejorativo, uma vez que,

o neologismo buscava identificar a opção com o eurocentrismo, como sua contraparte, mas na mesma categoria de significante e significado. Entretanto, a maior parte das críticas acadêmicas e progressistas assentia que a proposição de uma alternativa ao eurocentrismo, embora a considerasse inábil, era um passo adiante. Portanto, o eurocentrismo, para esse campo, não era alternativa para o “brasilcentrismo”, ainda que permanecesse, sim, uma alternativa para as críticas mais conservadoras, tanto politicamente (Cerri; Costa, 2021, p. 3).

Com um discurso criado por um neologismo que ganhou espaço para uma discussão que desfocava do sentido pedagógico, para recair na questão de conteúdos e do que muitos grupos e setores políticos e acadêmicos acusaram de ideologização do currículo, promovendo uma série de negacionismos científicos à todas as áreas do conhecimento. Estas estratégias foram utilizadas para promover o apoio da sociedade civil para o retorno de concepções conservadoras do currículo, relacionados a uma perspectiva formalista de igualdade (Cerri; Costa, 2021, p. 4).

Ao que se refere à escolha dos chamados especialistas que ficaram responsáveis pela escrita desta primeira versão da Base Nacional Curricular – BNC – a equipe teve grande parte dos representantes pessoas do eixo norte-nordeste, o que pode explicar a opção pela mudança no foco, ao qual teve como desafio a escolha e recorte no enorme rol de conteúdos da disciplina história, em que é dada a função aos professores e estudantes o dever de dar conta de trabalhar com todos eles, “tarefa inglória e geralmente malsucedida. Procurar vencer todos os conteúdos é a garantia de um ensino e uma aprendizagem superficial e mnemônica, do tipo útil para ser aprovado em exames concorridos e esquecer” (Cerri; Costa, 2021, p. 5). É como uma atividade concedida para a classe de professores sabendo que não é possível realizar

este trabalho com seriedade, aprofundamentos teóricos e práticos, ainda mais ao se considerar o tempo (in)disponível para realizar o processo de ensino-aprendizagem em história com o novo Ensino Médio. Os autores afirmam que o ensino de História do Brasil nas escolas, receberam esta estrutura canônica, com seus significados durante a implantação no “sistema educativo de um estado monárquico e nobiliárquico para formação de quadros de elite” nacional. E esta característica se mantém desde então, ao qual se encontra presa esta lógica organizacional, seguindo, desse modo, com um modelo eurocêntrico, mantendo a história linear como fio condutor em sala de aula. Alertam, ainda, que esse formato que cobra a eficiência do ensino da história, que se faz um tanto

confuso e enciclopédico, carregado de termos e conteúdos sem fim, caminha para a nulidade. Num *tsunami* de fatos, informações, conceitos, imagens, considerando as poucas aulas de história, é difícil estabelecer outra relação que não o memorizar, o *zapping* de conteúdos e o aligeiramento. Para os estudantes, principalmente do Ensino Médio, (em que as aulas são poucas e o conteúdo se repete), do *Big Bang* até a manhã de hoje, a história faz escasso sentido. Essa ‘seleção’ de conteúdos pouco auxilia a ler o mundo, dificulta muito e, até mesmo, não permite o letramento histórico (Cerri; Costa, 2021, p. 6).

Diante destas afirmações dos autores, percebe-se o quanto o processo de ensino e aprendizagem em História na sala de aula tem se apresentado, com seu modelo canônico, linear, quadripartite e com os recortes do conhecimento cultural a partir do que fora estabelecido pelos europeus. Neste modelo de educação, o conhecimento histórico passa a ser somente uma repetição de fatos e feitos, de informações, sem um aprofundamento necessário para a leitura histórica de mundo, o que pode gerar um vazio pedagógico, com um caráter apenas utilitarista, sem estabelecer relações entre as temporalidades históricas e a prática social do estudante e de professores, para formação humanista e de mundo. Cerri e Costa (2021, p. 6) demonstram que caso houvesse uma outra perspectiva em que

a dimensão escolar e a aprendizagem histórica fossem de fato consideradas na disputa do currículo prescrito teríamos um debate significativo sobre educação e história que impactaria nossa escola, a formação de professores e os rumos dos cursos de licenciaturas (Cerri; Costa, 2021, p. 6).

A elaboração de um currículo depende da equipe e as visões teóricas e metodológicas que esta possui além de ter como denominador a influência política vigente e os interesses da classe que está no poder. E, justamente por essas razões,

o desenvolvimento de um documento com tal proporção de orientar e gerar demandas para o país, deveria ter uma discussão voltada a sua essencialidade, ou seja, a função desse elemento cheio de signos, de conteúdos para produção do conhecimento, promover uma visão que emancipe os sujeitos em idade de escolarização, ter o caráter formador, sem perder as relações humanas. Ao tratar da disciplina de história, tem-se uma relação com o letramento histórico, a visão de mundo, o saber posicionar-se a partir do conhecimento de sua própria história, com o reconhecimento de fontes históricas plausíveis para leitura política, econômica, cultural e social de maneira consciente.

3.3 O LUGAR DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Para abrir este subcapítulo, optou-se por trazer o pensamento de Paulo Freire sobre a construção de conhecimento para a transformação social, Freire (2019) abordava suas ideias a respeito da concepção que isso poderia trazer a classe trabalhadora como instrumento social para o fim da alienação e a luta efetiva diante das injustiças e da opressão. Para isso, os sujeitos, antes oprimidos, passariam a ser agora os narradores de suas próprias histórias por meio do conhecimento adquirido com os conteúdos estudados. E é aqui que se pode trazer como ponto de convergência entre as questões que Freire e a Educação Histórica defendem, uma vez que desses conteúdos e narrativas não deve ser visto como algo estagnado e nem compartimentado, pois

conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (Freire, 2019, p. 79-80).

Deste modo, pelo que compartilha o autor esta forma de educação tão retalhada e desconexa da realidade de estudantes se torna vazia e, ao mesmo tempo, sem significado e desinteressante para eles, pois não visualizam uma dimensão concreta de transformação.

Assim, a especificidade da aprendizagem relacionada aos conteúdos históricos, mas, ao mesmo tempo, à vida prática dos estudantes, poderia tornar a

aprendizagem mais significativa. Dessa maneira, o conhecimento histórico faria mais sentido para eles.

Todavia, essa realidade é algo, que embora já tenha ganhado espaço ainda é um obstáculo com o qual se lida diariamente diante das disputas curriculares de história. Muito disso ainda está imbrincado em uma ideia de diferentes produções de conhecimento – acadêmico e escolar – haja vista as desconstruções a respeito do ensino de história que vem sendo realizadas no âmbito dos documentos, como a reforma do Ensino Médio e a redução das aulas de história com o novo Ensino Médio, bem como BNCC desenvolvido pelos especialistas contratados pelo MEC. Importante ressaltar que o conhecimento histórico escolar, como foi dito anteriormente, recebeu certo reconhecimento, mas ainda é preciso avançar neste quesito sobre a escola também ser produtora deste *conhecimento*.

A ideia era de produção de conhecimento histórico acadêmico e de transmissão deste conhecimento no ambiente escolar até aproximadamente a década de 1960. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2019, p. 50), a escola seria um local de “recepção de um conhecimento externo, produzido nas universidades, e o professor ocuparia posição intermediária nesse processo, atuando na reprodução do conhecimento”. Esse posicionamento dimensionava os polos entre aqueles que se direcionavam à formação de cunho acadêmico para a pesquisa – o bacharelado - ou quem se voltava para a licenciatura. Havia ainda aqueles que faziam ambas as formações, mas que escutavam o discurso de valorização a respeito da pesquisa, e que, depois, quem absorvia de fato para o mercado de trabalho, era a licenciatura. Portanto, proposições que demarcaram territórios entre professores de pesquisa, que se voltariam ao ensino superior e, professores da educação básica.

Essa maneira de enxergar o conhecimento histórico teria uma outra perspectiva após os estudos da sociologia da educação e a necessidade da especificidade de uma didática da história, para a qual duas vertentes foram as principais influenciadoras do ensino de história no Brasil. A primeira – a vertente francesa, com a linha de pensamento dominante no país, e a vertente alemã, que teve as mudanças por volta de 1960 – 1970 e chegou no Brasil por volta dos anos 2000, influenciados pela proposta do conhecimento histórico e da consciência histórica de Rüsen (2010), por meio da qual o autor justificava a função política da aprendizagem histórica. Esse movimento alemão de mudanças atingiu a didática da história no Brasil, que trouxe como objetivo não mais a proposta de “transposição didática” que

ganhou espaço com Yves Chevallard nos anos 1980, mas sim, olhar para o conhecimento histórico de modo a ter “uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular” (Rüsen, 2006, p. 11).

E assim, como as ideias de Jörn Rüsen chegaram ao Brasil com o grupo da Educação Histórica, ligado à UFPR, coordenado pela professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, ocorreu um pouco antes do período em que as Diretrizes do estado do Paraná (2004-2008) foram desenvolvidas. Pela proximidade do grupo com os estudos que se iniciavam, grande parte das propostas foram inseridas no currículo de história deste estado, como a teoria da consciência histórica e a teoria da aprendizagem histórica. Mas, mesmo com as propostas e ideias inseridas, como dito, ainda os estudos estavam no início e após mudanças no governo no ano de 2010, embora não tenha acontecido um rompimento de fato com a proposta das diretrizes do estado, não houve mais investimentos para avanços na área educacional, principalmente ao que se referia às especificidades disciplinares, uma vez que a desvalorização da história já se via por meio do que se aplicava nas avaliações externas – PISA - para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, abrindo mais espaço para elas e acabando com o princípio de equidade.

Após a contextualização sobre a proposta da perspectiva alemã ter chegado ao país e ter suas ideias inseridas em uma proposta pedagógica, que ia na contramão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de história na época. Ganha sua repercussão pelos enfrentamentos e mudanças na maneira que aborda a aprendizagem histórica, promovendo outra forma para além da visão francesa, não rompendo totalmente com esta, mas somando-se a ela neste primeiro momento.

Entretanto, o desmantelamento do conhecimento disciplinar da história ocorre após o golpe contra a presidenta Dilma em 2016. E, em se tratando de Ensino Médio, com a Reforma do Ensino Médio que desconstruiu toda característica da história, seja pela vertente francesa, seja pela vertente alemã. Além disso, rompeu com as teorias da didática, da consciência histórica e de aprendizagem que consideram a sua especificidade histórica, com o uso de fontes, temporalidades próprias – presente, passado e perspectivar o futuro – empatia histórica, plausibilidade, (multi)perspectividade, dentre outros fatores que influenciam no recorte e tipo de análise histórica que gera o aprofundamento e análise crítica de determinado conteúdo.

3.4 A BUSCA PELO RECONHECIMENTO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Na medida em que teorias pedagógicas foram desenvolvidas, também houve interesse da pesquisa psicológica a respeito da aprendizagem. Segundo Schmidt (2019, p. 25), o campo da psicologia serviu como base para

adequação dos conteúdos e maneiras de se abordar o desenvolvimento do pensamento em crianças e jovens, como as atuais teorias construtivistas de aprendizagem, constituindo-se como referência para as relações entre o método de ensino e as ciências de referência (Schmidt, 2019, p. 25).

Nesse sentido, apontar para a didática específica para a aprendizagem histórica pode ser um caminho de referência para que o ensino de história seja realizado, conforme métodos da própria história.

Para que a possibilidade da aprendizagem se demonstre, Schmidt (2019, p. 25) salienta que cabe compreender a importância sobre a concepção de aprendizagem e entender esta como o início e “pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista sua relação com a ciência de referência”. Diante dessa mudança de foco, altera-se esta relação, isso ocorre quando

se propõe uma mudança de paradigma acerca do desenvolvimento e formação do pensamento histórico, no âmbito da teoria da consciência histórica. Acredita-se que a perspectiva da aprendizagem histórica situada a partir da própria ciência da história é uma questão relevante em face dos resultados de investigações (Schmidt, 2019, p. 25).

A aprendizagem histórica apresenta um "esboço de uma teoria", segundo apresenta Rüsen (2012). Para que tal evento ocorra, é necessário o planejamento e para sua elaboração há a necessidade de investir na teoria - método e na metodologia que serão desenvolvidos em sala de aula, a considerar o conhecimento científico escolar sistematizado. Ainda, conforme o autor, o ensino de história está carregado de questões pragmáticas e também acadêmicas e é o elemento essencial para que a aprendizagem ocorra. Surge então a didática da história com proposta relacionada as dúvidas sobre método para as aulas e quanto a ideia de socialização do conhecimento.

A didática da história amadurece com o passar do tempo e o entendimento sobre si enquanto disciplina, incorporando outros fatores e compreendendo questões

que estão para além da escola, ou seja, ela considerada os sujeitos em estado de escolarização em suas individualidades, suas subjetividades, seus interesses pessoais e tem a "consciência histórica e seu papel de orientação na vida prática humana" (Rüsen, 2010, p.13) como elemento principal, o que contribuiu com a expansão de pesquisas na área ao qual se insere o ensino de história.

Para além dessas questões essenciais a esta área do conhecimento, a didática da história preocupa-se com a plausibilidade responsável que se refere a consciência histórica, a fim de compreender o presente e perspectivar o futuro, pautando-se em reflexões de elementos e contextos de determinadas temporalidades históricas (passado e presente), análise de fontes históricas diversificadas e multiperspectivadas, a fim de compreender as atividades da consciência humana. Quando abordada a partir do ponto de vista epistemológico, a didática da história se articula ao processo do pensar historicamente, enfim, a ideia de possibilitar uma

formação histórica e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência. (Schmidt, 2019, p. 26-27)

A ideia da categoria da consciência histórica como objeto da didática da história se justifica aqui pela característica essencial do ambiente escolar no qual professoras e professores de história se preocupam, e que trata da "orientação disciplinar como objeto para esta área é bastante consistente diante da questão de como a história é ensinada e aprendida, de como isso pode e deve ser." (Rüsen, 2012, p. 71). Por essa razão, a aprendizagem histórica pautada na consciência histórica defendida por Rüsen e na cognição histórica situada tem sido elemento que apresenta possibilidades e caminhos para que isso seja realizado pelos docentes de história de maneira plausível, possibilitando reflexões e formando consciência de maneira crítica e plausível junto aos estudantes da educação básica.

A consciência histórica considera o sujeito em suas individualidades, em suas subjetividades, seus anseios, seus contextos e realidades próprias, ou seja, sua própria história de vida e perspectivas e que ao mesmo tempo está relacionado ao meio ao qual esses sujeitos estudantes e professoras/es vivem, conforme suas culturas e ao grupo ao qual fazem parte. Esse ponto pode apresentar elementos

significativos em narrativas desses sujeitos em escolarização, contudo aos quais não são apresentadas nas formas historiográficas, mas que possuem valor enquanto narrativa escolar e de vida. Quanto a característica que se apresenta

trata-se de deixar aparecer sobre a folha da vida prática humana, um princípio organizador (principalmente do ponto de vista escolar), do ensino e aprendizagem de história. Isso significa reconhecer sua constituição por meio da presença e orientação objetiva da memória histórica não-organizada, que desempenha um papel importante no equilíbrio mental e cultural de um indivíduo (Rüsen, 2012, p. 71).

Por essa perspectiva, a formação do sujeito histórico ocorre de maneira mais organizada pelo viés educacional, pois se trata do conhecimento histórico científico sistematizado ao qual ele ou ela vai se introduzindo e tomando a consciência histórica formal, científica, ordenando esses pensamentos para a vida prática e, dessa maneira, a formação da consciência histórica é abordada conforme a metódica da história durante as aulas.

A didática da história tem sua importância à medida que ela é compreendida como uma ciência da aprendizagem histórica, apresentando possibilidades de desenvolvimento junto a teoria da história. E, de modo a compreender a aprendizagem histórica, apresentam-se diferentes concepções (tipologias) da didática da história e a qual pode se elaborar uma organização do trabalho pedagógico, que são categorizadas por Rüsen considerando três perspectivas: empírica, normativa e pragmática.

A concepção empírica leva em conta o que pode ser considerado aprendizagem histórica, como a compreensão de aspectos abstratos, analisados por meio de seu desenvolvimento e resultado, pela perspectiva tanto do coletivo quanto do indivíduo. Em relação à questão normativa, a didática da história pensa sobre o que deve ser a aprendizagem histórica e considera "deliberadamente (por meio do ensino) deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar." Essa tipologia traz o objetivo das aulas de história com o processo de ensino e aprendizagem, mas não há consenso normativo quanto a isso e nem mesmo o olhar sistemático das pesquisas sobre a necessidade da especificidade histórica. Por fim, a questão pragmática, apontada como a aprendizagem pode ser desenvolvida (Rüsen, 2012, p.72-73).

Para o desenvolvimento da aprendizagem histórica precisa apresentar clareza dentro do campo da didática da história, pois assim, traz consigo uma base teórica e

com possibilidades para a empiria, análise e reflexão quanto a questões normativas e apresentar estratégias da perspectiva pragmática.

Diante dessa noção e possibilidade, Rüsen afirma a aprendizagem histórica é "como um processo fundamental e básico da vida humana prática", que pode e deve assumir a sua especificidade disciplinar em que a "aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis - que podem ser determinados curricularmente", sem se separar da perspectiva da consciência histórica considerados também pelo caráter de subjetividade da própria história, na qual esta é "constituída por processos de orientação elementares da vida humana prática." (Rüsen, 2012, p. 73). Dessa maneira, o conhecimento vai se organizando à medida que entram as concepções empírica, normativa e pragmática, com os olhares individuais e coletivos de um passado que tenham em si base fundamentadas, fugindo ao senso comum.

E, por essa razão, a aprendizagem histórica leva em consideração os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar formal, e possibilita o debate a partir da consciência histórica individual trazendo a teoria da história para dentro da sala de aula, com as possibilidades de análises, interpretações, questionamentos, pautados nas evidências do passado no confronto com fontes históricas diversificadas e multiperspetivadas, trazendo um outro olhar ao sujeito estudante quanto a sua noção temporal a respeito de determinado conteúdo.

A consciência histórica pode ser relacionada e explicada como a teoria da aprendizagem histórica, desde que a compreenda como um processo mental do sujeito, "como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo, pragmático), que diferem de outros conjuntos conceitualmente claros e que, em sua especificidade, podem ser explicitados" (Rüsen, 2012, p. 74), por meio das narrativas históricas, da qual podem explicitar suas ideias e pensamentos, sendo a narração a forma linguística pela qual a consciência histórica desenvolve sua função de orientação, a forma de expressão que ocorre a partir da memória temporal de um determinado passado e que possibilita a perspectiva de futuro e, por fim, forma a identidade do ser humano no tempo.

Todos esses termos aqui apresentados, categorias desenvolvidas por Rüsen, estão intrinsecamente relacionadas à didática da história, ao considerar a sua própria epistemologia, que com toda sua característica específica, demanda elementos próprios para a realização de análise e desenvolvimento do conhecimento histórico

sistematizado cientificamente. Cabe considerar que sem categorias próprias de análise, pode-se recair a outras áreas de conhecimento, o que é válido, pois em diversos momentos recorre-se a visitas aos conceitos de outras disciplinas. O que se ressalta é o ponto do desenvolvimento próprio, utilizando-se de recursos científicos das demais disciplinas, mas priorizando a própria história, ou seja, a sua didática específica.

4 DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS(ES) DE HISTÓRIA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

Este capítulo estabelece uma articulação entre as questões semiestruturadas (apêndice 1), o qual foi realizado uma entrevista com professores/as de História na primeira etapa e, depois, na segunda etapa, outros/as professores/as responderam a um questionário que também apresentavam questões semiestruturadas. Em ambas etapas, as respostas dadas por eles/as, para o desenvolvimento de categorias articuladas às discussões teóricas apresentadas - a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento histórico, crítico e humanístico, a proposta da educação histórica, com o ensino de história na sua forma de didática específica e as expressões ideológicas do neoliberalismo na educação.

Vale ressaltar que nesta tese as respostas, tanto da entrevista quanto do questionário, são chamadas de narrativas¹⁵ e segue o preceito literário em que considera o aspecto cotidiano da escola e, nesse caso, relacionado ao ensino de história. Dessa maneira, a narrativa literária distingue-se da narrativa histórica, uma vez que se considera que esta possa conter “conceitos estruturais ou processuais, [...] quando conseguem uma progressão histórica dos conteúdos substantivos, articulados aos conceitos de segunda ordem, dentro do campo da educação histórica” e ela pode ser desenvolvida de diferentes maneiras, ao considerar também as narrativas que detêm conhecimentos mais elaborados de ideias, ao qual os sujeitos “conseguem interpretar, analisar argumentar, problematizar, utilizar dos conceitos específicos da história para a construção de uma narrativa histórica” e não se caracteriza com “um simples processo de memorização de conhecimentos factuais” (Ribas, 2019, p.50).

Para o primeiro estudo foram elaboradas 6 perguntas semiestruturadas para a realização das entrevistas. Como estava sendo implementado o novo Ensino Médio nas escolas, foi pensado em analisar os aspectos iniciais desse processo. Por isso, as perguntas buscaram balizar que mudanças estavam chegando, como a ideia se a proposta poderia alterar a didática específica, se o conhecimento proposto pautado

¹⁵ Destaca-se que, embora seja analisado o ensino de história e a sua didática específica, as narrativas históricas não são consideradas, pois não se trata de uma análise com teoria, conceitos e o uso de didática, como por exemplo uma aplicação de atividade com fontes históricas multiperspectivadas, mas sim o relato com as percepções que estes/as profissionais da educação detinham entre os anos de 2022 à 2024. Considera-se que uma narrativa histórica possa conter “conceitos estruturais ou processuais, [...] quando conseguem uma progressão histórica dos conteúdos substantivos, articulados aos conceitos de segunda ordem, dentro do campo da educação histórica

na epistemologia da história, considerado um ensino crítico a partir dos conteúdos/conhecimentos da história. Após as considerações da orientadora e acertar o que se queria compreender desse estudo, as perguntas foram finalizadas e seguiu-se para os convites aos professores/as de História que participam do grupo de estudos do LAPEDUH. Definiu-se como critério para a participação da entrevista ter trabalhado durante o ano de 2022 com turma(s) do Ensino Médio. Quando solicitado ao grupo citado, 7 (sete) profissionais quiseram participar, mas 4 (quatro) puderam devido os critérios. Desses, 3 (três) professores eram da rede pública estadual de ensino e 1 (um) professor da rede federal. Depois, como um professor de uma escola de uma escola privada de Curitiba, que não participava do LAPEDUH, teve conhecimento da pesquisa devido aos diálogos ele também foi convidado a participar da entrevista.

Os docentes entrevistados eram da cidade de Curitiba e da cidade metropolitana de São José dos Pinhais/PR. Ressalta-se que a escolha posterior de um professor do ensino particular ocorreu devido ao interesse da pesquisadora em ter a possibilidade de refletir sobre o funcionamento dos discursos neoliberais dentro das redes pública e privada. Após combinado com cada um dos professores e das professoras, a entrevista foi realizada via *Google Meet*, pois estávamos em um período recente de pós pandemia, e foram gravadas com as devidas autorizações, posteriormente totalmente transcritas¹⁶ para obtenção dos dados qualitativos. Dentre características das escolas estaduais que os/as professores/as trabalhavam no momento da entrevista eram variadas, mesmo dentro da capital, pois havia uma escola central considerada referência, outras duas que uma professora trabalhava estão localizadas no bairro mais periférico e uma outra em um bairro também periférico na cidade de São José dos Pinhais. Embora a maioria delas contasse com relativa boa infraestrutura, elas tinham suas desigualdades quanto ao acesso às informações e articulação com a universidade, por exemplo, além do fator de autonomia, em que a escola central se denota um maior aspecto quanto as decisões e posicionamento dos/as profissionais naquele ambiente. Sem contar as diferenças de autonomia e estrutura das instituições federal e privada, que possuem outra

¹⁶ No corpo do texto do trabalho desenvolvido, as entrevistas são adaptadas. Estas, não serão apresentadas na sua integralidade, pois algumas respostas para cada pergunta ficaram com mais de duas páginas, ficando apenas esta parte com mais de 100 páginas. A duração de todas as entrevistas foi de quase 7 horas. O documento transcrito e as entrevistas ficarão disponíveis com a pesquisadora e ainda poderão ser realizados artigos.

realidade das escolas do estado, principalmente quanto as questões citadas. Quanto ao tempo de serviço, os/as profissionais da educação de História tinham de 6 até 19 anos de trabalhos em escola até o momento da entrevista.

Passados um e meio da entrevista realizada com professores e professoras, a pesquisadora junto a sua orientadora pensaram em um novo instrumento para compreender a implementação gradativa do novo Ensino Médio. Após verificar que a entrevista teve muitos elementos para serem analisados, entretanto, por ser um momento de fala, acabou se estendendo bastante. Então, foi pensado em e depois elaborado um questionário semiestruturado a partir das respostas da entrevista anterior. O questionário delimitou as questões, como a relação com a Didática da História, se estava m articulados com os documentos oficiais ou não, se percebiam influências do neoliberalismo e, retirou os itinerários formativos, porque se compreendeu que não fazia mais sentido a reflexão a respeito sobre os itinerários, mas sim, os efeitos que as mudanças do novo Ensino Médio poderiam produzir sobre o processo de conhecimento histórico nessa etapa de ensino.

No período de elaboração do questionário, a pesquisadora aproveitou o curso de formação continuada EAD promovido pela SEED-PR que estava cursando e solicitou ao professor para fazer o convite de participação na pesquisa aos demais colegas professores/as de História. Após autorizado foi enviado o *link* que os direcionava para o *google forms* aos/às 19 professores/as de História – contando com o tutor. Destes/as, 4 responderam de modo voluntário ao questionário, no período entre junho e as férias de julho do ano de 2024. Por ser um curso à distância os/as participantes são de diferentes regiões do Paraná, sendo um do norte pioneiro, outra da região oeste, um dos Campos Gerais e outra do Vale do Ivaí. As escolas estaduais dos/as professores/as participantes são de portes e características bem distintas umas das outras, pois, se trata de uma escola com mais infraestrutura, outra escola bem pequena com poucos alunos e outras duas com porte médio para pequeno. São professores/as que trabalham na educação de 9 até 35 anos com as mais diferentes experiências em sala, até o momento de análise da pesquisa.

Portanto, as duas etapas possibilitaram análises sobre o currículo escolar, o conhecimento histórico e o ensino de história/didática da história, bem como, a possibilidade de identificar discursos neoliberais nas narrativas desses profissionais da educação.

4.1 O CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: IMPLICAÇÃO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Ao longo dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2022, foram realizadas as entrevistas, respeitando cada um dos/as professores/as entrevistados/as. Esse período ocorreu após a pandemia que durou de 2020 a 2021, marcada por muitas mudanças escolares, novas adaptações de estudantes e professores(as) e a chegada mais intensa de novas tecnologias em sala de aula — aulas virtuais e, posteriormente, presenciais — como parte do processo de plataformação educacional. Além disso, por ser um ano eleitoral, houve uma disputa que seguiu para o 2º turno entre o então presidente, que implementou uma série de desmontes na educação e em muitos outros setores do governo, e o candidato da esquerda, Luís Inácio Lula da Silva. Esse processo levou a uma série de reflexões sobre a política, a arte e educação, com um período de angústia e desgastante.

Todo esse cenário gerou uma série de ansiedades, tanto que o tempo e o período foram adequados para que tanto os entrevistados/as quanto a pesquisadora pudessem ter um momento dedicado ao diálogo, permitindo que as questões e suas narrativas fossem abordadas de maneira tranquila. Isso foi necessário, pois estavam em um momento delicado na política, que se refletiu no âmbito escolar, onde as cobranças para os professores/as se tornaram mais evidentes. Trabalhar conteúdos históricos com temas considerados difíceis, como nazismo, ditadura militar e outros, tornaram-se mais complicados em meio aos embates políticos e negacionistas da extrema direita.

Além disso, houve uma compreensão por parte da pesquisadora quanto às narrativas dos/as professores/as sobre as alterações referentes ao novo Ensino Médio, que estavam sendo implementadas nas escolas, pois a implementação ocorria naquele ano de 2022. A partir dessa implementação, uma nova grade curricular foi inserida, e as propostas foram impostas gradualmente nesse novo currículo, incluindo novos componentes curriculares, como projeto de vida e educação financeira.

Ao analisar as narrativas em dois momentos distintos de implementação do novo Ensino Médio, que envolvem dois governos de sistemas opostos no âmbito federal — um com proposições da extrema direita e, no segundo momento, um governo mais à esquerda — é necessário considerar as ações aplicadas ainda durante o golpe de 2016, que impactaram efetivamente o Ensino Médio em 2017, com

a mencionada Reforma. É fundamental entender que, embora houvesse uma mudança no sistema federal, o sistema estadual continuava sob um governo de direita. Essa questão é crucial para compreender a linha de pensamento dos interesses da elite neoliberal e do sistema das plataformas — como Quizizz, Redação e Prova Paraná, que também ocorrem em etapas online e impõem certas atividades aos professores, as quais, em alguns momentos, não dialogam com a didática específica. É importante refletir sobre as ações federais e estaduais e compreender seus momentos de aproximações e distanciamentos.

4.1.1 CADÊ MEU CONTEÚDO QUE ESTAVA AQUI?

Em meio a tantos retrocessos durante a gestão de 2018-2022, que pregava frases e ações racistas e fascistas, além de exaltar o período militar e os militares da época, houve um direcionamento ao campo educacional, com alterações no próprio pensamento nesta área. As ideias, proposições e discursos presentes na Base Nacional Comum Curricular de História para o novo Ensino Médio incorporam a ideologia neoliberal, um conhecimento que prioriza princípios contrários que visa o ponto de encontro proposto, nesta tese, entre a Pedagogia Histórico-Crítica, o Ensino de História e a Educação Histórica: valorização do conhecimento acumulado ao longo do tempo, não pelo conteúdo em si, mas por um olhar humanístico sobre os recortes da História, atribuindo sentido à formação do pensamento histórico nas diferentes temporalidades – presente, olhar o passado e perspectivar o futuro.

Para dar início à primeira etapa de estudos, foram realizadas entrevistas com os professores e professoras que trabalhavam com o novo Ensino Médio. As entrevistas foram conduzidas de forma remota e gravadas. A pesquisadora apresentou a pesquisa e leu as questões relacionadas à análise do novo Ensino Médio, bem como à reflexão sobre o currículo de História.

Dessa maneira, para situar aquele momento da história na educação, foi elaborado um texto introdutório para o/a professor/a entrevistado/a, pautado nos elementos estabelecidos por força de Lei, conforme o texto a seguir:

"Em 2017 foi aprovada a lei que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), que caracterizou em diversas modificações na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada em 2019, inclusive com a alteração de disciplina para componente e, nesta etapa,

a ser trabalhada por área de conhecimento. Diante disso, esta entrevista está relacionada a pesquisa de doutorado para analisar em que ponto essas questões estão dentro do ambiente escolar."

Após a apresentação e leitura do texto introdutório, iniciaram-se as questões semiestruturadas, nas quais solicitava ao entrevistado que contasse sobre a forma como foi planejado o Ensino Médio. A proposta era que os entrevistados narrassem o processo de implementação em suas escolas.

Com as narrativas dos professores entrevistados, tanto de escolas públicas estaduais do Paraná quanto de uma escola privada e da rede federal, foi possível trazer esclarecimentos sobre os acontecimentos recentes relacionados às imposições, apressamentos e esvaziamentos pedagógicos. O estado teve uma parcela expressiva na desvalorização pedagógica. Assim, as narrativas foram analisadas e categorizadas, conforme a tabela a seguir.

Tabela de Categorias para Currículo e Didática da História

Categorias	Teorização da categoria
A) Currículo Escolar	Instrumento nuclear desenvolvido pelas instituições responsáveis estabelecendo atividades essenciais, em cuja prática ganha vida pelas mãos de professores/as e pode se tornar um instrumento de transformação social e de formação humana. Mas, em contrapartida, também serve para dirigir e controlar professores/as e a prática de liberdade em sala de aula, ou seja, o currículo está marcado pelas disputas territoriais (Sacristán, 2013; Goodson, 1997; Saviani, 2020, Arroyo, 2020, adaptado).
B) Conhecimento/Conteúdo histórico	O ensino de história passou a ser essencial para ser pensado na cultura humanística a partir da ciência epistemológica. Para tal, deve também se reconhecer o desenvolvimento das operações próprias do pensamento histórico, a formação da consciência histórica com atribuição de sentidos, com o uso de narrativas, fontes multiperspectivadas como meio de cognição e leitura histórica da humanidade (Bittencourt, 2018; Rüsen, 2012; Schmidt, 2019, adaptado)
C) Ensino de História	Compreensão sobre o conhecimento das ideias históricas e na formação da consciência histórica desenvolvidas por estudantes e professores, com a capacidade de construir e interpretar

	historicamente nas diferentes temporalidades (Urban, Luporini, 2015; Rusen, 2015b, adaptado).
D) Neoliberalismo	Forma do capitalismo contemporâneo, em que ocorrem as: gestão da eficiência econômica, responsabilizações individuais, exploração do sujeito, avaliações que seguem modelos quantitativos em detrimento de qualitativos, modernização tecnológica sob a ótica empresarial, habilidades e competências (Laval, 2019, adaptado).

Fonte: A autora (2024)

A) Currículo Escolar: na categoria *currículo escolar* objetivou-se refletir sobre como os professores/as estavam visualizando a chegada do novo currículo do Ensino Médio, se já haviam tido algum contato com o documento ou mesmo com o material didático que é pautado pelas diretrizes do MEC. Além disso, buscou analisar o olhar dos docentes acerca do currículo ser um instrumento que se desenvolve a partir da “seleção reguladora de conteúdos que serão ensinados e aprendidos” ao qual este instrumento “delimitou as unidade ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização” (Sacristán, 2013, p. 18). Entretanto, por ser um instrumento vivo, ele também se desenvolve em sala de aula, onde adquire aspectos próprios da vida prática do professor/a e do próprio contexto da escola e da ação governamental.

Enfim, o ambiente escolar tem sido ambiente de disputas há algum tempo, pois é neste lugar que se formam os sujeitos pensantes, questionadores e críticos ou, no sentido contrário, que pessoas alienadas, sem consciências de classe, ambiental, cultural. E é o reconhecimento e a reflexão sobre a repolitização nas disputas no território dos currículos que se fez teve uma “reação conservadora [que] está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas” (Arroyo, 2020, p. 42). A percepção por parte dos professores que o currículo tem suas disputas, mas que as lutas e as resistências em salas de aulas se fazem com aulas com conteúdos fundamentados, pautados em fontes históricas plausíveis, valorizando-se o processo humano e crítico na sala de aula, foram objetos de análise da autora.

Narrativa 1 – Bloco A

(...)eu trabalho com o 1º ano do Ensino Médio. Tem outro professor na minha escola que trabalha com os 2ºs e 3ºs anos. Então, o que podemos perceber em relação a conteúdos, dentro daquela concepção tradicional da história, história antiga, medieval, entre outras. Houve uma ampliação dos conteúdos do 1º ano do Ensino Médio de maneira considerável. Se você pegar o livro do Ensino Médio que basicamente organizava o currículo do ano passado e nos outros anos, o famoso livro do Boulos¹⁷. Praticamente os conteúdos que estão agora no 1º ano são os conteúdos que estavam no 2º ano, alguns, tipo metade dos conteúdos estavam no 2º ano, então houve um acréscimo do conteúdo do 1º ano. Então, virou bastante conteudista, porque são vários conteúdos desde o surgimento do universo, dos seres humanos, da humanização e vai chegar até quase século 18, vamos assim dizer. Então é um crescimento de conteúdo considerável. O que aconteceu em termos de organização dos conteúdos? Como todo começo do ano tem aqueles planejamentos, a SEED já colocou quais conteúdos deveriam ser trabalhados, porque agora tem aquele PTD já vem de forma praticamente automática lá no RCO¹⁸, lá tem aula 1, aula 2, aula 3, aula 4, aula 5 e assim por diante. (Zeca Baleiro, 2022, Adaptado).

Narrativa 2 – Bloco A

Na turma de terceiro ano de Ensino Médio (*em 2022 as turmas de 2ª e 3ª séries seguiam o modelo antigo*), o conteúdo curricular está composto pela história contemporânea e fomos seguindo a aprendizagem a partir daquilo que já havia sido planejado no início de cada trimestre, assim por diante e eu senti até um alívio. E eles estão de certa forma aliviados, porque não precisam decidir, não precisam lidar com essa questão do Novo Ensino Médio. Mas, por exemplo, colegas que pegaram esse ano, o primeiro ano do Ensino Médio, percebi que houve uma angústia bem grande no início do ano letivo, naquelas reuniões pedagógicas. O corpo docente de história se reuniu para tentar entender os livros didáticos, como que funcionaria, porque veio uma coleção com seis livros didáticos¹⁹ para serem usados no Ensino Médio. [...] Os professores fizeram kits de livro didático [dos

¹⁷ O livro do Alfredo Boulos para o Ensino Médio era, até o ano de 2021 a obra mais escolhida entre os professores do estado do Paraná, a partir de 2021, com a entrada do novo ensino médio e para escolha os livros estavam divididos por área do conhecimento em que as ciências humanas e sociais e não havia uma divisão disciplinar bem estabelecida.

¹⁸ PTD: Plano de Trabalho Docente. Registro documental que professoras e professores estabeleciam seus recortes de cultura ao qual iriam trabalhar conforme cada ano/série e etapa de ensino, estabelecendo metodologias que seriam utilizadas, bem como, as formas de avaliação. Hoje esse planejamento já está posto pela mantenedora na plataforma do RCO – registro de classe on-line -, sem a possibilidade de modificações, conforme apresentou o professor.

¹⁹ Ressalta-se que foram aprovados 19 livros pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ensino Médio – PNLD-EM/MEC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para serem escolhidas pelos professores. Entretanto, nem todas as editoras enviam seus manuais didáticos para as escolas e, percebe-se pelo relato do professor que se tratou de uma minoria que enviou para a sua instituição de ensino. Outras podem receber um número maior ou até mesmo todas as coleções. A indicação tem sido para acessarem pelo site para obterem mais informações. Para saber quais foram as obras aprovadas e informações sobre elas, acesse o site oficial do MEC: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas.

anos] anteriores e levam para sala. Então, parece que os professores não se adaptaram a essa nova proposta de livro didático já baseado na Reforma do Ensino Médio e não só na História, eu percebi isso conversando com colegas de outras áreas. Eu tenho a impressão justamente porque os professores não encontraram a sua disciplina nesse novo material didático (Rita Lee, 2022, Adaptado, grifo nosso).

Narrativa 3 – Bloco A

[...] Em relação à questão dos conteúdos de história, o que eu acho que é bem interessante é que a desculpa para o Novo Ensino Médio, é que a escola era chata e que os conteúdos eram muito chatos. Só que isso não mudou, na verdade a gente tem livros desse Novo Ensino Médio totalmente esvaziados de conteúdo e no entanto, o que vem pra gente trabalhar com os alunos da secretaria [de educação do estado do Paraná], porque ela tem lá as aulas no RCO, um planejamento todo que é extremamente conteudista, e aí eles querem que a gente trabalhe conteúdos que para o aluno realmente aprender de forma significativa, de forma que ele reflita e consiga compreender como que aquele conteúdo é visto no mundo hoje em dia, como que algo que aconteceu no passado pode influenciar a vida dele, que demoraria várias aulas, eles querem que a gente trabalhe em meia aula. Então, em metade de uma aula a gente tem que trabalhar o conteúdo super complexo e ainda fazer atividade com os alunos. Muita coisa em 50 minutos e na outra aula mais um monte de conteúdo e na outra mais um monte de conteúdo. Eles acham que a gente vai trabalhar três anos em dois de uma forma extremamente conteudista e que era realmente a desculpa para mudar todo o Ensino Médio. Então, a conta não fecha e está sendo muito complicado acompanhar toda essa mudança vinda de anos de pandemia (Maria Bethânia, 2022, Adaptado).

A análise indicou que dos cinco entrevistados, três professores e professoras que trabalhavam com o Novo Ensino Médio na escola pública do estado perceberam que a proposta curricular do estado era conteudista, mas sem a disponibilidade de tempo para que o/a docente pudesse elaborar uma produção de conhecimento com qualidade, bem como, destoava da proposta curricular da BNCC-EM e que se apresentou inadequado para esta etapa de ensino. Além disso, a mantenedora do estado do Paraná tem disponibilizado um diferentes formas de currículo em sua plataforma digital (RCO) que contém todas as aulas para serem ministradas para a disciplina de história e gera um modelo de vigilância, redução da autonomia docente em sala, retiram o aprofundamento teórico e prático, com aprendizado que produza a formação da consciência histórica. Transformou-se em um currículo esvaziado seja na BNCC-EM ou o referencial curricular do Paraná, no que tange a área de Ciência Humanas e Sociais.

Para além dessas questões mencionadas acima, as narrativas convergem e denunciam que não existe apoio de material didático para a disciplina de história, uma vez que a BNCC-EM não estabelece o recorte específico para cada disciplina da área de conhecimento. E o que se trata aqui, não é o modelo no outro extremo, como fez a mantenedora do estado do Paraná, determinando aula a aula, com conteúdos limitantes, prazos, slides, atividades em plataformas diversas. Isso exclui o fator da autonomia do professor/a de história, o recorte e a complexidade do conteúdo, a aprendizagem do estudante, o fator do humanismo e a visão crítica e a relação com a vida prática destes sujeitos em fase de escolarização.

Esses podem ser considerados elementos de disputa curricular no universo escolar, cujo reconhecimento de fatores que têm sido sintomático “todo esse acúmulo de normas, diretrizes, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretas cheguem às escolas para ajudar os docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares”. Essa tem sido uma das características predominantes na atual gestão política da atualidade, com amplas consequências ao setor educacional, inclusive na autonomia e valorização da capacidade do/a profissional existente nas escolas, justamente na criação, desenvolvimento, principalmente, na capacidade da produção do conhecimento escolar “reafirmando o direito à autoria e à criatividade docente” (Arroyo, 2020, p.42-43).

Mas, ao mesmo tempo que ações de vigilância e controle são inseridas pela secretaria de educação, ocorre o desenvolvimento às mudanças impositivas que geram resultados criativo e adaptativo por parte de professores/as, como menciona uma das professoras entrevistadas que exemplifica sobre o uso do livro didático. Uma vez que os livros atuais não corresponderam às necessidades de professores/as e estudantes em sala de aula, a equipe disciplinar daquela escola separou os livros de história de anos anteriores para a utilização quando necessária. E onde se deveria reconhecer o conhecimento de docentes para a produção curricular são justamente os lugares em que ocorrem a inferiorização pela mantenedora, como afirma Miguel Arroyo que “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares”, pois “os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem” (Arroyo, 2020, p. 71). Esta maneira encontrada por professores/as quanto ao uso de livros didáticos de anos anteriores

da disciplina de história, é também uma forma de resistência para aquilo que se impõe de maneira intransigente no ambiente escolar.

Ainda na categoria *currículo escolar*, as próximas narrativas possuem uma natureza diferente – entre escola pública e privada e pública estadual e federal - e devido estruturas e referências curriculares terem implicações para um público que, por vezes, tem intenções diferentes da escola pública estadual.

Narrativa 4 – Bloco A

Existe uma preocupação com o que seria parte de um currículo, não que o Instituto tenha esse currículo, mas, de certa forma, a gente poderia pegar o caso da Base Nacional Comum Curricular, que também é um documento que passou por um período controverso de aprovação e que acompanhou também a Reforma de Ensino Médio. Em alguma medida, a gente tem ele mais ou menos com um elemento norteador dos assuntos que seriam para ser tratados. Mas, no caso do Ensino Médio, vai aparecer na Base Nacional Comum curricular no campo Geral das ciências humanas, então também não se referencia nesse documento para definir exatamente o que discutir. Mas, não tem como negar que os vestibulares acabam funcionando como uma indução de um certo currículo, mais ou menos o que cai ao longo do Ensino Médio, a divisão dos livros didáticos que já definem por temas, o que cai no vestibular. Então, eu diria que a gente tem escolhido assuntos com base nesse que seria um suposto currículo daquilo que é cobrado no vestibular e no ENEM que acaba sendo os assuntos didáticos antes da Reforma do Ensino Médio. A gente faz uso dessa autonomia para aprofundar mais alguns assuntos para fazer a escolha de alguns que vai trabalhar e outros não. Inclusive, a própria ordem dos assuntos de não seguir cronologicamente, às vezes, trabalhar alguma coisa numa perspectiva temática, com elementos de característica maior com formação humana no sentido mais amplo e sem deixar de lado a preparação para os exames como vestibular e como o Enem. (Chico Buarque, 2022, Adaptado)

Narrativa 5 – Bloco A

Ocorre uma mudança porque, na verdade, ocorre também, um corte do número de aulas. Então, o que eu percebi pelo menos é que até alguns conteúdos são colocados apenas nos Itinerários Formativos. No Novo Ensino Médio eu vi que houve uma redução de aula e acaba tendo que, às vezes, apressar alguns conteúdos. Então, priorizar provavelmente alguns conteúdos também, que provavelmente vão cair no vestibular, vão cair no Enem. (Emicida, 2022, Adaptado).

Quanto a reflexão do professor Chico Buarque, que trabalha em uma instituição federal – que atua somente com o Ensino Médio, quanto a instância da Educação Básica - é possível verificar uma natureza em polo oposto às narrativas anteriores, uma vez que nesta instituição há uma autonomia e respeito ao trabalho de

produção de conhecimento do/a professor/a de história. O currículo nesse caso, é percebido pelo aspecto ao qual Goodson (1998) demonstra que na cultura escolar ocorrem os problemas do currículo multifacetado e sobre o qual, este não pode e não deve ser considerado como um item prescritivo, mas sim, diretivo, pois se deve “adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (Goodson, 1998, p. 67). E é sob essa circunstância, compreender que é uma construção social e que o recorte curricular deve ter autonomia e liberdade é que diferem a instituição de ensino federal da rede pública estadual do Paraná. Aquela rede de ensino, concede aos seus professores o respeito ao recorte, processo e práticas a aprendizagem histórica para a formação de estudantes, e respeitando também o que prevê a própria Lei de Diretrizes Bases acerca da liberdade de cátedra.

Em contrapartida, em relação a escola privada, o professor Emicida também se volta aos conteúdos que estão relacionados ao ENEM, assim como exemplificou o professor da educação federal, mas tem percepção em sua escola sobre o acúmulo de conteúdo, conforme foi estabelecido no currículo da secretaria de estado da educação do Paraná ao qual a instituição segue os parâmetros. Na escola, colocaram os itinerários formativos como uma das ações e certos conteúdos se tornavam itinerário, assim como foi executado na mantenedora educacional do Paraná, que inseriu história econômica do Paraná como itinerário formativo, como parte do currículo do Novo Ensino Médio.

B) Conhecimento/Conteúdo histórico: nesta categorização buscou-se a junção das propostas do conhecimento historicamente acumulado proposto pela pedagogia histórico-crítica, que assume o importante papel dos conteúdos e conhecimento escolar para a formação humana e integral dos estudantes. E, embora acusada em tempos passados de ter uma proposta pedagógica amplamente conteudista, os estudos apontados por Demerval Saviani foram esclarecidos e afinados ao longo do tempo, que a intenção não é o acúmulo de conteúdos sem fundamentos ou sem sentido para a vida prática (ou práxis) do sujeito escolar, mas sim os conteúdos considerados clássicos para a aprendizagem. Em diálogo com esta proposta, encontra-se a Educação Histórica, que valoriza a formação do conhecimento como algo substancial, em que cabe a seleção de conteúdos históricos, de onde essa “linha de estudos parte da diferenciação de dois tipos de conteúdos ou conhecimentos históricos na aprendizagem escolar” (Schmidt, 2019, p. 10), os se

caracterizam pelos *conteúdos substantivos*, aquele que detém conceitos, conhecimentos uma substância sobre determinado conteúdo a ser analisado. Na esteira desse pensamento, Rüsen (2015b) assume que os muitos acontecimentos históricos possuem sua relevância para o ensino e devem ser considerados, mas, no entanto, a maneira como se apresenta essa “história nos processos de aprendizagem deve encarar o ‘rosto da humanidade’”. E assim, “os marcos, que delimitam o caminho para o mundo da vida dos estudantes, devem ser apresentados enquanto um impacto da compreensão sobre o que significa ser humano a partir dos processos da vida” (Rüsen, 2015b, p. 32).

Dessa maneira, considera-se o primeiro elemento da análise para Rüsen que se trata da formação do pensamento histórico, que “em todas as suas formas e versões está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar-se a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história” em cujo pensamento histórico “obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa” (Rüsen, 2001, p. 149). Além disso, leva-se em conta os elementos utilizados para a cognição histórica, ao quais investigadores/as e professores/as têm se pautado nos “princípios, fontes, tipologias, estratégias de aprendizagem em História” (Barca, 2015, p. 15), características e metodologias que têm seus usos dentro e fora das salas de aulas para a aprendizagem histórica.

Considerando estes aspectos teóricos mencionados acerca do conhecimento histórico acumulado ao longo do tempo que são recortes da cultura atrelados ao currículo, foram analisadas e categorizadas as narrativas sobre *conhecimento/conteúdo histórico escolar* entendendo como eles estavam lidando com a epistemologia da história diante das mudanças com a BNCC, com habilidades e competências que vão de encontro às perspectivas de aprendizagem adotada pela Educação Histórica.

Narrativa 1 – Bloco B

Eu acho que existe uma contradição entre o documento e o que está sendo trabalhado na escola. Primeiro porque apesar de ter tido essa mudança no documento que orienta a forma de trabalho, a secretaria de educação aqui do Paraná, ela organizou toda a grade curricular em História, e estou falando em História, na mesma dinâmica que vinha dos outros anos, então, a dinâmica é a mesma. A única coisa é que aumentaram os conteúdos de alguns anos, outros diminuiram. Mas a dinâmica da disciplina eu acho que ainda não teve um impacto. Porque estou dizendo isso, porque está lá os

conteúdos como estava no ano passado, como estava no ano retrasado, como estava nos outros anos e o professor escolhe o conteúdo. O professor seleciona aquele conteúdo que ele quer trabalhar e ele trabalha. Então, cada professor trabalha à sua maneira. [...] Parece que tem alguns professores que já estão trabalhando numa perspectiva utilizando o livro. [...] Tem as disciplinas, só que as disciplinas devem, segundo o documento, trabalhar de maneira interdisciplinar. Por exemplo, tem um conteúdo de história que o professor vai trabalhar, tem outro conteúdo que tem a geografia e aí os livros que vieram, que são a própria escolha, eles (conteúdos disciplinares) estão todos juntos, geografia e história junto e a gente não sabe o que é disciplina de história o que é disciplina de geografia, o que é disciplina de filosofia, de sociologia. Perdeu-se na minha visão essa concepção da disciplina, essa questão disciplinar da história, disciplinar da geografia e parece que tudo é a mesma coisa, parece que produzir conhecimento, indiferente de qual área do conhecimento, é da mesma forma. (Zeca Baleiro, 2022, Adaptado).

O professor Zeca Baleiro demonstra que existe uma contradição entre os conteúdos que são apresentados no RCO da secretaria de estado da educação do estado do Paraná, a BNCC e livro didático, pois estes dois últimos são realizados de modo convergente e o planejamento do estado manteve o modelo tradicional de conteúdos dos anos anteriores. O problema é que as escolas de Ensino Médio ficaram sem livro didático para trabalharem seus conteúdos ou trabalhar na perspectiva transversal dos materiais didáticos, quando se faz o uso deste recurso. Além disso, o professor chama atenção para a falta de especificidade das disciplinas, que não há clareza no trabalho interdisciplinar e nem mesmo nos conteúdos didáticos para serem trabalhados pelas diferentes disciplinas, já que estão todos no mesmo eixo temático, sem a diretriz de conteúdo x disciplina, sem que estes documentos denotem preocupação de fato com a produção de conhecimento.

Narrativa 2 – Bloco B

A gente tem duas questões: primeiro aquela idealização do Ensino Médio, que esvazia totalmente os conteúdos e acho que prejudica muito, porque eles acabam com as ciências de referência, o que é super problemático. Legal até as áreas, mas, tem as ciências de referência, elas têm a sua especificidade, a construção do conhecimento histórico tem a sua especificidade. Então, dentro desse processo todo de construção do Novo Ensino Médio eles vão esvaziando as ciências de referência, isso primeiramente, acho muito problemático. [...] Depois a gente tem o que está sendo na prática, História teria duas aulas no primeiro ano e duas aulas no segundo ano e só. No terceiro ano eles não teriam História, é muito pouco para eles terem de momentos com contato com essa ciência. [...] essas questões relacionadas ao conhecimento histórico totalmente esvaziadas, não existe, não tem preocupação nenhuma com o Ensino Médio com uma base científica, isso é

complicado, o que a gente está ensinando e o que querem que eles aprendam. A gente vendo os livros e tem colocações no livro que são afirmações sem nenhuma referência, e a gente está trabalhando na escola em cima de conhecimentos que são construídos através de uma ciência de referência. Esse impacto no processo de formação educacional, é muito complicado. E a gente tem o outro lado que é a Secretaria produzindo o material de ensino e falando: está aqui professores, vocês têm as aulas prontinhas, é só vocês darem essa aula que a gente já fez para os seus alunos. E aí, nessas aulas eles colocam uma fontezinha, eles colocam umas atividadezinhas tentando problematizar a fonte. tem que entender também o papel da escola enquanto local onde eles vão ter acesso ao conhecimento científico. O único local, muitas vezes, é o único momento que eles vão ter contato com o conhecimento e isso tem que ser levado a sério. Esse é processo de formação deles. (Maria Bethânia, 2022, Adaptado).

A professora Maria Bethânia presta bastante ênfase sobre a falta da especificidade sobre a epistemologia da história na entrada no Novo Ensino Médio, pois houve um esvaziamento pedagógico sem estabelecer a relação com a sua própria ciência, sem o reconhecimento dos conteúdos disciplinares e a metodologia de trabalho específico para produção do conhecimento escolar científico sistematizado. Essa relação deixou de ter importância quando estabelecido o recorte e, principalmente, deixou de estabelecer a articulação entre teoria e prática e esse movimento de ciclicidade, uma vez que a sala de aula não deve contar somente com a prática justamente para não cair no esvaziamento pedagógico, no praticismo ou mesmo no movimento contrário, ficar só na teoria, pois não se desenvolve sentido com a realidade prática dos estudantes. Há necessidade de se estabelecer o movimento de idas e vindas conforme as carências dos estudantes, professores e dos materiais disponibilizados. Desse modo, percebe-se pela narrativa da professora que o conhecimento histórico está alijado das pretensões para preparação para o mundo do trabalho pela visão da própria secretaria, ao considerar que a mantenedora envia slides e matérias prontos, mas sem o aprofundamento necessário, com apenas algumas fontes históricas e com algumas atividades sem elaborar a formação do pensamento histórico, são propostas que não se aprofundam no conteúdo ou conceito com as especificidades próprias da disciplina. Pelo relato de Maria Bethânia, denota-se que o conhecimento educacional, por meio de conteúdos, visando a formação dos estudantes do Novo Ensino Médio, embora tenha um grande discurso na mídia, não tem sido levado a sério na prática.

As duas narrativas acima estabelecem uma crítica sobre as instituições que detêm as tutelas acerca do recorte do conteúdo histórico. Inicia-se a respeito sobre o modo que foi conduzido a distribuição dos conteúdos de história apenas para a 1ª e 2ª séries do Novo Ensino Médio, excluindo a 3ª série, ao considerar que cada dia mais conteúdos são acumulados para a disciplina. E, depois, as narrativas convergem sobre esse a ideia esvaziamento pedagógico, uma vez que com um tempo menor para o aprofundamento em sala, o conhecimento fica vago e sem o trabalho com a especificidade disciplinar.

Narrativa 3 – Bloco B

Eu procuro trabalhar numa perspectiva que seria de uma ciência humana em geral quando estou discutindo determinados assuntos, quando estou no início da República no Brasil e estou discutindo, por exemplo, a partir de fontes que vão tratar do voto de cabresto, procuro trazer algo sobre a história do Paraná, ou mesmo da cidade de Curitiba, fazer esse movimento que na BNCC de alguma maneira vai aparecer a importância da realidade do aluno (Chico Buarque, 2022, Adaptado).

O professor da instituição federal consegue elaborar o recorte de seu conteúdo e da sua perspectiva de trabalho, somado a sua metodologia, conforme sua própria práxis e sua relação com a BNCC e, articulando sempre, o olhar da didática da história humanística e estabelece a relação local com a realidade do estudante em sala de aula. Esses são pontos essenciais ao trabalho da história, conseguir trazer o conteúdo de uma maneira que possa produzir o conhecimento científico humanizado, mas crítico, de modo dialético.

C) Ensino de História Ainda por princípios analisados nas narrativas dos/as professores/as sobre o conhecimento e o ensino de história, foi levado em consideração os pressupostos a respeito do trabalho da didática da história, com um domínio teórico específico, “o qual se inscreve nas interfaces da investigação entre epistemologia da História [...] e seu diálogo com outras ciências” (Schmidt, 2020b, p. 14). Desta maneira, trata-se de um processo tanto o de ensinar quanto de aprender, assim como afirma Schmidt que esta aprendizagem “deve incluir também aprender como é esse conhecimento do passado, como se representa e dá significado a esse passado, iniciar-se na construção de conhecimento históricos” e acima de tudo “utilizá-los para pensar e compreender a realidade social, para orientar-se no presente e no futuro desde a compreensão do significado do passado” (Schmidt, 2019, p.11) pois ao

saber como os alunos conseguem aprender é possível chegar a um caminho para o modo de ensinar.

Narrativa 1 – Bloco C

[...] Aqui no estado, mesmo dentro dessa Secretaria Estadual de Educação, nós tínhamos documentos orientadores anteriores que eram mais consistentes em termos de teoria e que já apontavam algo no sentido de buscar ensinar história a partir da especificidade da ciência de referência, a partir das fontes históricas, a partir da produção de narrativas históricas. Então eu sinto que a gente já vinha caminhando no sentido de que a disciplina pudesse ser privilegiada na especificidade e aprendizagem histórica poderia ser mais efetiva. No meu ponto de vista, senti que houve [...] uma ruptura, porque já havia um debate, já havia uma discussão. [...] Eu não vejo nos documentos novos e mesmo nas trilhas de aprendizagem, que são propostas para o Novo Ensino Médio na rede pública estadual, não vejo um cuidado mais aprofundado no sentido de pensar as fontes históricas, a empatia histórica, a produção de narrativa histórica. E eu entendo que tudo isso, produzir narrativa histórica, investigar as ideias prévias dos estudantes, trabalhar com fonte histórica, que isso é algo que parte dos professores que vinham fazendo, são teorias que no Brasil são relativamente recentes. Nesse sentido, penso que algumas coisas [...] como investigar o passado, essa questão da temporalidade, essa reflexão a gente já vinha fazendo em relação a relacionar passado, presente e futuro em sala de aula. A gente vive já um período tão difícil no Brasil nesse período recente politicamente, a gente viveu um período tão difícil, já é difícil você relacionar passado e presente, porque há uma perseguição aos professores da área de humanas, foi um ano e que os professores de história, os professores de humanas foram muito silenciados e muito travados em sua fala, o conteúdo mesmo. Penso que, nesse sentido, haverá um retrocesso pensar essa problematização baseada em empatia histórica ficará muito mais voltado para individualidade de cada professor e para sua práxis a partir de uma reflexão muito mais individualizada do que a partir de um trabalho coletivo, discutindo com seus pares aprendendo e aprofundando teorias de aprendizagem da sua disciplina específica. [...] penso que até poderia ser feito algo um pouco mais reflexivo e um pouco mais crítico, há diferença de um estado para o outro mesmo que todos estejam sobre esse guarda-chuva da BNCC e da reforma em si. (Rita Lee, 2022, Adaptado).

A professora Rita Lee, faz uma reflexão a respeito das diretrizes do estado do Paraná, documento que orientavam o currículo, o conteúdo, a metodologia de trabalho e tinha nela uma fundamentação teórica, pautada na epistemologia da história, bem como na proposta que estava surgindo com as ideias da didática da história e a teoria da consciência da história de Rüsen. Essa construção foi coletiva e teve um amplo processo de formação continuada para o uso deste documento. Como a professora salienta, este documento possibilitou o conhecimento e o trabalho com algumas propostas da Educação Histórica, como a produção de narrativas com argumentação,

explicação e empatia históricas, por exemplo, com a utilização de fontes e investigar as ideias prévias dos estudantes. Cabe destacar que Rita Lee aponta que as mudanças podem apresentar um retrocesso no sentido do ensino de história, inclusive devido a recente perseguição sofrida pelos professores, conforme supracitado pelo professor Penna, e que com o recorte da BNCC, a reflexão pode deixar de ter um sentido coletivo para ser muito mais individualizado. Mas ela visualiza que as aulas poderiam ter um trabalho mais crítico e mais reflexivo, o que demonstra ainda alguns elementos de esperança para o ensino de história.

Narrativa 2 – Bloco C

Eu tenho uma forma de trabalhar, que é trabalhar com as fontes e problematizar. [...] Mas, nesse ano específico, a minha maneira de trabalhar é a mesma do ano passado, não modificou, [...] eu tenho trabalhado da maneira que eu trabalhava, com fontes, analisando, fazendo apresentação na questão do sujeito, das carências dos alunos e etc. [...] Eu não utilizo o livro, então o livro que veio, que agora é um novo livro, eu nunca utilizei, então eu nem sei como que é esse livro e eu estou trabalhando como eu sempre trabalhei com a minha aula de história, com as minhas fontes, com a minha metodologia. Parece que tem alguns professores que já estão trabalhando numa perspectiva utilizando o livro. (Zeca Baleiro, 2022, Adaptado).

Com a alteração recente que havia ocorrido nas escolas, o professor Zeca Baleiro narra que não havia tido mudanças nas suas aulas, quanto ao seu método de ensino, pois mantinha o uso das metodologias específicas para estudos da própria história, como análise de fontes históricas, buscando trabalhar com as carências dos estudantes. Também demonstra que não fazia o uso dos livros didáticos e ainda mais estes novos materiais que não se dividem ou se distribuem por disciplinas escolares dentro da área, ou seja, planeja sua própria aula com seus próprios materiais e perspectivas, utilizando seu próprio método de ensino.

Narrativa 3 – Bloco C

Acho que isso (o uso da epistemologia da história) não me afetou tanto [...] e quando fala (sobre) a investigação de vestígios do passado contido em fonte, história para análise, quando você fala em análise eu poderia pensar até na epistemologia da própria história como ciência. Pensar em compreensão entre a hermenêutica e analítica na dialética, [...] Eu tenho colegas que são bem experientes, tem colega que trabalha com literatura há muitos anos e quando eu fiz a pesquisa colaborativa com ele eu trouxe um pouco da perspectiva da educação histórica, que trouxe alguma contribuição para o trabalho que ele já fazia com a literatura, mas, eu também aprendi muita coisa

da própria práxis dele, que já fazia isso há um tempo embasado em outras discussões. [...] Agora, não tenho dúvida por exemplo que os colegas que estão na rede estadual, os colegas que estão nos colégios particulares, que às vezes tem aula no sistema de apostilado, aí o impacto acaba sendo maior mesmo, embora em alguns colégios particulares também tem outro tipo de autonomia, a instituição que quer formar para passar no vestibular, aí eles garantem o ensino mais específico por outras preocupações, pensando em colégios mais de elite que formam para o Ensino Médio. (Chico Buarque, 2022, Adaptado).

Na narrativa acima, o professor demonstra que suas aulas são embasadas nos princípios da epistemologia da história, na compreensão entre a hermenêutica e a analítica na dialética, fazendo um movimento entre teoria e prática para a produção do conhecimento diante do processo de ensino para a aprendizagem histórica. Ele utiliza exemplo de colegas que fazem o uso da literatura como fonte dentro da análise histórica, questões que já fazem parte da práxis de professores daquela instituição. Isso denota pela questão já citada sobre autonomia na instituição ao qual trabalha. Ao mesmo tempo, o professor Chico Buarque demonstra a solidariedade e compreensão aos professores que trabalham nas escolas da rede pública estadual, ao qual tem um movimento mais afetado pelas práticas de ensino devido as imposições da e demandas da secretaria de estado da educação do Paraná e também da rede privada de ensino que detém duas próprias demandas, mais voltadas aos vestibulares e ENEM em sua metodologia de ensino.

Narrativa 4 – Bloco C

A gente prioriza essas questões principalmente no começo quando a gente vê a questão de trabalhar com fontes históricas, que é o primeiro passo importantíssimo, trabalhar com a fonte, entender o que é fonte e isso é um trabalho que vai algumas aulas, pelo menos no meu entendimento vai quatro, cinco aulas trabalhando com fonte, entendendo o que é fonte histórica. Você tem uma aula na semana, então olha só o quanto que você perde nesse sentido para entender o que é uma fonte, para entender as temporalidades também. Você pegar como é que surge um determinado fato e como é que ele vai se estender, então, às vezes, demanda mais tempo de sala de aula e mais investigação por parte do aluno também. [...] Na escola que eu trabalho, por exemplo, é tudo muito fechadinho, a gente tem um período, tem que elaborar a prova, daí já tem semana de prova, isso quando não tem por exemplo feriado que já pega as nossas aulas, também tem o impacto disso também. Eu acho que é o fator de tempo talvez que impacta nesses encaminhamentos epistemológicos do ensino, é bem complicado a gente lidar com tudo isso. [...] Os trabalhos vão conforme a gente vai colocando no nosso planejamento, conforme a gente vai traçando aquela linha cronológica de como trabalhar em sala de aula, [...] mas é um trabalho que tem que pensar no

número de equipes que dê para fazer em uma aula, uma apresentação por exemplo, uma exposição ou algo que vai pelo menos a gente comece o aluno continue em casa e depois entrega numa outra data para fazer uma grande finalização. Então, há algumas maneiras que impactaram sim, a gente não tem mais aquele tempo hábil de você trabalhar pelo menos duas aulas de produção por conta da redução dessas aulas. Então tem de pensar muito no planejamento, como encaminhar isso, como fazer as aulas, expor essas aulas e depois fazer com que o aluno trabalhe (Emicida, 2023, Adaptado).

A narrativa do professor Emicida que trabalha em uma escola privada na cidade de Curitiba, destaca que com o Novo Ensino Médio ocorreram mudanças a partir da diminuição na quantidade de aulas para a disciplina, pois essa estrutura acaba deixando um tempo menor para serem trabalhados alguns conceitos e determinados conteúdos que demandam maior aprofundamento. Isso acaba por alterar no seu modo de trabalho no processo de ensino junto aos alunos, mesmo porque ele também relata que as aulas são travadas, fechadas naquela demanda que a escola privada determina, então não há muita possibilidade de se expandir em outras discussões na abertura para a teoria e a prática. Destaca também para a dificuldade em fazer com que o estudante tenha a responsabilidade de realizar as suas atividades, seja uma exposição, atividades enviadas para serem realizadas em casa e outros estudos.

Enfim, na categoria de *ensino de história*, que demanda a *aprendizagem histórica*, uma vez que um não acontece sem o outro. Foi possível perceber que no início os professores ainda não haviam sentido as mudanças com grande preocupação, pois ainda se mantinham na mesma perspectiva de trabalho, por meio de análises de fontes, com explicações, argumentações articuladas a atribuição de sentidos às temporalidades históricas – presente e passado e perspectivar o futuro.

D) Quanto a última categorização sobre *neoliberalismo* intencionou-se buscar nas narrativas dos professores e professoras os olhares que denotavam questões que envolviam a ideologia neoliberal, o qual se legitimam em ideias hegemônicas que foram postas nos documentos oficiais, nos currículos, nos conteúdos que estão nos materiais didáticos.

Narrativa 1 – Bloco D

[...]teve uma reunião entre professores organizado pela SEED, foi um professor ou outro de cada núcleo do Ensino Médio, foi o ano passado (2021) ou antes. Mas, a formação, acho que primeira

coisa, a gente deveria entender o que é o documento, o que é a BNCC e estudar o documento. Então, a formação deveria se pautar nesse estudo do documento, por que? Porque a partir do estudo que você estuda esse documento, você vê ali qual que é a concepção que eles têm de aprendizagem, se eles apresentam ou não essa concepção, o que eles entendem por conhecimento, como que eles entendem as pessoas que estão no espaço escolar, os sujeitos que estão lá. Então, acho que deveria ter o estudo desse documento. [...] deveria ter esse estudo do documento combinado com o que isso pode impactar no currículo, o que isso pode impactar na aula de história. Porque eu não estudei o documento a fundo, mas, algumas mudanças ocorreram, por exemplo, deu-se esses campos, essas áreas do conhecimento, Ciências Humanas e natureza, não sei certinho os eixos, mas criaram-se eixos e, dentro desses eixos. [...] Acho que deveria ter um estudo aprofundado desse documento (BNCC) entender quais são as concepções que estão por trás desse documento se apresenta ou não, o que significa competência, as habilidades exigidas, de onde veio, das teorias que veio essa questão, se tem estudos que justificam essa mudança ou não. Então, acho que deveria ser isso, porque as formações eu acredito que tenham sido muito rasas por parte do estado, parece que tem se perdido a qualidade das formações ao longo do tempo. Pois bem, também debatemos ano passado em uma outra reunião pedagógica, mas não assim, ler o documento de maneira sistematizada, analisar e tal. Só teve umas atividades para entender as habilidades que iriam ser exigidos, que é baseado nas competências e isso teve, fizemos uma dinâmica, acho que no começo do ano passado na semana pedagógica, no final do ano de 2018 acho que também teve algo nesse sentido, de forma esporádica, mas não teve um tempo em que os professores de história sentaram e conversaram, [foram] mais conversas informais. E aí cada professor foi buscar informação a respeito [das mudanças], de forma particular e o fato é que isso já começou, a ser implementado e está rolando no Ensino Médio, mas não teve um estudo sistematizado, pormenorizado, enfim. Então, foi chegando, não teve uma preocupação de discutir de fato a fundo com que isso impactaria e tá impactando de alguma forma (Zeca Baleiro, 2022, Adaptado).

Na narrativa acima, é possível perceber que não houve aprofundamento nos estudos da BNCC, não houve uma intenção de se aprofundar na compreensão do formato de discussão a respeito das habilidades e competências que a Base havia retomado em sua análise. Nem mesmo analisar uma concepção de estudo ou pedagógica, pois o documento se apropria de conceitos e ideias já conhecidas, mas que são desviadas de sua ideia original. Os discursos aparentemente parecem que há uma certa preocupação com os sujeitos da classe trabalhadora em sua formação, mas que não passa de um discurso. Aparentemente, por isso, não se haviam planos de estudar a fundo os documentos da reforma ou a própria BNCC, revelando a verdadeira intencionalidade dos escritos e ficaram apenas em uma formação mais rasa, superficial, para não ocorrer maiores aprofundamentos e questionamentos. Cabe pensar que a ideia de formação não deve se estabelecer por apenas um crivo.

Muito pelo contrário, esses estudos carecem de autonomia e liberdade de pensamento, uma vez que se imagina que a escola deve formar seres pensantes e

superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas, burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (Imbernón, 2016, p.8).

A proposta formadora deveria servir como alinhamento pedagógico dentro da própria mantenedora, para assim, cada instituição elaborar seu próprio projeto escolar, respeitando os contextos próprios, superando as propostas rasas que tem se realizado com a tecnologia e aprofundar nos estudos teóricos e conceituais para desenvolvimento dentro da prática pedagógica. Mas, os interesses relacionados aos ideais neoliberais são contrários a formação libertadora, que vise o uso consciente da tecnologia, ou seja, primam pelo lucro quando se utiliza as metodologias ativas e tecnologias por meio das plataformas.

A narrativa do professor revela a pouca discussão em torno do que são e como são as cobranças em cima dos resultados das habilidades, que vão se tornar elementos para meritocracia medidos por meio de avaliações externas e rankeamentos escolares, elementos valorizados pela política educacional neoliberal.

Narrativa 2 – Bloco D

[...] Eu trabalho numa escola grande em Curitiba, uma escola bastante centralizada, então no campo de humanas tem bastante professores que tem mestrado e doutorado que estão dentro [em grupos] de discussões, seja na história, seja na filosofia. Alguns já tiveram contato com ensino ou com aprendizagem histórica e tem colegas da filosofia que também estudam, por exemplo, o ensino de filosofia e educação filosófica. Então, nesse âmbito, nas coordenações de história e de filosofia a gente discutia um pouco de forma bastante crítica. Em geral esses colegas tem uma fala bastante crítica em relação à Reforma do Ensino Médio. Mas foi uma demanda interna do grupo de professores de uma escola muito específica porque é uma escola grande centralizada que tem a oportunidade de ter por exemplo uma coordenação de história, uma coordenação de filosofia e uma coordenação de sociologia. Então por iniciativa dos professores, na nossa hora atividade concentrada, a gente discutia um pouco o assunto. Nesse momento em que os estudantes estavam falando muito sobre isso e a escola falou muito sobre, mas foi uma demanda dos professores, uma demanda que surgiu com o grupo, não foi uma demanda que tenha vindo [...] da Secretaria de Educação, nada nesse sentido (Rita Lee, 2022, Adaptado).

Quanto a narrativa desta professora, ela denota características de uma posição neoliberal quando ocorre a responsabilização aos sujeitos ou indivíduos. Neste caso, a professora Rita Lee, demonstrou que não houve uma formação de qualidade, quem discutiu sobre documentos foram colegas que participavam de outros debates, professores que estavam realizando o mestrado, doutorado ou mesmo haviam finalizado, que trouxeram para a discussão elementos para serem questionados sobre o novo documento do Ensino Médio. Essa demanda surgiu dos próprios professores e das próprias disciplinas. Ela deixa claro que não foi uma demanda que veio da mantenedora. Esta é uma característica bastante clara no neoliberalismo, a individualização e a responsabilização pelo aprimoramento, mesmo que a formação continuada seja uma responsabilidade por parte do governo, neste caso.

Narrativa 3 – Bloco D

Eu fiz algumas formações dessas que o Estado vai fazendo ao longo do ano, que tinham como tema essa discussão do Novo Ensino Médio, mas sempre, em todas elas que eu fiz, que eu acho que foram [...] umas duas ou três formações que tinha como tema o debate de implementação do Novo Ensino Médio, era tudo muito esvaziado de conteúdo, um tipo de formação que não falava nada e também uma outra coisa que era muito séria que ninguém sabia como é que ia ser. [...] Eles [SEED] falavam que ia ter as grandes áreas de ensino e as disciplinas formativas, mas ninguém sabia como ia ser e, até mesmo, esse ano inclusive, que é o primeiro ano do Ensino Médio [...] Estive em duas escolas diferentes e pude observar um pouco dessa questão de implementação do novo Ensino Médio e em ambas as escolas foram assim sabe não teve nada muito efetivo, nenhum debate que fosse consistente e que realmente contribuísse para nós professores entendermos o que seria o Novo Ensino Médio [...] Então está sendo tudo atropelado, dá pra ver várias falhas inclusive no próprio material didático que a gente recebeu. Ao mesmo tempo que a gente tem as nossas disciplinas, que não são nossas disciplinas, que são nossos componentes curriculares [área de conhecimento] a gente não tem nenhum material para trabalhar com elas, então foi mandado para a escola vários kits de livros e nenhum desses kits nos ajudam a ensinar, porque ao mesmo tempo a Secretaria faz aulas embasadas no conteúdo como era feito anteriormente, então é uma loucura. Os alunos deveriam receber livros e esses livros que eles recebem não são os livros que nem a Secretaria de Educação fala que a gente tem que trabalhar em sala de aula com eles. É um gasto danado que está sendo feito, é um tiro no escuro e a gente está (todo mundo) meio perdido, pelo menos é o que eu sinto e o que eu percebo, ninguém sabe como é que vai ser (Maria Bethânia, 2022, Adaptado).

Narrativa 3.1 – Bloco D

[...] A gente tá tendo tanta cobrança também em cima do professor né e é uma cobrança aqui você tem que ser muito mecânico também. Eles querem que a gente fique analisando os dados de uma prova que o estado deu para os alunos, querem que a gente saiba qual aluno que errou qual questão e tem que retomar aquela questão pra ele acertar aquela questão. É algo mecânico, número, número e número. Tem que dar aquela aulinha daquele jeito naquele tempo específico, sabe é voltado para o nosso trabalho ser reprodutor só de algo que já vem pronto para a gente. Professor formado ou um tutor que liga o botão da televisão é a mesma coisa. Esquecem desse papel mesmo de humano e essa questão da empatia histórica se os professores não estão conseguindo empatia com seu próprio trabalho. Eu estou falando de uma forma muito geral, pois os colegas estão muito cansados, sentindo toda a pressão que vem para a gente trabalhar os números [...] e vira um mero reprodutor (Maria Bethânia, 2022, Adaptado).

Foram separados dois relatos da professora Maria Bethânia que demonstraram elementos a respeito de características neoliberais, o primeiro que sobre o esvaziamento dentro das formações continuadas e depois sobre o processo de ranqueamento com os números sobre a educação, efeito que Torres-Santomé afirma que "as políticas neoliberais têm simultaneamente feito com que os professores percam o interesse nesse processo de seleção, por meio da promoção de livros que ditam e sequenciam os conteúdos escolares" (Torres-Santomé, 2011, p. 82). Essa percepção exposta demonstra a falta de empatia com o trabalho dos professores, uma vez que o trabalho realizado dessa maneira se torna técnico, sem o essencial, o processo pensante para a produção do conhecimento, não por desejo dos professores, mas sim pela pressão política dentro dos ambientes escolares. Ao mesmo tempo, há de se pensar que os sujeitos em formação, sem essa etapa essencial do conhecimento histórico, que consiste em trazer a teoria para chegar à prática e retomar a teoria, utilizando de diferentes metodologias, produz sujeitos em estado de alienação e cada vez mais como forma de dominação ideológica, pois não se tem a crítica, o pensar, o questionar etc, e ocorre o conformismo, sem se lutar por mudanças.

Ela relata que as falas nas escolas que trabalhava eram as mesmas, sem certeza, sem aprofundamentos teóricos, e sem clareza. Esclarece ainda que toda formação que foi realizada, foi de maneira atropelada e que inclusive percebe-se falhas em no material didático que não dialoga com a proposta das aulas da secretaria de educação do Paraná. Esta falta de debate e aprofundamento abre espaço para as

instituições privadas, que há algum tempo investido nas formações continuadas voltadas aos professores tanto que desejam avançar na carreira, quanto para aqueles que desejam a isso ter alguma forma de conhecimento e discussão junto aos seus pares. Cabe o destaque que mesmo esses debates vão ao encontro das propostas elaboradas pelas mantenedoras – MEC e SEED/PR – uma vez que em muitos momentos são as ausências de aprofundamento destas instituições que abrem às portas para as empresas privadas e que, algumas vezes, são indicadas ou contratadas pelos órgãos públicos. Um outro ponto que chama a atenção na narrativa da professora é a respeito do gasto público com o material didático que pouco ou nada servirá de apoio para professores e estudantes para as salas de aulas, ou seja, um desperdício do dinheiro público, utilizado para o âmbito privado, ao qual se trata dos princípios do lucro para alguns setores educacionais, o que faz parte de um dos principais sistemas do neoliberalismo.

Em relação ao segundo estudo, no questionário semiestruturado foi utilizado a seguinte metodologia. Em primeiro lugar foram analisadas as questões do questionário da entrevista anterior. Com as respostas obtidas na entrevista do questionário anterior e devido às discussões que os itinerários formativos estavam tomando, foi decidido pela exclusão desse objeto da pesquisa. Por esse motivo, as respostas não chegaram a entrar no texto da tese. Depois das reflexões das respostas e dos debates educacionais que se delineavam, as questões foram definidas.

Nesse segundo grupo de professores e professoras participantes do estudo, foi proposto para docentes de outras localidades do estado do Paraná, proporcionado por meio de um curso de formação continuada realizado pela SEED de modo remoto, ao qual quatro (4) docentes aceitaram responder o questionário via *google forms*, aos quais as narrativas foram separadas, analisadas, justificadas e categorizadas.

As questões tiveram por objetivo entender se após quase dois anos de implementação do Novo Ensino Médio, o que havia modificado no processo de ensino dos professores, se com a diminuição da carga horária para as aulas de História ocorreu alguma mudança na Didática da História e em relação ao conhecimento histórico qual seria a organização desses docentes, já que houve um acúmulo de conteúdos de História para a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, como ficou o entendimento de currículo escolar e o entendimento do neoliberalismo na educação. As categorizações ficaram organizadas na mesma ordem a fim de refletir se com o

passar de quase 2 anos houve rupturas ou permanências no pensamento de outros professores/as, outros sujeitos da História.

- A) Currículo escolar
- B) Conhecimento/Conteúdo escolar
- C) Ensino de História
- D) Neoliberalismo

Narrativa 1 – Conhecimento/Conteúdo escolar

Eu tento organizar os conteúdos por uma ordem cronológica histórica (Cássia Eller, 2024, Adaptado).

Narrativa 2 – Conhecimento/Conteúdo escolar

Tento ao máximo contextualizar e conceituar, elementos raramente presentes no material disponível (Elis Regina, 2024, Adaptado).

Narrativa 3 – Conhecimento/Conteúdo escolar

Procurando sempre dar destaque a ação humana em todos os processos que estruturam a história da humanidade sejam nas questões políticas, sociais, econômicas, culturais e agora mais do que nunca ambientais. Não existe História da Humanidade sem a ação transformadora do homem e é essa a premissa do meu trabalho em sala de aula (Adriana Calcanhoto, 2024, Adaptado).

Narrativa 4 – Conhecimento/Conteúdo escolar

Buscando atividades variadas, análise de mapas, fontes históricas e jogos (Caetano Veloso, 2024, Adaptado).

Cabe ressaltar aqui que não cabe críticas à didática que o/a professor/a utiliza nas aulas de História, pois, como foi mencionado anteriormente, são diversos os aspectos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, isso inclui a falta de investimento no capital humano, em infraestrutura real (sala de aulas, materiais didáticos, paradidáticos e literários de qualidade) – e não investimento somente na tecnologia, que ela em sozinha não agrega no conhecimento, como comprovado durante o período de pandemia –, além das diversas pressões sofridas pelos docentes por parte da mantenedora.

Dito isto, na análise dessas primeiras categorizações é possível verificar diferentes aspectos quanto ao uso do conhecimento histórico em sala de aula, desde o ensino cronológico, que é o que a SEED promove em seu planejamento dentro do

RCO, quanto a movimentos de resistências com a movimentação que os/as professores realizam utilizando fontes históricas para problematização, conceitos e contextualizações que não estão presentes em materiais didáticos. Ressalta-se a narrativa da professora Adriana Calcanhoto, a referência que ela utiliza a respeito do estudo da história da humanidade em relação aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, características do ensino de História que devem fazer do currículo e dos conteúdos a serem desenvolvidos com senso crítico e formação da consciência histórica, que são ações para formação do conhecimento para superar a alienação e promovem a transformação do sujeito para um ensino de História humanístico, conforme Freire (2019) e Rüsen (2015).

Neste bloco de análise das narrativas do/as professor/as verificou-se diversos elementos das categorias dentro de uma mesma questão. Dessa maneira, optou-se por organizá-las de modo que as reflexões estejam em conjunto, mas, destacando-as na ordem das narrativas.

Narrativa 1 – Conhecimento/Conteúdo escolar, Ensino de História e Neoliberalismo

Tento organizar os conteúdos de maneira cronológica, no Ensino Médio aprofundo conceitos, relações de poder, trabalho, fazendo o aluno pensar. (Cássia Eller, 2024, Adaptado).

A narrativa da professora Cássia Eller demonstra uma relação com as antigas Diretrizes do estado, que eram direcionadas pelos eixos Relações de trabalho, poder e cultura. Com isso, percebe-se que professores/as já estavam habituados/as ao uso do currículo orientador do estado e, principalmente, quando se tratava do Ensino Médio, quando menciona o aprofundamento dos conceitos. Desse modo, sua afirmação leva a compreender que já havia uma didática no processo de ensino, com o uso cronológico da História e que faz o movimento de resistência à intensão neoliberal quando relata que leva o aluno a pensar.

Narrativa 2 – Currículo escolar, Ensino de História e Neoliberalismo

Uso o RCO como material de apoio e uso imagens, textos extras, documentários para enriquecer esse material (Elis Regina, 2024, Adaptado).

Quanto a professora Elis Regina, relata que faz o uso do material presente no RCO como material, ou seja, o planejamento das aulas preparadas pela mantenedora.

Mas, faz seu movimento contrário ao chamado esvaziamento pedagógico do ensino e da Didática da História quando narra que leva outros materiais além das aulas fornecidas pela SEED. Essa atitude que a professora realiza, mesmo sem perceber, trata-se de um ato contrário à proposta das ideias neoliberais que não ensejam o aprofundamento, por meio de fontes imagéticas e documentários para interpretar e relacionar ao mundo ao qual vivem, ou seja, relacionar a vida prática dos estudantes.

Narrativa 3 – Currículo escolar, Conhecimento/Conteúdo escolar, Ensino de História e Neoliberalismo

Sempre com dados históricos, com referências históricas, com obras didáticas e paradidáticas, utilizando as artes com recortes de filmes, documentários e músicas para enriquecer o debate. Sempre procuro dar ênfase às questões sociais procurando despertar nos alunos um desejo de compreender os processos históricos que levaram o ser humano a combater com veemência as injustiças sociais, combater qualquer tipo de preconceito e/ou violência. Também procuro dar destaque ao "trabalho" humano e na luta da classe trabalhadora para a conquista de seus direitos em todas as áreas sociais que resultarão no fortalecimento e na consolidação de princípios democráticos para a sociedade. Em hipótese alguma, vou para a sala de aula sem um material didático preparado por mim enquanto professora, porque eu não abro mão das aulas expositivas e dos conteúdos programáticos a serem apresentados e discutidos nesse espaço social e democrático do saber, que particularmente considero "sagrado". No meu entendimento não existe aula de História sem embasamento teórico, portanto sempre levo um texto previamente preparado com questionamentos sobre o tema a ser estudado. Particularmente, tenho sofrido com o excesso de conteúdos nos dois anos (1º e 2º) do Ensino Médio, visto que desapareceram com as aulas de História no 3º ano, o que já sabemos que se trata de um projeto de governo e de classes poderosas para lamentavelmente, através desse projeto provocar o emburrecimento e amortecimento, e assim sendo paralisar e anular as ações transformadoras de nossa juventude. Não há tempo para qualidade e aprofundamento em qualquer discussão ou debate. Ainda assim, dentro das possibilidades, tenho procurado despertar neles um real interesse e um gosto pelo estudo da História. (Adriana Calcanhoto, 2024, Adaptado).

A terceira narrativa, da professora Adriana Calcanhoto, apresenta um relato bem detalhado sobre sua experiência em sala de aula e o uso da epistemologia da História e da Didática específica e é enfática quanto ao preparo antecipado das aulas para possibilitar problematizações e questionamentos por meio das fontes históricas diversificadas e multiperspectivadas que a professora utiliza. A professora Adriana Calcanhoto foi quem expressou de maneira clara ter a noção do projeto governamental liderado pelas elites, a ideologia neoliberal, para paralisar e anular ações que possam vir transformar a vida dos jovens estudantes do Ensino Médio,

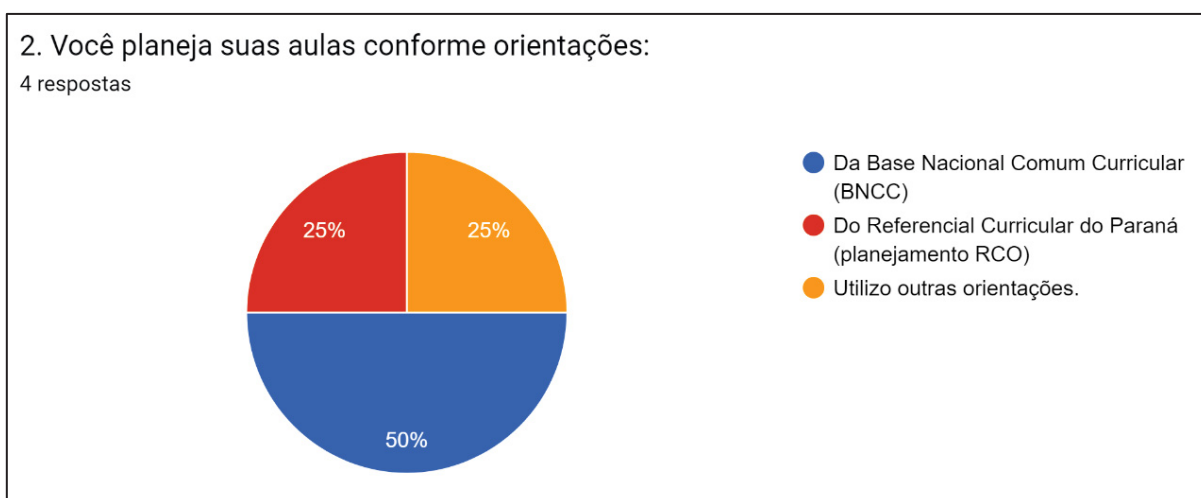
com um ensino que conte com a Didática da História e a valorização do tempo e espaço dentro do universo escolar para possibilitar aos estudantes uma formação humana, de qualidade, crítica e transformadora.

Narrativa 4 – Currículo escolar e Neoliberalismo

Com base no currículo do Estado, em consonância com a BNCC. (Caetano Veloso, 2024, Adaptado).

Por fim, a quarta narrativa enquadra-se na análise do currículo que utiliza a partir da orientação da mantenedora do estado e também segue a organização da BNCC. Independente de qual dos currículos é o mais abordado, em ambas as propostas se vê que ocorre um esvaziamento de discussão e da relação entre teoria e prática, pois é a proposta que se enquadra nas ideias neoliberais.

FIGURA 1 - ANÁLISE DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAL PARA PLANEJAMENTO DAS AULAS DE HISTÓRIA



No mesmo questionário on-line, via Google Forms, foi solicitado aos professores e às professoras que **indicassem** quais documentos oficiais ou não utilizaram para desenvolver seu planejamento para as aulas de História. Conforme os dados gerados, 50% disseram utilizar a BNCC e 25% sinalizaram o uso do Referencial Curricular do Paraná. Caberia aqui uma análise mais aprofundada, levantando outros questionamentos para algumas afirmações, pois, ao refletir sobre o uso de alguns desses dois materiais, do MEC ou do estado do Paraná, ambos fazem o uso da teoria das competências, o que entra em contradição com as respostas descritivas narradas anteriormente, uma vez que essa teoria não faz o uso do conhecimento científico, ou

seja, da epistemologia da história para o aprendizado, mas sim, utiliza-se do que Duarte chamou de "pedagogia do aprender a fazer" - o praticismo.

Outra possibilidade a ser pensada, está relacionada a um certo receio de punições direcionadas aos professores e professoras que têm se posicionado contrário às ações abusivas da mantenedora. Isso pode interferir nas respostas com questões fechadas como foi o caso desta, que era apenas para assinalar o uso do material. Por isso, esse quadro leva a uma análise inconclusiva, mas com muitas reflexões sobre o que esses dados cruzados com as respostas podem significar. Mas, como dito anteriormente, qualquer afirmação aqui, seria irresponsável por parte da pesquisadora, que precisaria de mais elementos para análise.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se debruçar sobre teorias que possuem trajetórias e interesses opostos, como no caso da pedagogia histórico-crítica, que visa à produção do saber científico a partir do conhecimento produzido historicamente pelo homem, e da pedagogia das competências, que adota uma abordagem de aprendizado mais superficial e esvaziado, sem uma teoria que embase cientificamente o conhecimento, surge uma perspectiva centrada nas habilidades e nas competências.

Assim, as duas teorias que estiveram presentes em currículos passados, tanto durante a ditadura militar no Brasil, com a presença do tecnicismo e das propostas de habilidades, quanto no período de redemocratização, renovam as ideias democráticas no país e incluem propostas que promovem a criticidade, como a pedagogia histórico-crítica. No entanto, essa abordagem permanece por pouco tempo nos textos curriculares dos anos 1990, pois ocorre a entrada do multiculturalismo e do pós-modernismo, que promovem diálogos entre escolas e culturas diferentes.

Essas escolas foram estudadas para compreender os movimentos de produção dos currículos oficiais a partir dos anos 1970, período em que a teoria das competências foi incorporada ao documento curricular do país. Nos anos 1990, houve uma discussão com a teoria histórico-crítica. Compreendendo as origens das propostas, foi estabelecido um diálogo com os documentos curriculares atuais, tanto os produzidos pelo MEC quanto os elaborados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Desse modo, houve a possibilidade de refletir sobre quem eram os grupos sociais por trás da produção da BNCC, com responsáveis financiados por institutos e fundações ligadas a grandes empresas nacionais e até mesmo internacionais, que correspondem aos interesses neoliberais, não apenas no Brasil, mas também a um projeto de nova globalização. Por isso, propostas engessadas de avaliações externas interligadas ao financiamento educacional são estratégias para que grande parte dos países capitalistas (dependentes) aplique a cartilha com a ideologia neoliberal, como define Laval (2019)

As avaliações das escolas de ensino fundamental 2 e médio levaram sobretudo a produção de uma enxurrada de livros e artigos na imprensa – principalmente na imprensa lida pelos pais mais informados e mais capazes de destripar a complexa informação fornecida por esses dados. Mesmo que não tenham desempenhado um papel importante no desenvolvimento do

consumerismo (porque existem outras fontes de informação, a começar pelas características sociais e étnicas do bairro ou do público da escola), esses *rankings* tiveram o efeito de legitimar as práticas de escolha entre estabelecimentos escolares. Por que não escolher outra escola, até mesmo uma escola privada, se o próprio ministério se dá o trabalho de fornecer dados “objetivos” sobre as diferenças entre os estabelecimentos? Sob essa perspectiva, manter o mapa escolar seria contraditório com a política de avaliação pública e, do ponto de vista dos pais, constituiu uma coerção absolutamente injustificável (Laval, 2019, p. 174).

Aos menos atentos, essa proposta pode parecer uma boa ideia, conforme apresentada nos documentos oficiais. No entanto, ao analisá-la mais profundamente, é possível perceber que essas informações, embora complexas, estão intimamente ligadas aos projetos neoliberais e, por isso, legitimam os processos de ranqueamento das escolas por meio das avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em nível internacional; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, em nível nacional; e a Prova Paraná, elaborada no estado para a preparação para as demais. Essa forma de avaliação, que era vista pelos pais como um modelo coercitivo injustificável, é analisada dessa maneira mais do que nunca, inclusive pelos próprios estudantes, uma vez que enfrentam uma enxurrada de avaliações sem ter tempo suficiente para trabalhar com o conhecimento científico em sala.

No caso destes recortes, foram definidos os teóricos que abordam as mudanças ocorridas na perspectiva política e econômica sob o pensamento de globalização. Além disso, considerando o avanço do neoliberalismo nas instâncias supracitadas, as quais estão intrinsicamente relacionadas a questões culturais e educacionais, uma vez que o setor econômico está vinculado ao político, e estas ditam suas regras conforme o olhar e os interesses de uma elite nacional e global, visando ao lucro financeiro. Isso tem feito com que uma cultura vinculada à escola se modifique no pensamento estrutural e, acima de tudo, ideológico, seguindo a lógica do capital, com seus discursos para cumprimento de metas, aumento de carga horária nas escolas, sem necessariamente priorizar a qualidade educacional, a relação humana ou gerar um sentido para a vida prática desses estudantes, o que modifica a cultura escolar que visa a formação, o conhecimento teórico aliado a uma prática pensante e questionadora. Além disso, o uso excessivo de plataformas, a retirada da autonomia do professor em seu trabalho, refletido por planejamento, aulas em slides e até mesmo atividades prontas e finalizadas, com tempo para execução de cada uma das atividades propostas no período da aula (explicação, tempo para resposta e para

“cópia” do exercício), denota o desrespeito aos sujeitos envolvidos. De um lado, há desrespeito à cátedra do professor que está à frente da sala de aula, com seus estudantes, diante de suas especificidades, complexidades, singularidades e também na ordem do conjunto, ao qual este modelo de aula retira todos esses signos e características de cada sujeito ou indivíduo em sua essência. Por outro lado, os estudantes, que devem cumprir as ordens, os comandos e a execução do trabalho, tornam-se meros cumpridores de regras e metas, sem momentos para que possam realizar questionamentos, discussões e debates que promovam o desenvolvimento e crescimento intelectual.

Enfim, após esses estudos e reflexões, a pesquisadora delimitou seu campo de pesquisa sobre a Didática da História, relacionado à teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e à cognição histórica situada de Schmidt, com o objetivo de compreender a interrelação dos professores de História com a BNCC, sob a ótica do ensino de História como um campo da Didática específica, que “compreende como o pensamento histórico contribuiu para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)” (Schmidt, 2017, p. 62). Desse modo, a busca pela relação entre a vida prática e o conhecimento – ou conteúdo científico sistematizado – trabalhado em sala de aula passou a ser um elemento de pesquisa em oposição ao sentido da opressão da ideologia política educacional neoliberal.

Nesse sentido, cabe responder que a pesquisa trouxe clareza ao objetivo geral ao analisar como os/as professores/as percebem e realizam uma resistência, cada um à sua forma, frente às propostas neoliberais, seja por meio de pesquisas, uso de fontes diversificadas, formação da consciência histórica e do pensamento histórico, bem como o uso do conhecimento para o desenvolvimento crítico e como fruto para a transformação social, pois, conforme afirma Rüsen.

Todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história-, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (Rüsen, 2011, p.56).

Em se tratando da hipótese desta tese, as categorias produzidas por meio das narrativas dos professores de História, tanto de instituições públicas quanto de uma instituição privada, demonstraram que a Didática da História desenvolvida em sala de aula está intimamente articulada ao processo de teoria e prática. Os docentes utilizam

fontes para a produção de narrativas, por meio de pesquisas, explicações, argumentações, investigações e reflexões, aprofundando o conteúdo histórico com conceitos, mapas e jogos. Isso possibilita que os estudantes ampliem seus conhecimentos históricos em relação às temporalidades – presente, passado e a perspectiva do futuro – proporcionando um conhecimento relacionado à vida prática e a uma visão humanística da História. Essas características vão ao encontro dos desejos e ideais da política educacional neoliberal que adentra as escolas, mas que os professores demonstram em sua força e resistência dentro da sala de aula.

E, embora as mudanças tenham ocorrido durante o governo Lula na área educacional, alguns elementos podem ter impactado esses jovens que frequentaram esse sistema de ensino modificado. É preciso que a sociedade, como um todo, aprenda que os direitos existem, mas podem ser perdidos a qualquer momento, principalmente para a classe trabalhadora. Por isso, há uma necessidade de emancipação educacional, para que a educação promova uma consciência – histórica e de classe – que a torne transformadora, como tanto ensinou Paulo Freire.

Ficam muitas questões que ainda podem ser pesquisadas sobre o ambiente escolar, o ensino e a Didática da História, envolvendo professores/as e estudantes. Uma das possibilidades de investigação é o uso das tecnologias, a chamada plataformização na sala de aula, e uma análise do que isso pode gerar para a aprendizagem histórica, se pode acarretar desinteresse ou, pelo contrário, engajamento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 out./dez. 2014, p. 1464-1479
- ANPEd. **ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação**. 2018. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao?page=1>>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- APPLE, M. **Educação e Poder**. 2 ed., São Paulo: Artmed, 2002.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, A. V. S. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.4, n. 4, ago-dez. 1998, p. 207-208. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9106>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- ARIAS, V. **A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo**. 2007. 182fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 151-170, 2006.
- AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamentos que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antítese**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. 2010, p. 703-728.
- BARCA, I. Introdução. In: BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus. **Actas das 2^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 5-6, 2003.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M (ORG.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina, AtritoArt, p15-25, 2005.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Especial, p. 93-112, 2006.
- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de história. **Revista Estudos Avançados** – Ensino de Humanidades. 32 (93), mai./ago. 2018, p. 127-149. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/>>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 jun 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev 2021.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: **Plano Nacional da Educação**, 2014.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: **Lei 11.892/2008**, 2008.

CHALOUB, J. MEDEIROS, J. LIMA, P. L. O impacto do golpe de 2016 e o futuro da democracia brasileira. **Le Monde Diplomatique Brasil**. s/p, ago. 2021. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/o-impacto-do-golpe-de-2016-e-futuro-da-democracia-brasileira/>>. Acesso em: 12 set. 2024.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica**: Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2000.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **El código disciplinar de la historia escolar em España**: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, v. 3, p. 27-41, 2002. Disponível em: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/1721>. Acesso em: 10 jun 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001a. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30074>>. Acesso em: 24 mai 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP; Editora Autores Associados, 2020. p. 63-79.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. 56ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP; Editora Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GATTI, B. A. Duas Décadas do Século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga-SP, v. 7, p. 1-15, 2022. Disponível em < <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>>. Acesso em 22/07/2023.

GLASER, A. Prefácio à edição brasileira. In: WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**, tradução André Glaser. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

GOODSON, I. F. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa. Currículo: 3, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: 17/04/2020.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed.- São Paulo: Boitempo, 2019.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Barca, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, p. 13-29, 2001.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Especial, p. 131-150, 2006.

MALANCHEN, J. **a Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

OLIVEIRA, J. B. A. (Org.). **Fraturas na Base: Fragilidades estruturais da BNCC – a Base Nacional Curricular Comum**, Brasília (DF): IAB, 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, SUED. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual do Ensino de História**. Curitiba, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Educação e do Esporte do Estado. **Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino**. Curitiba-PR, 2021.

PARANÁ, Secretaria de Educação e do Esporte do Estado. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba-PR, 2021.

RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília, Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 59-75, 2016. Resenha.

RIBAS, C. E. T. **A História Difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2019.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RUSEN, J. **História Viva**: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, J. Humanismo e Didática da História. SCHMIDT, M. A. (orgs.; trad et. al.). Curitiba: W. A. Editores, 2015b.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J.G (Org.). **Saberes em incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no loson. In: Sacristán, J. G. (comp). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. 1ª ed., São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP; Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. Curitiba: Ed. Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 11-21.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, n. 2, p. 60-76, Out. 2017. Disponível em <<http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 16 fev 2020.

SCHMIDT, M. A. Didática da Educação Histórica: Contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, M. A.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. (Orgs.). **Formação e Aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019, p. 25-45.

SCHMIDT, M. A. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, C. B. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4215989/mod_resource/content/1/Silva%20-%20Documentos%20de%20Identidade.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SOARES, R. V. NOBRE, M. C. Q. O golpe de estado no Brasil em 2016 e inflexões na política de educação superior. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 22, núm. 2, p. 799-822, 2018.

TORRES-SANTOMÉ, J. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Portal Avaliação CAED UFJF. **Avaliação Externa**. Juiz de Fora, s/d. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acesso em: 31 jul 2019.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. **Aprender a ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

ZOTTI, S. A. **GLOSSÁRIO**: Currículo. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 05 jul. 2023.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**. São Paulo, Boitempo; 2007. 460p.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**, tradução André Glaser. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

APÊNDICE 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Nome: _____

Em 2017 foi aprovada a lei que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), que caracterizou em diversas modificações na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada em 2019, inclusive com a alteração de disciplina para componente e, nesta etapa, a ser trabalhada por área de conhecimento. Diante disso, esta entrevista está relacionada a minha pesquisa de doutorado para analisar em que ponto essas questões estão dentro do ambiente escolar.

1-Você pode contar sobre se foi ou tem sido realizado alguma forma de estudos e planejamentos para a chegada do Novo Ensino Médio na sua escola? Poderia narrar um pouco sobre como está acontecendo a implementação?

2- Houve alterações quanto a seleção de conteúdos curriculares de História de turmas do Ensino Médio que você trabalha? Se houve, isso tem impactado suas aulas? Poderia explicar como?

3-Diante das mudanças dessa etapa do Ensino Médio, você tem visto ou realizado algum curso de formação para o trabalho com essa etapa de ensino? Como você acredita que deveria ser realizada a formação continuada ou o estudo para planejamento para o “novo Ensino Médio”? Quais são as questões que devem ser abordadas nessa formação?

4-No seu entendimento, que impactos as propostas do “novo Ensino Médio” tiveram em relação aos encaminhamentos metodológicos e a epistemologia da História, ou seja, o conhecimento histórico-como por exemplo, a investigação de vestígios do passado contidos em fontes históricas para análise, reflexão e explicação em relação a temporalidade histórica, ou para a problematização baseando-se em empatia histórica?

5-Chegou a ser apresentada e/ou discutida alguma proposta de itinerários formativos em sua escola? Já sabe quando e como vai ser a implementação na sua instituição, se terá um itinerário formativo na área de Ciências Humanas? Já foi apresentada para os/as professores/as alguma grade curricular para o planejamento do próximo ano? Caso não tenha sido realizado nada ainda, poderia contar como a escola está se organizando para o próximo ano?

6-Considerando todas as variáveis e o momento/contexto ao qual estamos vivendo de mudanças quanto a valorização de habilidades e competências o que você acredita que será ou está sendo “comprometido” quanto ao ensino de História com a implementação do “novo Ensino Médio”?

Para finalizar, você pode informar o tempo você trabalha no magistério:

E quanto tempo você trabalha com o Ensino Médio:

Em qual escola que você atua:

APÊNDICE 2

Questionário via google forms

Este questionário destina-se à professores/as de história que trabalharam com 1ª e 2ª séries do **novo Ensino Médio** durante o ano de 2023.

Em 2017 foi aprovada a Lei nº 13.415/17, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio e caracterizou diversas modificações na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), a qual veio a ser aprovada em 2019, com alteração a ser trabalhada por área de conhecimento bem como para a disciplina de história.

E-mail:

Nome completo:

Você trabalhou com as aulas de história na 1ª e/ou 2ª séries do novo Ensino Médio durante o ano de 2023?

SIM ()

NÃO ()

Há quanto tempo você trabalha no magistério?

Há quanto tempo você trabalha com o **Ensino Médio**?

Qual(is) escola(s) você trabalhou com o **novo Ensino Médio em 2023**?

1. Após a implementação do novo Ensino Médio ocorreram diversas mudanças nessa etapa de ensino. Para você, essas mudanças tiveram impactos no processo de ensino e aprendizagem? Se sim, quais?

2. Com a implementação do novo Ensino Médio houve a necessidade de realizar alterações no método e na metodologia para o desenvolvimento das aulas de história

nas turmas da 1ª e/ou 2ª séries em 2023? Se Sim, poderia contar como foram essas alterações?

3. Sua escola realizou a escolha do material didático para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no último PNLEM* em 2019 para o novo Ensino Médio? Esse material foi utilizado nas turmas da 1.ª e/ou 2.ª séries em 2023? Se sim, como foi a experiência? Se não, qual(is) motivo(s)?

*Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.