

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

HISTÓRIA

CARLOS JOSÉ BORGES SILVEIRA

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Rio Grande

2016

CARLOS JOSÉ BORGES SILVEIRA

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO
HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em História na linha de concentração de estudos “História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem”. Sob orientação do prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano e co-orientação da profa. Dra. Júlia Silveira Matos.

Rio Grande

2016

DEDICATÓRIA

Agradeço aos educadores do Mestrado Profissional de História. Todos serão lembrados por aquilo que nos ensinaram. Vocês foram e são referências profissionais e pessoais para meu crescimento, portanto, a partir de agora irei transitar em outros caminhos e mais confiante em busca de novos projetos no comprometimento de minha formação na Educação Histórica.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu orientador **Prof. Dr. Marcio Caetano** (FURG), pela relevante contribuição nos estudos sobre currículo e no Ensino de História. Agradeço o valioso aporte intelectual e pessoal em minha vida e pela amizade que construímos durante esse percurso que não se iniciou com o Mestrado Profissional de História.

Agradeço em especial, à **Prof.^a Dr.^a Júlia Silveira Matos** (FURG), minha ex-orientadora e exemplo de dedicação na área da Educação Histórica, pela liberdade e confiança referente ao presente projeto piloto, além do indiscutível carinho e compreensão em momentos difíceis. Foi ela a grande responsável pelos caminhos e decisões dessa investigação. Quero tê-la sempre em minha vida.

Como não poderia deixar de mencionar, agradeço de todo o coração a **Simone Gomes de Faria** por toda a parceria nessa trajetória, noites insones, debates construtivos e ricos, apoio incondicional. A você MANA, meu muito obrigado!

Aos meus **pais**, pela instrução, valores e por me terem ensinado a caminhar. Aos meus **pais Anolino Silveira e Neusa Maria Borges** (*in memoriam*), que onde estiverem nunca deixaram de amar e ter confiança em minhas atitudes e decisões.

Agradeço à **Tania Dias e Paulo Dias**, são como meus pais que permanecem comigo em todos os momentos desse percurso e por serem essenciais na minha vida. Ter vocês convivendo nessa trajetória profissional torna minha carreira mais agradável.

Agradeço aos colegas do Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre currículo: **Marlon Silveira, Claudia Penalvo, Talita Medeiros, Luiz Mendes e Treyce Ellen Goulart** pelas discussões compartilhadas.

Agradeço ao **Leonardo Dias, Maximiliano Dias, Manuela Dias e Sara Borges, Lúcia Helena, Lucas Barbosa**, e meus **familiares** por essa caminhada, pois sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho.

“O tempo é um fator elementar da práxis vital humana. Tudo o que os seres humanos fazem e sofrem acontece em cada momento presente situado no campo de tensão entre a memorização e a expectativa. A vida está estendida entre passado, presente e futuro, e essas três dimensões estão sempre sistematicamente imbricadas. Porém, essa imbricação não está aí apenas como fato, mas tem de ser realizada de maneira própria. A práxis vital cotidiana é determinada em sua relação temporal por experiências e expectativas. O passado está presente na memorização e o futuro, na expectativa, e ambos estão imbricados em cada efetuação vital que se dá no tempo presente”.

(Rüsen, ,2014, pág. 261).

RESUMO

Esta pesquisa propõe a investigar o papel da Educação Histórica no planejamento curricular na área de História do Ensino Médio (EM). Para tanto, o suporte teórico-metodológico investigativo se fundamentou na obra de Moreira e Caleffe (2008), Rüsen (2012) e Correia (2004), que juntas, de diferentes formas, propiciaram observar o foco estudado. Nessa direção, nossa análise foi desenvolvida no contexto de implantação do modelo de ensino politécnico no Rio Grande do Sul, especificamente na cidade do Rio Grande. Portanto, esta análise se estrutura a partir da minha atuação como docente e como observador de campo uma vez que esta perspectiva me dá suporte a reconhecer, comparar e averiguar, através da obra *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* de Moreira e Caleffe (2008), o papel da Educação Histórica no planejamento curricular na área de História do Ensino Médio (EM).
Palavras-chave: Currículo. Ensino de História. Educação Histórica. Formação de Professor

RESUMEN

En esta investigación, tenemos el objetivo de estudio investigar el papel de la educación histórica en el planeamiento curricular de la disciplina de historia de la escuela secundaria (EM). Con este fin, el soporte teórico y metodológico de investigación se basó en el trabajo de Moreira y Caleffe (2008), Rüsen (2012) y Correa (2004), que en conjunto, de diferentes maneras, han llevado a señalar el foco de estudio. En este sentido, nuestro análisis se desarrolló en el contexto de la implementación del modelo politécnico en Rio Grande do Sul, en concreto en Rio Grande. Por lo tanto, este análisis se estructura a partir de mi trabajo como maestro y como observador de campo desde esta perspectiva me da apoyo a reconocer, comparar y descubrir, a través de la metodología de investigación de trabajo para el profesor como propuesto por Moreira y Caleffe (2008), el papel de la educación de la historia en el plan de estudios de la Escuela Politécnica en ciudad del Rio Grande.
Palabras-clave: Curriculum. enseñanza de la historia. Educación histórica. Formación de Maestros.

LISTA DE SIGLAS

CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPA - Construção Parcial de Aprendizagem
CRA - Construção Restrita da Aprendizagem
CSA - Construção Satisfatória da Aprendizagem
DCN - Diretriz Curricular Nacional
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM - Departamento de Ensino Médio
EB - Educação Básica
EEEMLN - Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves
EM - Ensino Médio
EMB - Ensino Médio Brasileiro
EMC - Educação Moral e Cívica
EMI - Ensino Médio Inovador
EMP - Ensino Médio Politécnico
EMPI - Ensino Médio Politécnico Integrado
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME - Ministério da Educação
OSPB - Organização Social e Política Brasileira
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Plano Político Pedagógico
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Institucional
REE-RS - Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
SEB - Secretaria de Educação Básica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI - Serviço Social da Indústria
SI - Seminário Integrado
USAID - United States Agency for International Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planejamentos de Ensino	35
Figura 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono do EM.....	49
Figura 3 - As ligações entre Ciências, Tecnologia, Cultura e Trabalho.....	54

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
ASPECTOS PANORAMICOS DA CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL	11
A LEGISLAÇÃO 5.692/1971: O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO E SEUS NOVOS RUMOS	20
A NOVIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES COM A LEI 9.394/96 E O ENSINO MÉDIO INOVADOR	39
O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA CIDADE DO RIO GRANDE: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO CAMPO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81
OBRAS CONSULTADAS	84

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa propõe a investigar o papel da Educação Histórica no planejamento curricular na área de História do Ensino Médio (EM). Para tanto, o suporte teórico-metodológico investigativo se fundamentou na obra de Moreira e Caleffe (2008), Rösen (2012) e Correia (2004), que juntas, de diferentes formas, propiciaram observar o foco estudado.

Nessa direção, nossa análise foi desenvolvida no contexto de implantação do modelo de ensino politécnico no Rio Grande do Sul, especificamente na cidade do Rio Grande. Portanto, esta análise se estrutura a partir da minha atuação como docente e como observador de campo uma vez que esta perspectiva me dá suporte a reconhecer, comparar e averiguar, através da obra *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* de Moreira e Caleffe (2008), o papel da Educação Histórica no planejamento curricular na área de História do Ensino Médio (EM).

Os dados que subsidiaram essa análise foram produzidos por meio da Observação Participante e pela análise bibliográfica e documental. Quanto a Observação Participante, ela reconhece a pessoa pesquisadora enquanto um instrumento de investigação, à medida que requer um contato direto e prolongado com o contexto analisado. Além disso, ela se complementa com a entrevista ou análise documental. Com Correia (2014), entendemos como Observação Participante a totalidade do trabalho de campo, desde a chegada da pessoa investigadora ao contexto de pesquisa bibliográfica e documental até as negociações necessárias para conseguir acesso ao campo escolar, as visitas prévias e a observação/interação com os indivíduos envolvidos. A essas etapas, inicialmente marcadas por uma fase mais descritiva e na qual o/a observador/a constrói uma visão geral, segue-se um maior aprofundamento/seletividade nas várias observações. Ao fim, no decurso da elaboração de um relatório, devem ser apuradas as observações para a produção efetiva dos dados.

Assim sendo, orientados pela Observação Participante, foram utilizadas quatro técnicas de produção de dados, quais sejam: (a) breve levantamento e análise bibliográfica acerca da institucionalização do Ensino de História no Brasil (b) interação participativa nos cotidianos escolares nos anos de 2011 e 2014; (c) anotações de conversas informais consideradas significantes nos contextos das escolas; (d) entrevistas abertas com os

indivíduos, orientadas por eixos que tinham como interesse as experiências do Ensino Médio Inovador. Os profissionais sujeitos desta investigação exercem sua docência na rede pública estadual da cidade de Rio Grande - RS, especificamente na Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves (EEEMLN), próxima à zona rural na Vila da Quinta, interior do Rio Grande.

Para auxiliar a leitura, dividimos o relatório de pesquisa da seguinte forma:

No primeiro capítulo, abordamos um breve histórico que visa propiciar uma análise sobre a institucionalização da disciplina História para em seguida discutir no segundo capítulo a legislação federal nº 5.692/71. Esta abordagem visa criar condições para repensarmos a situação atual com base na história passada. Dentre as questões possíveis a este documento, evidenciamos a instabilidade no currículo escolar ao longo de sua trajetória, especialmente, no que concerne o ensino de história.

No terceiro capítulo, analisamos a Lei Federal nº. 9.394/96, incidindo sobre a apresentação das modificações dessa Legislação. Além disso, aferirá alguns documentos oficiais da nova proposta do Ensino Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul. A observação permitiu o entendimento de que existe uma vinculação entre teoria e prática, conteúdo e metodologia, que assumimos como orientadores inseridos nesse plano curricular do EMP, na disciplina de História.

A análise apresentada no capítulo quarto teve como finalidade observar elementos relevantes para contextualizar a implantação e o que, de fato, ocorreu nesse percurso de implantação do EMP. Na observação de campo procuramos contemplar um viés da situação da disciplina de História, pautada no mesmo suporte teórico e metodológico que incidiu na pesquisa em outras áreas do conhecimento no tempo e no espaço.

I

CAPÍTULO

ASPECTOS PANORAMICOS DA CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL

“A interpretação humana do mundo e de si possuem sempre elementos históricos específicos. Esses elementos referem-se aos aspectos diacrônicos internos e externos da vida prática, ao quadro de orientação do agir e à identidade do sujeito” (RÜSEN, 2010, p. 116).

Questões iniciais da institucionalização do Ensino de História

A análise propõe algumas reflexões que privilegia articular a disciplina de História nas referentes dimensões do processo educativo, observados no nível das prescrições do currículo, intentando, a partir desta articulação, expor os pilares que norteiam a organização escolar. Entretanto, para discutir a historicidade do Ensino Médio, se faz necessário reaver a consolidação de sua institucionalização a partir do Colégio D. Pedro II, delineando o percurso da área humanística para o saber científico e técnico.

De acordo com Fonseca (2011), o ensino de História, através da reforma pombalina¹, não se constituía independentemente como disciplina escolar na estrutura educacional do império português. Entretanto, em 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a disciplina de História era presença obrigatória no currículo, com a finalidade de renovação didático-pedagógica atribuída nos saberes escolares.

Nesse preceito, qual seria a intencionalidade dos manuais didáticos? Qual seria o efeito que determinado conteúdo causava no educando? Quais os possíveis efeitos desses livros didáticos como elementos de veiculação ideológica? A partir dessas indagações veremos a construção desses materiais didáticos que repercutiram em nosso território e que trouxeram práticas a serem seguidas. Com a afirmação de Fonseca (2011), percebemos que irão surgir os elementares manuais escolares produzidos por Joaquim Manuel de Macedo que transverteu suas aulas no livro didático “Lições de história do Brasil”, publicado em 1861, no qual, emanavam as tendências educacionais para o resto do País.

O período observado evidencia um discurso histórico que prossegue sem diálogo entre

¹ Laerte Ramos de Carvalho (1978, p. 139) *apud* Carlota Boto (2010) destaca sobre as reformas pombalinas na educação, que “[...] seu objetivo superior foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensão do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar uma escola que, antes de servir aos interesses da fê, servisse aos imperativos da Coroa”.

o professor e o aluno. Além disso, os conteúdos abordados não eram relevantes na contestação sociocultural, a metodologia era infundável e sistemática na aprendizagem. A intencionalidade destes livros didáticos era direcionar um suporte informativo sem desvelar a real situação vigente. Neste cenário, o “trabalho do historiador seria extrair do documento a informação que nele estava contida, sem lhe acrescentar nada de seu. O objetivo era, então, mostrar os acontecimentos tal como tinham sucedido” (CAINELLI, SCHMIDT, 2009, p. 112).

O ensino parte desse preceito sem questionamento e de maneira pacífica baseado nesses manuais didáticos já que o conteúdo se relacionava com o depoimento fidedigno da pretensa realidade textual. O catedrático responsável pela disciplina de História encontra a sua bússola nos moldes tradicionais de ensino, sendo ancorado nos fatos e datas que marcam os vultos da história. Contrapondo esse método, percebe-se que não havia o sentido de história, ou seja, não pensavam que o sujeito fosse capaz de aprender a história e pensar historicamente.

O catedrático Joaquim Macedo, membro do Colégio Pedro II², através do seu livro, buscava resumos e a utilização de um quadro que definia uma análise comparativa nos assuntos abordados que facilitava a memorização na aprendizagem histórica. A proposta curricular, no que se reporta ao setor pedagógico e as decisões políticas, eram de responsabilidade dos catedráticos dessa instituição de ensino.

Observa-se, nessa realidade, a intenção voltada para potencializar a competência de memorização na aprendizagem dos educandos, especialmente, no que se refere ao seu público, considerado a elite brasileira. No transcorrer do século XIX, a educação aparece como oportunidade dentro de um processo de estratificação que se apresenta na escola pelo aparecimento de diferentes *status*. Segundo Fonseca (2011, p. 45), “a aceitação da população negra e mestiça, livre ou escrava, nas escolas, ainda demoraria e seu contato com os saberes escolares convencionais e com a alfabetização ocorria mais frequentemente no âmbito privado”. Como bem refere a autora, o sistema educativo brasileiro ainda não estava consolidado, o que somente ocorreria tempos depois.

Jaime Pinsky (2012) nos permite observar o distanciamento da historicidade dos sujeitos em suas relações socioculturais e de sua real contribuição para a formação do nosso país. Na visão de Pinsky, “tivemos uma longa série de “viajantes” que circulavam pela região descrevendo a natureza e narrando suas impressões, como Jean de Léry (Viagem à terra

² O Colégio Dom Pedro II, antigo Colégio dos órfãos de São Pedro, foi criado em 1837, por decreto do regente Pedro de Araújo Lima, considerado um dos marcos da educação secundária brasileira, seus professores participavam da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (quando Distrito Federal), do Colégio Militar e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAINELLI, SCHMIDT, 2011, p.12).

Brasil), André Thevet (As singularidades da França Antártica), Hans Staden (Duas viagens ao Brasil) ” (p.12)³. Nessas narrativas, os registros expostos eram inusitados. Os apontamentos relacionados da natureza localizavam nela os indígenas que eram vistos como criaturas estranhas, de maneira desigual dos europeus civilizados⁴.

Nesse enfoque, Fonseca (2011) comenta que o estudioso Von Martins direcionava sua pesquisa para uma história que relacionasse os três grupos étnico-raciais, índio-branco-negro, identificado, por ele, como sendo o povo brasileiro na formação de sua identidade nacional. Entretanto, vale destacar que em seu trabalho era proposto a identidade branca como o elemento racial de superioridade. Na argumentação de Fonseca (2011), o controle de setores das classes dominantes sobre a sociedade brasileira foi mantido mesmo após o período colonial. O acesso ao ensino pelas camadas populares restringia-se a oferta de instrumentação.

Segundo Fonseca (2011) as considerações acerca da população brasileira somente foram possíveis em decorrência da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)⁵. Para ela, a instituição propiciou investigar sobre a sociedade brasileira e por meio de seus dados, consolidaram-se os programas curriculares e manuais pedagógicos de História. Foi no interior desse processo que a História começa a ser estruturada como matéria escolar. O intento da obra de Fonseca (2011, p. 47) nos diz que:

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do ensino de História foram se definindo com maior nitidez. Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. Desde a lei educacional de 1827, alguns dos pressupostos dessa formação moral e política já ficavam evidentes.

³ Mesmo que não resultante de dados produzidos, pode-se afirmar que, em várias escolas, quando começam os conteúdos de História, as informações abordam um conhecimento sobre os portugueses que desconsidera o que existia no Brasil antes de sua chegada. O foco das aulas preconiza quase sempre o mesmo direcionamento: apresentar os célebres personagens históricos dentro de um tempo cronológico, sem relacionar com os acontecimentos e contexto.

⁴ A elucidação de Pinsky (2012) permite preconizar as visões sobre os indígenas que se mantêm na contemporaneidade no que se refere à prática da antropofagia, a preguiça, a desorganização social, o uso de técnica primitiva e assim entre outros fatores. Assim, esses conceitos ficaram enraizados e continuam sendo apresentados pelos manuais didáticos. Tal abordagem decorrente de uma ótica ideológica, portanto, cria uma imagem errônea para os educandos e torna difícil discutir essas representações. Contudo, os assuntos pertinentes com o início da chegada dos portugueses no continente brasileiro tornam-se relevantes, se a prática docente promover uma contestação relacionada com a dominação e a resistência das tribos indígenas.

⁵ O historiador brasileiro Manoel Salgado destaca o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado no século XIX, como instituição voltada para a produção de uma História nacional comprometida com a construção de valores que garantissem delineamento de um perfil para a nação brasileira. A Revista do IHGB deveria funcionar como um veículo para desenvolver novas gerações o amor à pátria e às instituições (FERREIRA, FRANCO, 2009, p. 29).

Sendo assim, a orientação de leituras nas escolas foi aplicada nos estudos sobre a Constituição do Império e a História do Brasil. Aconselhava-se, naquele momento, que os conhecimentos adquiridos tivessem ainda a permanência da doutrina religiosa cristã enquanto que o compromisso pela educação primária e secundária continuava no controle das províncias e sem apoio do Estado. Segundo Fonseca (2011, p. 48), “a consolidação de planos de estudos só ocorreu a partir do momento em que o Colégio Pedro II, fundado em 1837, instituiu seus programas curriculares, introduzindo, a partir de 1838, o ensino de História ao longo de suas oito séries”.

Em relação ao ensino secundário profissionalizante⁶, os estudantes não tiveram êxito durante o período imperial. O poder público não se preocupava em maior extensão porque os que concluíam o ensino não iriam ingressar ao ensino superior, posto que, só a elite iria continuar seus estudos fora do país ou direcionavam-se às profissões liberais. No curso secundário, sobretudo em locais mais urbanizados como Rio de Janeiro; os conteúdos voltavam-se às áreas de Economia, Direito, Agricultura e, por último, Pedagogia. (FONSECA, 2011).

Com Bittencourt (2009) e Fonseca (2011), observamos que desde o período colonial até o império, na escola secundária, as aulas eram totalmente avulsas e dispersas sem uma programação curricular existente. O acesso à escola ou às melhores escolas, e a duração da escolaridade são amplitudes vinculadas às condições socioeconômicas que regulavam o fluxo escolar e ocupacional.

Nesse contexto, no que se refere ao ensino de História, Cainelli e Schmidt (*apud* BITTENCOURT, 2009, p. 12) sublinham que

o número crescente de competências de história do Brasil editados, sobretudo, a partir da década de sessenta do século XIX, comprova a inclusão dessa área do conhecimento histórico na cultura escolar do período, tanto para as escolas secundárias quanto para o ensino elementar.

Com essa afirmação, subentende-se que o conhecimento histórico ainda permanecia tradicional. Ou seja, os alunos memorizavam os acontecimentos e fatos em uma ordem cronológica que dava ênfase aos valores morais e cívicos.

Segundo Bittencourt (2009), nessa época, a memorização era o foco da aprendizagem. O aluno deveria ter essa habilidade, melhor dentre as atividades desempenhadas. Portanto, aprender era memorizar. Esses métodos mnemônicos foram uma proposta que era desenvolvida na disciplina de História pelo historiador francês Ernest Lavisse e que servia de aporte para uma pedagogia nacional. Os seus livros eram usados nas escolas para que os

⁶ Falamos na modalidade profissionalizante de formação de professores.

alunos fizessem relação com a imagem e as palavras expostas para que desenvolvessem a capacidade de memorização. Desse modo, as atividades possibilitavam um apoio para capacitar a “memorização histórica”. Portanto, esse método de ensino propiciou consolidar a memória histórica brasileira, de maneira, que o “conhecer história” era ter o maior domínio de informações sobre os acontecimentos da história nacional.

Neste sentido, a disciplina de História objetivava, então, constituir-se nas tradições nacionais e despertar o sentimento de patriotismo. Tal intencionalidade informativa encontrava-se disposta nos livros que surgem no início do século XX que sugerem como o patriotismo incidiu no foco central dos conteúdos escolares de História.

Nessa asserção, a História integrou-se ao currículo escolar sem muitas dificuldades porque os desígnios prosseguiram agregados à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas. A partir dessa premissa, a composição disciplinar da história passou a ter um papel instrutivo mais definido em relação aos seus desígnios na formação política para os filhos da elite. Nessa concepção, buscamos entender através de Bittencourt (2009) que o ensino de História do Brasil servia para propiciar, aos membros da elite, o acesso às informações acerca de como conduzir o país, pautado em ideias nacionalistas de progresso, ao seu destino de nação “desenvolvida”.

Nessa conjuntura surge a teoria do filósofo francês Auguste Comte⁷, considerado o pai do positivismo, que acabou por orientar os paradigmas na República e, por sua vez, os planos curriculares no ensino de História. Nesta descrição, o conhecimento adquirido era uma abordagem totalizadora, interligando o passado da humanidade em uma projeção permanente temporalizada unidimensional. Alinhado a essa perspectiva teórica, o historiador/pesquisador seria entendido em sua neutralidade metodológica e seu objeto de investigação evitaria a análise de hipóteses, sobretudo, a criticidade. Ou seja, o pesquisador não deveria problematizar seus dados, eles seriam coletados. Nessa direção, Azevedo e Stamatto (2010, p. 712) nos dizem que:

O historiador deve ser imparcial inexistindo interdependência entre ele e o seu objeto; a história existe em si, objetivamente e se oferece através dos documentos; os fatos devem ser extraídos dos documentos rigorosamente criticados interna e externamente e organizados em sequência cronológica. Toda reflexão teórica é nociva, pois introduz a especulação filosófica, fugindo da objetividade. A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito neutro que evitaria hipóteses, não julgaria e não problematizaria o real. O passado seria reconstruído minuciosamente, por uma descrição definitiva, construída a partir de documentos escritos e oficiais.

⁷ Comte nasceu em Montpellier, na França, a 19 de janeiro de 1796, e morreu a cinco de setembro de 1857. Aos 16 anos ingressou na Escola Politécnica, fundada em 1794, pela Revolução Francesa. Em 1817 foi secretário de Saint-Simon. Publicou em 1830, em seis volumes, Curso de filosofia positiva; em 1944, “Discurso sobre o espírito positivo”, e, em 1852, Catecismo positivista (TRIVIÑOS, 2008).

Nas vozes das autoras, ensinar História significava o reconhecimento de informações documentais que oficializam os fatos em uma ordem cronológica linear. O ensino de história centrou-se na concepção reprodutivista de História Positivista. Nesta abordagem, sublinha-se a crença que o desenvolvimento histórico é resultante de uma "ordem" e de um "progresso" natural, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos guiada pela historicidade da instituição Estado e seus dirigentes hegemônicos. De modo geral, o estudo dessa disciplina era descrito pela ideologia governamental maniqueísta e progressista.

A teoria positivista de August Comte, no que tange ao ensino de História, ao redefinir sua estrutura metódica para ser abarcada no estabelecimento de ensino, considerava medular que a História tivesse seus pontos de vista ancorados no cientificismo francês de modo a referenciar, em âmbito nacional, a aplicação destes conceitos. Nesse momento, a disciplina da História redirecionava o seu campo de atuação e seu método no âmbito escolar. Portanto, essas teorias corroboram para que o ensino de História tivesse um estudo mais detalhado na área científica.

Nesse prisma, na visão do historiador prussiano chamado Leopold Von Ranke (1795-1886), o discurso da história enquanto disciplina escolar deveria apresentar uma sucessão de fatos que não poderia ter análise interpretativa. A escola rankeana, base de muitas reflexões históricas no século XIX e XX, passou a ser criticada por se apresentar como a única forma coerente de se fazer história.

Segundo Ranke⁸, educadores e pesquisadores deveriam ter neutralidade e passar os conteúdos sem debatê-los, utilizando apenas a temporalidade cronológica. No processo de avaliação, os testes verbais e escritos seguiam os livros evangelizadores com atividades objetivas e respostas diretas memorizadas. Além da influência de Ranke, o ensino e a produção historiográfica no Brasil foram influenciados pelo conceito francês de civilização e pelo evolucionismo que colocavam as nações europeias como modelos a serem seguidos. Com o processo de reorganização e burocrático republicano (1931 a 1961), o currículo ainda buscava espelhar-se no arquétipo da Europa. A influência francesa, centrada na proposta da Escola Metódica⁹, ganhou espaço na República. Na visão de Azevedo e Stamatto (2010, p.

⁸ Um dos principais precursores da Escola Metódica. Seu lugar no panteão da "História da História" está assegurado como aquele que inaugurou a moderna forma de conhecer a escrita da História, segundo os procedimentos de uma ciência (FERREIRA, FRANCO, 2009, p. 40).

⁹ Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos publicaram em 1898 o livro Introdução aos estudos históricos, que se tornou uma referência da Escola Metódica. A História metódica contribuiu para construir um passado comum a todos os cidadãos da pátria, as riquezas, e belezas do país, a coragem e o gênio dos seus grandes homens e heróis, ajudando a fortalecer o Estado Nacional. Reafirmando a História como uma disciplina.

712):

O ensino de História recebeu sua influência. De acordo com tal abordagem, concebe-se o conhecimento em uma perspectiva total, organizando todo o passado da humanidade num contínuo e harmonioso tempo linear. A história tem por função o levantamento científico dos fatos, deixando à sociologia a sua interpretação. Os documentos, nesta perspectiva, têm uma função: apresentar os fatos. O papel do pesquisador torna-se o de extrair das fontes o que elas têm. Por conseguinte, à história resta a função única da narração. Os fatos históricos se encadeiam como que mecânica e necessariamente numa relação determinista de causas e consequências.

Nessa premissa, os programas curriculares inseriam-se em uma concepção próxima às tradições europeias, concatenando com as biografias de origens francesas. Desde então, no ensino secundário em nosso país prevalecia os estudos da História do Brasil interligado com os episódios da História Universal.

Na argumentação de Fonseca (2009, p. 16):

As reformas de Ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, reafirmaram o estudo da História Universal e dividiram a História do Brasil em duas séries: o primeiro conjunto, que vai até a Independência, e o segundo, o Estado Novo. A influência europeia, nesse período, fazia-se não apenas nos currículos, mas nos cursos superiores.

Pode-se considerar em relação à Escola Dom Pedro II que a sua finalidade era reestruturar o ensino de História nas vertentes historiográficas europeias. Essa disciplina se consolidou e foi investigada por distintas percepções historiográficas e, na República, a tendência ideológica consistia na construção de cidadania prevista nas diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961 (CAINELLI; SCHMIDT, 2009). Evidenciamos nas práxis uma narrativa histórica que tem como foco os acontecimentos políticos, a atuação de pessoas ilustres sobretudo àquelas personagens relacionadas à época dos descobrimentos, dominação colonial e expansão territorial. Na visão de Fonseca (2011, p. 48),

Várias reformas curriculares foram realizadas, alterando-se a distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, do Brasil) pelas séries, ou agrupamento de conteúdos que antes eram dados separados. Assim, por exemplo, a partir das duas últimas décadas dos oitocentos, as histórias Antigas, da Idade Média, Moderna e Contemporânea passaram a conformar a História Geral e depois a História Universal. Considerando modelo para as demais escolas do Império, o Colégio Pedro II acabava por impor seus currículos, sobretudo para o ensino secundário.

Nesse sentido, o ensino de História, já com seus métodos, passaria a ser reconhecido como disciplina, sendo incorporado aos programas que passaram a ser utilizados nos demais colégios. Desde o começo do século XX, surgiram muitos catedráticos que através de seus livros tiveram repercussão. Além dos já citados, temos também Jonathas Serrano¹⁰, que tinha

(FERREIRA, FRANCO, 2009, p. 28).

¹⁰ Professor Jonathan Serrano (1885/1994). Escreveu o livro Como se ensina história. Professor do Colégio

como pressuposto a instrução de uma postura de cidadão intrínseca a uma ordenação social e política. Nesse prisma, Rocha Pombo¹¹, salienta que a história brasileira é majestosa e que se relaciona com a pátria, a honra e em que o mérito é acentuado e idealizado.

A partir desses apontamentos, propomos um esforço dialógico/reflexivo sobre esses estudos referenciados no ensino de história. Compreendemos que, em diferentes épocas e espaços no Brasil, os sujeitos se organizaram a partir de seus ideais, buscando direitos no âmbito político, econômico e socioculturais. Nesse contexto, averiguamos vários momentos de manifestações culturais/educacionais e o enquadramento da sociedade que prevalece através de uma ordem governamental. A explicação de Fonseca (2009) permite concluir que Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) permaneciam nas instituições de ensino secundário sendo embasados na Doutrina de Segurança Nacional. Nesse sentido, essas disciplinas substituíram respectivamente a Filosofia e a Sociologia, portanto, elas retornaram na edição da Lei 7. 044/82.

A instrução no ensino de história e disciplinas afins era direcionada para conduzir a uma ideologia política que levasse à submissão e ao silenciamento da sociedade, ou seja à ausência de questionamentos e reflexão.

Deve-se mencionar que a pesquisa seria apenas copiar o que já perpetuavam nos livros didáticos e os assuntos abordados eram conduzidos sem relacionar-se com as demais designações bibliográficas. O papel dos professores/historiadores consistia, em suas práxis, em uma oratória sem interferência por parte dos educandos cuja única função seria a de receber as informações e de realizar as atividades. Entretanto, ao lermos a dissertação de Michele Borges Martins, defendida neste Programa de Pós-Graduação em História, ênfase em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, observamos que o professor e Historiador do Colégio D. Pedro II, Jonathas Serrano já apresentava em seus escritos o método concêntrico de estudos, que por mais centrado ainda na memorização, já vislumbrava e propunha um ensino de História engajado com o presente e a cidadania (C.F. MARTINS, 2014).

Na concepção de Fonseca (2011), essa perspectiva positivista prevaleceu hegemonicamente até 1970 quando os conflitos militares e a idealização de redemocratização designaram modificações no país, em especial, na difusão dos saberes históricos. Nessa

Pedro II, e da Escola Normal do Distrito Federal, historiador ligado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, escritor de livros didáticos de história. (Freitas, 2006, pág.1 e 5).

¹¹ Só para referenciar para futura pesquisa a obra de POMBO, Rocha. História do Brasil para o ensino secundário. 19 ed. SP Companhia Melhoramentos, s/d, p.3. (A primeira edição é de 1918). Reafirma na voz de Fonseca (2011, p.51).

direção, é proeminente destacar que, consoante à visão da pesquisadora, a historiografia difundiu-se e influenciou expressivamente nos rumos da pesquisa histórica, sobretudo, aquela orientada pelo viés do Materialismo Histórico e da História Nova.

Como afirmam Cainelli e Schmidt (2009) a esse respeito, “a década de 80 é também expressiva no que se refere à luta encetada em universidades, associações e entidades profissionais com o objetivo de combater a proposta de Estudos Sociais, identificada com os interesses e a ideologia dos representantes da ditadura militar brasileira” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p.13). A reestruturação do currículo na área de História surge devido às várias publicações, encontros, artigos que direcionavam temáticas sobre os métodos, conteúdos e a função do historiador/professor. Nesse sentido, Fonseca (2011, p. 66) nos afirma que:

É importante salientar que a disciplina de História, embora mantivesse parte considerável de suas características de origem - desde que se constituiu como tal no século XIX -, incorporou de forma cada vez mais explícita a preocupação de professores, autores de livros didáticos e elaboradores de programas com a sintonia entre o saber científico e o saber escolar. Isso significa dizer que, para muitos, a qualidade do ensino de História ministrado nas escolas estaria diretamente relacionada à capacidade desta disciplina em levar para o ensino fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em cursos no Brasil.

A contribuição da “escola nova” de origem francesa contribuiu para as reflexões feitas no ensino de História e para a reavaliação de sua funcionalidade. O historiador/professor iniciaram a renovar o seu direcionamento de pesquisa, tendo mais flexibilidade de seguir seus métodos a serem aplicados na sua disciplina. Nessa relação historiográfica foi revisto e reconstituído o papel do pesquisador/historiador que propõe um processo dialógico e que questiona sua análise, sem ter o documento como se fosse apenas uma descrição. Observamos que os manuais didáticos trazem em seu preceito determinadas peculiaridades a serem perquiridas e que permite ter uma maior autonomia por parte dos educadores/historiadores para que tracem relevantes caminhos. Esse cenário, sem dúvida, foi influenciado e/ou permitido com as disputas e concepções acerca do Ensino de História presentes na reformulação tecnicista da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a 5.692/1971 e a LDB de 1996. Portanto, serão esses dois dispositivos legais que iremos debater em seguida.

II CAPÍTULO

A LEGISLAÇÃO 5.692/1971: O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO E SEUS NOVOS RUMOS

O assunto abordado neste capítulo se centra na análise da legislação 5.692/1971, o qual previu profundas transformações no ensino de História. O período foi marcado por um governo autoritário e por isso, vemos que a legislação visava atender aos interesses desse Estado. Sendo assim, conforme a argumentação de Ghiraldelli Jr. (2009) que nos diz que “o Grupo de trabalho (junho de 1970), a tarefa do Congresso Nacional no acompanhamento do documento que se transformou em LDBEN para o ensino de 1º e 2º Graus resumiu-se em dispensáveis atos consequentes. O Parlamento era, então, uma peça decorativa” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 124).

Como afirmou o autor, sabe-se que a presença do governo dos militares era rigorosa em suas tomadas de decisões, portanto, as outras vozes eram ineficazes no Congresso Nacional e, por isso, a elaboração da LDBEN ficou diante do autoritarismo militar, sem autonomia. Nesse ínterim, na área curricular em relação ao aperfeiçoamento cognitivo nos distintos estabelecimentos escolares observa-se que a formação de sujeitos estava interligada as posturas duradouras ou estáveis concatenadas com a profissionalização da mão de obra.

Segundo Souza (1979), em 1971, no que diz respeito ao planejamento educativo, os artigos relacionados com o Ensino Primário e do Ensino Médio foram discutidos em equipe do Ministério da Educação e Cultura, e assim, nasceu a Lei Federal nº 5.692, provinda da LDBEN de 1961. Neste momento, já era observado o interesse na restauração do ensino secundário e técnico. Na fala de Souza (1979), o currículo no Brasil, no que se refere à escola única de 2º grau, acabou sendo focalizado no profissionalizante/técnico.

Nesse cenário, com essa reestruturação curricular, nas escolas funcionavam os cursos considerados profissionalizantes. Nas práticas, os representantes vinculados aos setores governamentais prestaram-se a atender os interesses econômicos financeiros de instituições não estatais. Na afirmação de Souza (1979), os recursos materiais e humanos eram escassos, e a problemática dessa situação abrangia a gama de profissionais da educação (professores, técnicos e especialistas) que permaneciam sem instrução. Na situação antes referida, no que tange à área das ciências humanas, o investimento era de baixo custo. Apesar desta conjuntura, houve uma procura considerável nas redes públicas para uma formação profissionalizante, entretanto, este interesse não era traduzido na qualidade desejada.

Souza (1979) ancora suas análises na legislação do período e parece afirmar que a burocracia governamental é rotineira e não toma consciência dos reais problemas que envolvem a educação. Este cenário é fruto das problemáticas na instrução dos profissionais de educação e da falta de recursos. Sendo assim, geralmente, a tomada de decisões é tardia.

Sobre a autorização dessa reforma, ao reafirmar a retórica do Ministro Jarbas Passarinho, o Presidente da República destacou que:

Fez-se a junção dos chamados ramos de escola num só ensino de 2º grau em que, assentando-se sobre uma parte geral e comum do currículo, todas as formas de estudos especiais poderão ser desenvolvidas, conforme as possibilidades de cada estabelecimento de ensino. Não há lugar, no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral (SOUZA, 1979, p.48).

Na proposta de reforma, o governo sublinhava a educação um planejamento que visasse auferir a modernidade nos preceitos e necessidades do crescimento de mercado. Esta característica nos permite alegar que, nesta perspectiva, defendia-se que um país, para ser desenvolvido, precisava ter acesso à educação e a permanência dos alunos nas escolas. Nessa circunstância, em contraposição, não havia preocupação para mudar a realidade e diminuir as desigualdades sociais existentes nas escolas e mais amplamente na sociedade. Reafirmando esse preceito, Kuenzer (2011, p. 20) afirmava que o governo “não é capaz de modificar as leis fundamentais dessa economia, e notadamente a exploração do homem pelo homem que a caracteriza”.

Nesse panorama inserem-se os discursos ideológicos dos militares no poder que retratavam o Brasil desde período enquanto uma potência econômica. No que se refere à escola, a ocupação dos cargos administrativos também deveria obedecer a essa ordem militarizada. Assim, a projetada escola de 2º grau acabou constituindo-se em um sistema profissionalizante, sob a supervisão do planejamento curricular. A modificação curricular centrada pelo órgão Federativo, segundo Souza (1979, p. 49) reafirma, pela própria Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que:

O 3º do artigo 4º dispõe que: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. Mais tarde, o artigo 5º contera as seguintes indicações: “1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo, organizado de modo que: a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas áreas iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial, 2º - A parte de formação especial do currículo: terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino 1º grau, e de habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamento periodicamente renovado.

Na premissa citada por Souza (1979), é evidenciado que o plano curricular inserido nas escolas permaneceu de caráter dualista do ensino de 2º grau politécnico, também reconhecido nesse período. Assim, para que o educando pudesse dar continuidade em seus estudos em direção aos cursos superiores, era necessário o domínio dos conteúdos englobados no que foi chamado de “núcleo comum”. Nesse nível, o ensino era desenvolvido, quase que exclusivamente, pelas escolas destinadas a uma clientela economicamente privilegiada. Além disso, o que com Ghiraldelli (2009) permite-se afirmar é que o objetivo central da LDBEN de 1971 era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (GHIRALDELLI Jr., 2009, p. 124).

Os objetivos do ensino de 1º e 2º graus, de acordo com a legislação vigente no país (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), como se vê na citação anterior, influenciaram diretamente no planejamento curricular estabelecido, sobretudo a partir dos três focos principais. Entretanto, a auto-realização, orientada pelos interesses de cada educando, é, ao mesmo tempo, limitada pela demanda local existente. O referido regimento preconiza, na constituição para o trabalho qualificado. O “colégio” era percebido enquanto um caminho de oportunidade para capacitação do aluno e concebia a profissionalização técnica em seu nível social, cultural e histórico.

Nesse debate, existia um empenho por parte da burocracia governamental em ampliar a mão-de-obra nos setores econômicos da sociedade. Nesse sentido, o crescimento urbanístico e industrial marcava a valorização do trabalho e da “profissionalização” enquanto elementos indispensáveis para a realização dos indivíduos. Dessa forma, esses aperfeiçoamentos locais e regionais serviam para os desígnios das elites governamentais.

Torna-se essencial reaver a concepção do trabalho em sua dimensão fidedigna, social e histórica para que possamos aprimorar sua acuidade no desenvolvimento da humanidade. A escola encampa um percurso que poderá instruir para a situação de trabalho, debatendo a relação social desse como estratégia de sobrevivência. Desta forma, é propiciado ao educando identificar-se como sujeito histórico, ainda que limitado sua capacidade de questionar e refletir os níveis de decisões cidadã em decorrência da ditadura civil-militar vivida no país.

De acordo com a política administrativa educacional decorrente da LDBEN de 1971, a educação visava construir uma formação para a cidadania. Essa entendida pelos determinantes da ditadura brasileira. O papel da escola seria fazer com que o educando interagisse em sua comunidade. Mas, de certa forma, a escola parece promover hierarquias e indicar o padrão ideal de educando, desencadeando uma prática uniforme e, ao mesmo tempo, culpando os

indivíduos pelo fracasso, quando não se adaptam ao planejamento escolar.

Nesse sentido, a disciplina de História apresenta-se enquanto um local propício para a discussão das chamadas temáticas cidadãs. Observa-se uma preocupação maior no conceito de nação como uma visão oficial, que promove na sociedade uma ordem a ser obedecida. O ensino de História no currículo ainda permanece dentro dessa modalidade teórica tradicional que não estimula a busca de autonomia, de contextualização e criatividade no saber histórico. Desse modo, os conteúdos apresentavam, já nos anos 1970, uma sequência preestabelecida. Todo saber histórico era evidenciado por narrativas construídas identificando vultosos personagens que marcam a nossa história brasileira, sendo exemplos a serem seguidos.

Não podemos esquecer que o ensino de história tinha a influência metodológica da psicologia e da pedagogia que prevalecem na atuação do instrutor no estabelecimento escolar. Com a base teórica piagetiana, o planejamento curricular levado pelo professor/historiador estabelecia a concepção da práxis educativa e que inspirava a entender a técnica cognitiva das crianças em fases cronológicas. Na visão de Barca (2009, p. 23),

A investigação piagetiana veio fornecer à educação fundamentos de base empírica para repensar o “que” e “como” ensinar, a partir de “como se aprende”, abrindo duas possibilidades de enfoque: a) o desenvolvimento cognitivo por faixas etárias, com níveis sequenciais e variantes; b) o “mecanismo” interno da aprendizagem, em que o indivíduo integra na sua estrutura cognitiva novos saberes em interação com o meio, sobre determinadas circunstâncias (situações de conflito cognitivo, mas não totalmente discrepantes dos saberes anteriores para que novas visões possam ser acomodadas). O segundo enfoque constitui um dos pilares do construtivismo em educação.

Nesse embasamento teórico, a noção de Piaget de construtivismo parte da suposição do indivíduo apenas, sem fazer nenhuma relação com o processo de temporalidade histórica. Essa vertente teórica, nessa época, não fazia referência ao homem inserido dentro de um processo histórico sociocultural, ou seja, negligenciava que o saber adquirido é absorvido por meio da natureza e das relações na sociedade.

Barca (2009), na referência ao ensino de História nessa construção piagetiana, nos revela que a idade é fator predominante no convívio social, sendo uma proposta que investiga o foco desenvolvimentista dessa teoria. Outro fator averiguado é a percepção de que a etapa desenvolvida no âmbito cognitivo-psicológico decorre de um processo individualizado e internalizado do ser humano, também sem considerar o intercurso historicamente e socialmente vivenciado pelo sujeito. Entretanto, a autora confere uma visão diferenciada através dos estudos na Educação Histórica e nos remete a uma categorização de ideias históricas em padrões totalizados de pensamento por idades. Temos como suporte teórico pesquisadores ingleses, como Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Shemilt, que

trouxeram em sua literatura um novo olhar sobre a cognição histórica. Esse aporte teórico está centrado na dialética histórica, possibilitando novas apreciações para o ensino de História.

Os dados resultantes das pesquisas de Dickinson, Lee, Rogers e Shemilt contribuíram para que outros estudos¹² que relacionaram à experimentação constante os estágios desenvolvidos e aplicados na aprendizagem histórica. Na afirmação de Barca (2009), esses teóricos tiveram repercussão na proposta sobre a Educação Histórica, no Reino Unido, nas décadas de 70 a 90. Nesse enfoque, o teórico Booth (1980 apud CAINELLI, SCHMIDT, 2011) direciona seus estudos na lógica do saber histórico utilizando as imagens da História Contemporânea com o propósito de desenvolver a aprendizagem dos jovens participantes.

Segundo Booth (1980 apud CAINELLI, SCHMIDT, 2011), a aprendizagem histórica era possível pela constituição de dados produzidos pelas atividades aplicadas, propiciando ótimos resultados na indagação de ideias históricas. Nesta direção, H. Cooper (2004) direciona a investigação com crianças em História que irá ser abordado nas ideias substantivadas e de segunda ordem, que influenciaram vários países, abarcando Portugal e Espanha¹³. Nessa perspectiva, as novas abordagens permitem pesquisar a racionalidade perceptiva histórica dos educandos, concernente à natureza da História, usando uma terminologia “de segunda ordem”. Portanto, incluem nessa terminologia os preceitos de explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica, sendo hoje, o impulso de várias pesquisas e novas concepções e renovação nas práxis no ensino de História.

A reformulação na educação, em meados de 1971, no comando da elite burocrática e militarizada, se revelou nada sensível às mudanças que colocassem em risco seus privilégios e conquistas. Nesse sentido, essas referências concatenam com a formação de 1º e 2º graus em que o governo direciona as modificações na educação, alterando seu plano curricular ao inserir uma estrutura tecnicista. O governo configurava seus méritos imerso em uma situação de aumento dos núcleos urbanos e na ampliação econômica na qual o país se encontrava. Nesse prisma, Bittencourt (2009) argumentava que o currículo privilegiava as áreas exatas e os cursos profissionalizantes como sendo os mais acentuados e requisitados a serem implantados.

Assim, o governo incumbiu-se de modificar, no dia 11 de agosto de 1971, data de promulgação da Lei nº 5.692, que alterou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, em

¹² Dentre estes, salientamos os realizados Martin Booth e Hilary Cooper.

¹³ Os conceitos “de segunda ordem”, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico, tais como compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança em História. Os conceitos “substantivos” referem-se às noções ligadas aos conteúdos históricos, como monarquia, democracia, feudalismo, Revolução Industrial, Renascimento, descobrimentos (BARCA, 2011, p.25).

uma estratégia autoritária e excludente (SAVIANI, 1989). Essa temática inserida pelo autor indica um período de intencionalidade governamental demonstrando a força de poder que define o que será realizado na educação, o que poderá ser acessível à sociedade, interferindo nas áreas do conhecimento e afetam a disponibilidade dos cursos. Dessa forma, no que se refere aos objetivos gerais e específicos, temos duas vertentes nessa época que são: a matéria do núcleo comum e diversificada.

Na pesquisa de Saviani (2012, p. 55), nos diz que, “de acordo com a Lei nº 5.692, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinadas às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, os conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir”. Portanto, entende-se que a educação perderia seu sentido tornando arlequinada, por meio de uma instituição como a escola.

É interessante ressaltar que para Saviani (2012),

se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2012, p.55).

De acordo com esse preceito, deduz-se que as redes de ensino público deveriam trazer um ensino crítico que visasse ensinar os educandos a perceberem seu raciocínio lógico, e se constituírem como cidadãos autônomos e críticos de sua realidade. Dessa maneira, observamos a existência de uma profunda incompatibilidade nesse modelo operado no ensino de 1º e 2º graus na educação do país. Ou seja, houveram exigências reconhecidamente indispensáveis para a modernização brasileira, bem como, para o atendimento de suas aspirações de protagonismo no convívio internacional.

Nesse ínterim, observamos a influência estrangeira interagindo com o governo militar e atuando diretamente sobre os desígnios da educação brasileira. Na visão de Ciavatta e Frigotto (2012, p. 32),

A partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder as condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representantes dos que controlam o poder político e econômico. Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e pelos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

Dentro desse pressuposto, o ensino secundário teria o papel de orientar os estudantes

ao exercício da carreira profissionalizante orientado pelo acordado entre o Brasil e a USAID. Nesse contexto, o desígnio desse ideário social prevalecia na compreensão de que o estudante das camadas populares seria capaz de exercer suas funções no campo de trabalho.

Ao refletir sobre a educação no contexto narrado, é inevitável vê-la a serviço dos setores dominantes. Na concepção de Gramsci (*apud* KUENZER et al. 2011), o papel estatal¹⁴ representa esse grupo dominante que exerce suas atividades de forma hegemônica. Deste modo, a sua operacionalidade assegura um processo consensual e coercitivo, que mantém um comportamento de conformidade. A centralização administrativa governamental ficaria conhecida como a classe burocrática que tinha o poder decisório, determinando e executando o processo educativo centralizador no regime militar, o que, historicamente, justifica a hierarquização brasileira.

Nesse prisma, entendemos que a reforma, com base na referida LDBEN de 1971, teve a função de articular, através do currículo, a maneira dos professores cumprirem seus métodos, sobretudo, no planejamento, na articulação e na avaliação da aquisição cognitiva dos alunos. Nesse contexto, as diretrizes curriculares, no que se refere ao ensino de História, atrelado à criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB), ancorado na Lei nº 5.692/71, articulada no Parecer 853/71, oficializavam um projeto de nação imbricado de noções de cidadania, trabalho e auto-realização nas escolas brasileiras. Os conteúdos ficaram atrelados nas concepções tradicionais. Então, na visão de Souza (2008), a funcionalidade da Geografia e História constituía suas atividades referenciando a atualidade do país, “o Fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...]” (BRASIL, 1971, p.25).

Nesse caminho, o ensino de História do Brasil objetivava desenvolver o sentido de nacionalidade brasileira, sem, necessariamente, problematizar a vinculação processual entre o passado e o presente. O professor/historiador, em suas atividades expositivas, ensinava os acontecimentos e fatos históricos, sem prezar pelo estabelecimento de um processo dialógico crítico. Os conteúdos eram apresentados de forma fragmentada e descontextualizada, a partir de uma perspectiva de instituição de uma verdade única.

¹⁴ Nessa configuração o papel estatal revela a sua dominação através das próprias Leis a seguir. “Lei nº 5 5.692, Cap. VIII. Art. 71. Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos municípios onde haja condições para tanto. O Art. 72. A implantação do regime instituído na presente lei far-se-á, progressivamente, segundo suas peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deve ter execução imediata” (SAVIANI, 1996, p. 130).

Na visão de Souza (2008, p. 282), “o cultivo dos valores cívico-patrióticos foi reforçado nas escolas públicas e privadas nos anos 70. Em consonância com a ideologia militar. O Centro Cívico Escolar foi uma criação do governo federal (Decreto nº 68.065/71)”. A intencionalidade era conduzir o aluno a participar das atividades cívicas e culturais e que a escola valorizasse os desfiles cívicos incentivados pelos poderes públicos para que não ocorressem opiniões contraditórias que levasse a tomar decisões conflitantes. Os professores/historiadores que estivessem atuando na disciplina de EMC eram encarregados de organizarem os desfiles e as comemorações que interligassem aspectos referentes às solenidades com o comparecimento de toda a comunidade escolar.

Bittencourt (2009, p. 164) nos afirma que, “além da ‘história da pátria’ ser tema preferencial de livros de leitura e das músicas escolares, havia outros recursos de comunicação, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional”. A apreciação da autora, nesses aspectos nacionalistas envolve a disciplina de História que considera essa prática nos pareceres da doutrina curricular instituída pelo governo e que define o parecer metodológico a ser cultivado nessa área, concomitantemente, relacionado com a cognição dos estudantes.

Segundo Cainelli e Schmidt (2009), a estrutura curricular oficial não levava em conta as condicionantes da vida escolar, no que se refere às condições anatômicas e mentais dos alunos, sua heterogeneidade socioeconômica, a capacitação dos professores, o equipamento de apoio didático. Averiguamos que seus métodos eram formalísticos e abstratos, sem relação direta com o estilo vivenciado pelo aluno. Os conteúdos e métodos não tinham a finalidade de expandir o senso crítico.

A avaliação classificatória, para Cainelli e Schmidt (2009), era centralizada pelo professor. Os resultados seriam alcançados pelos alunos mediante um processo baseado na memorização. O que percebemos com as autoras é que havia - no processo cotidiano de ensino-aprendizagem que se insere no programa curricular das escolas de 1º e 2º Graus neste momento - uma prevalência no número de atividades em detrimento de uma teorização constante. Segundo as autoras, a didática das salas de aula, o giz e o quadro-negro, da voz e da saliva, deveria abrir-se para a realidade que rodeia os alunos, levando-os à “observação” direta das modificações econômicas e sociais pelas quais o país atravessava.

Na declaração citada por Bittencourt (2009), o Conselho Nacional de Educação instituiu a doutrina de currículo, indicando os conteúdos de núcleo comum¹⁵. Neste

¹⁵ As principais mudanças determinadas por esta Reforma do Ensino foram: extensão do tempo de escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, com a união dos quatro anos do curso primário aos quatro anos do curso

documento, é apresentado o conceito de matéria, orientando suas formas de tratamento e integração, indicando os objetivos das áreas de estudo e remetendo-os ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus e aos fins da educação

A referente Lei nº 5.692/71 tinha por finalidade a formação da cidadania que estava vinculada aos saberes nacionalistas apresentados no núcleo comum a partir do ensino da língua vernácula, das ciências físicas, naturais e sociais e da educação moral e cívica. Conforme nos reafirma Saviani (1989, p. 129), a Lei instituía, em seu artigo 7º que

será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o dispositivo no Decreto de Lei 869, de 12 de setembro de 1969.

Segundo Bittencourt (2009) a Lei nº 5.692/71 foi alterada deixando os conteúdos de história em segundo plano porque o interesse do governo era desenvolver a área técnica. Essa alteração que ocorreu na educação entra no sistema escolar de forma burocrática¹⁶/hierarquizada e tornou-se influente em toda a sociedade moderna, sobretudo a partir dos estudos realizados no âmbito das Ciências Sociais. A organização burocrática da educação brasileira, não diferente de contextos anteriores, voltava-se a despolitização do ensino de história.

A burocracia se torna a autoridade que é exercida ordenadamente dentro de um propósito de regras e de técnicas, onde os indivíduos tomam uma postura oficializada nesse arcabouço organizacional. Essa conjuntura é marcada pela estratificação hierarquizada que, em cada nível e consecutivamente, exige a existência de autoridades superiores e subordinadas (BREJON, 1977).

Na burocracia, para cada contingência teoricamente possível existem normas e regulamentos que, além de dar estabilidade à organização, determinam sua maior ou menor flexibilidade de ação. No entanto, na visão desse pesquisador, ancorada na concepção de Weber¹⁷, a organização formal não é uma única modalidade ideal que atua com praticidade. Nesse contexto, essa estrutura envolve o ensino de 1º e 2º graus que interliga a reestruturação

ginsial; generalização do ensino profissionalizante nas três ou quatro séries do 2º grau; organização do currículo em duas partes, o núcleo comum, “obrigatório em âmbito nacional”, e a parte diversificada, “para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos”; e designação como obrigatórias as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde (MIMESSE, 2007).

¹⁶ “O conceito de burocracia foi descrito pelo sociólogo alemão Max Weber, que estabeleceu as características de uma organização burocrática formal, de tipo ideal. Na linguagem popular, burocracia significa administração ineficiente, rotinas, entraves nas repartições públicas. Na realidade, porém, ele deve ser entendido como um termo técnico administrativo, sem conotação valorativa implícita” (BREJON, 1977, p. 94).

¹⁷ “Marx Weber nascido em Erfurt, na Turíngia, Alemanha, em abril de 1864. O sociólogo e cientista político foi professor de Economia nas Universidades alemãs de Freiburg e Heidelberg e é considerado um dos fundadores clássicos da Sociologia” (OLIVEIRA, 2008, p. 274).

curricular no âmbito da disciplina de História, modificando a carga horária e o modelo dogmático de conteúdo.

Observamos essas alterações curriculares no ensino secundário. Na voz de Bittencourt (2009), “com a Lei 4.244 de 1942, sob o ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tornou-se presente, com carga horária aumentada, e a História da América passou a contar com uma série dedicada ao ensino” (BITTENCOURT, 2009, p.81). Essa educadora sublinha que a Lei cria o curso ginásial e o clássico, modificando a estrutura existente no secundário. Pode se afirmar que o interesse previsto era tornar os alunos mão-de-obra para o mercado no setor terciário, ampliando o mercado consumidor e melhorando, assim, o núcleo urbanístico.

Bittencourt (2009) nos afirma que as disciplinas de História e de Geografia foram incorporadas nos EMC e OSPB. Esta situação levou à redução do espaço para a disciplina de História, nos currículos dos 1º e 2º graus. Contrária a essa decisão, houve resistência dos catedráticos e até mesmo dos órgãos administrativos em prol da luta pelos direitos de cidadania, mas pouco se realizou na prática. Nessas manifestações, destacadas pela pesquisadora, a orientação dos docentes em Estudos Sociais era centrada no conteúdo unificado entre História e Geografia. Por conseguinte, o que era ministrado por esses educadores em sala de aula era embasado, obrigatoriamente, no uso do livro didático.

No mesmo direcionamento, Bittencourt (2009) explica que os governantes militares queriam diminuir o acesso dos alunos à educação. Devido a esse fato, conforme a Lei 5.692/71, o ensino secundário perdeu suas características, tornando o ginásial em uma continuidade do ensino primário, que seria o primeiro grau de oito anos e o colegial alterado para formação profissionalizante, conhecido como segundo grau. Na voz da autora, o ensino secundário politécnico, como uma etapa intermediária e com contínuas crises de identidade, foi o mártir dos acontecimentos dos anos de 1960 e das modificações nas instituições escolares o que refletiu no crescimento do público, nos anos de 1970.

Para elucidar esse percurso, na educação profissionalizante, percebemos que o curso ginásial era predominantemente ocupado por alguns setores da classe média. Entretanto, a classe média estava em desenvolvimento e a elite seguia seus estudos em nível universitário. A partir dessa observação, ocorreu uma distinção social referida aos filhos dos trabalhadores aos quais restava a opção de inserção em um curso superior nos moldes da iniciativa privada.

Nesse cenário, os profissionais iniciaram essas críticas devido à relação entre ensino e pesquisa. Na voz da autora,

à parte dessa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do

cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento de estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do país (BITTENCOURT, 2009, p.83).

A posição desses educadores era contrária ao saber histórico que não favorecia uma concepção enquanto cidadão autônomo e tampouco elucidava sobre os desafios econômicos advindos dos setores empresariais e das ideologias políticas. A neutralidade científica era inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse pressuposto, o ensino de história desencadeava, dentro dessa conjuntura sistemática¹⁸, a reordenação do processo educativo de maneira a conceder a ele tendências de objetividade e operacionalidade.

Nesse período, na visão de Azevedo Stamatto (2010), surgem abordagens pedagógicas cuja funcionalidade era

considerar no grupo da Transmissão de conteúdos, as abordagens voltadas para procedimentos e atitudes. Além da apreensão conceitual. Assim, refere-se tanto a pedagogia chamada de Pedagogia Tradicional como a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia por Competências (AZEVEDO, STAMATTO, p. 705, 2010).

Na voz dessas autoras, o professor/comunicador utilizava enquanto método um suporte linguístico variado e com as referências técnicas/sistematizadas que incidiam no cotidiano da sociedade brasileira. Neste viés, o receptor/aluno recebia, a sua aprendizagem por meio da memorização e pela repetição de atividades. Verifica-se que o educando recebia a informação em uma metodologia tradicional baseada na decoração dos episódios históricos no sentido de criar a noção de uma sequência cronológica de “fácil” entendimento.

Consideramos que estes procedimentos buscavam injetar na área humanística uma amplitude tecnicista aproximada àqueles referentes às ciências exatas. Na visão de Azevedo e Stamatto (2010, p. 706), o ensino-aprendizagem era aprendido de forma que:

Entre os referenciais da Psicologia, no Brasil, em meados do século XX, encontra-se o behaviorismo em que o professor gera o comportamento, reforça os desejáveis e ignora os indesejáveis. O desenvolvimento ocorre por condicionamento e repetição. A aprendizagem consiste em uma reação a estímulos externos. No Brasil, tal perspectiva ficou conhecida como Tecnicismo, instalada via normatização pelas reformas de 1968 e 1971 (Leis 5540/68 e 5.692/71). Sistematizado pelos governos militares respondia aos anseios do projeto de desenvolvimento e segurança nacional de vários setores sociais daquele momento.

Essa metodologia atribuiu um estilo dogmático aos conteúdos de História. Sob esta perspectiva, os métodos seriam princípios universais e racionais; o educador se tornava o foco do desenvolvimento da aprendizagem; o educando era concebido como um ser suscetível,

¹⁸ “A Lei nº 5.692/1971, art. 4º no § 3º - Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos” (BREJON, 1977, p. 271).

passivo e a prática de ensino passaria a ser um mecanismo de ordem e de silenciamento. O professor/historiador deveria ficar neutro em sala de aula, sem interagir com seus educandos. Portanto, o ensino de História acabava cristalizando os acontecimentos e fatos, imbuindo os valores e ideias como verdades absolutas, dificultando o senso de criatividade e da criticidade do educando.

A pressuposta ação cognitiva, dentro desse parâmetro do ensino de História, sugeria que suas práxis deveriam desencadear no sistema cientificista, condicionando, dessa forma, a prática docente em seus objetivos. Souza (2008, p. 283) nos diz que:

Em meio ao processo de distensão política e o prenúncio de iminente redemocratização do país, os traços que caracterizaram a escola elementar e secundária por tantas décadas estavam com os dias contados. As classes organizadas pelo critério de homogeneidade quanto ao resultado final de aprovação dariam lugar às classes heterogêneas. O uso obrigatório e impecável do uniforme seria cada vez mais flexibilizado, assim como as revistas de uniforme e as filas para entrada em sala de aula. As carteiras pregadas ao chão seriam definitivamente rechaçadas por impedirem os trabalhos em grupo e as atividades diversificadas. A seletividade perdurava, assim como a disciplina, a ordem, a obediência, a hierarquia e o autoritarismo cada vez mais contestados pelos estudantes.

Nesse contexto, continuamos com a contraposição ideológica, sobretudo, na educação. O governo militar se inseria em um território de disputas dentro de um ensino de baixa qualidade. Dentro dessa lógica seria impossível ter uma aprendizagem que considerasse o conhecimento e vivência prévia dos educandos. A forma rígida militarizada permanecia autoritária, determinando quais comportamentos e atitudes deveriam ser constituídos como exemplos a serem adotados. O livro didático colaborava para essa tentativa de normatização da prática docente. No entanto, encontramos essa ação educativa que condiciona o ensino-aprendizagem na operacionalidade do programa curricular que prescreve núcleo comum e a parte diversificada¹⁹ dos 1º e 2º anos por matérias.

Verificamos, na legislação descrita, a didática do Ensino de História se tornava sistemática. Ou seja, a partir disso, o regime direcionava os tópicos a serem trabalhados de forma conteudista e de larga extensão. Certamente, não existia espaço para buscar um processo cognitivo que constituísse o educando como sujeito de sua própria história e tampouco uma aprendizagem histórica significativa coerente com a autocompreensão humana.

O planejamento curricular continua sendo estanque diante desse processo de indústria cultural e política que permeava a escola. Sem ter uma bússola que direcionasse uma

¹⁹ “A Lei nº 5.692/1971, art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório e, âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BREJON, 1977, p. 252).

orientação, interpretação, percepção e motivação, o conhecimento na escola caracterizava-se por um discurso categórico e unitário, sem contestação.

O ensino secundário, nesse contexto cultural, foi imbuído de valores provenientes de uma conjuntura tecnológica, mudando o sistema socioeconômico no país. Nessa direção, a inserção da técnica seria fundamental para a realidade presente. O sistema escolar, por sua vez, permanecia e permanece ainda obsoleto diante das mudanças que ocorrem. A partir desse percurso interpretativo, o papel do professor se torna um desafio, porque o material a ser aplicado assim como o investimento de recursos se tornam escassos diante da realidade escolar. O ensino secundário de massa não mudou somente os mecanismos internos da distribuição escolar e as relações da escola com o meio, mas também a representação social da escola”.

Nesse ínterim, essa cultura científica foi ao encontro da hegemonia nas áreas de conhecimentos que especificam as especialidades científicas, principalmente no ensino superior. Por esse prisma, as políticas públicas investiram em financiamento para desenvolver a ciência e a tecnologia. Na investigação de Souza (2008), entendemos que essa interferência socioeconômica na modernidade trouxe outro sentido nas áreas humanas no ensino secundário. Além das razões mencionadas anteriormente, a classe privilegiada era evidenciada nesses estudos. Ou seja, com a implantação dos cursos profissionalizantes técnicos e científicos, a elite da época passou a ter acesso privilegiado aos cursos superiores.

Observamos que o país identifica as variações que produz na coletividade moderna e sugere uma revisão radical dos preceitos educativos, sobretudo naquele que alude ao mundo dos jovens. Entre os basilares fatores que contribuíram para essa tendência, convém citar a renovação científica e técnica, o advento da automatização e a edificação democrática que deu aos cidadãos um papel mais importante na condução dos negócios nacionais e internacionais. Em substância, chega-se a considerar, hoje, que todo indivíduo tem a necessidade e o direito de receber esse tipo de ensino outrora qualificado de educação liberal, e de dispor, ao mesmo tempo, da possibilidade de desenvolver certas aptidões profissionais²⁰.

Nessa realidade, a legislação do artigo 5º §2º, nos faz inserir nesse contexto, a parte especial do planejamento curricular, onde irão ser observadas aptidões para o tipo de trabalho que necessita no mercado, inclusive no que se refere às mudanças econômicas. Os desafios no planejamento se inserem numa lógica militarizada em que só restava, no planejamento

²⁰ “A Lei nº 5.692/1971, art. 5º, § 2º, letra “b” - Este conselho se articulará com os órgãos competentes para que, nos temos periodicamente levantamentos sobre a necessidade de mercado de trabalho dos vários locais e regiões a fim de que se fixem as habilitações profissionais em consonância com os dados assim obtidos” (BREJON, 1977, p. 274).

curricular, o fazer que fosse determinado. Essa composição curricular, em nosso entendimento, era um equívoco, porque dava um sentido de que ensinar bem é o mesmo que ensinar muito, de forma excessivamente padronizada nos seus métodos didáticos e de avaliação. No que se refere à formação de educadores, historicamente, a sua formação foi pautada em uma perspectiva tecnicista de produção. A partir dessa lógica, que compreendemos a formação continuada de “especialistas” dentro do processo educativo profissional e a consequente desvalorização do trabalho do educador.

Nesse limiar, o currículo tem a sua funcionalidade, a sua intencionalidade e o seu plano operacional nas atividades escolares. Portanto, a sua projeção é não se restringir a articular seus critérios de interesses, desígnios e persuasão. Além disso, intuímos que a isenção da realidade escolar permanecia, naquele momento, sem a participação dos professores nesse plano curricular.

Nesse cotejo, são implicados os conteúdos que são organizados e projetados para serem seguidos nas redes públicas do ensino secundário. Nessa trajetória, veremos nas vozes dos autores que,

esta nova proposta vinha atender aos interesses do Governo Militar, que seriam, entre outros, o de esvaziar os conteúdos, trazendo assim uma despolitização, ao mesmo tempo em que iria preparar e aumentar a força de trabalho qualificada (BATTISTUS, LIMBERGER, 2006, p.229).

Observamos que o centro de interesses era a mão-de-obra para o crescimento econômico anunciado pelo “milagre econômico”²¹, que concatenava com a ideia de inserir o Brasil junto aos países de primeiro mundo. Battistus e Limberger (2006) abrem caminho para uma nova abordagem no que se refere a esse propósito curricular. No que tange ao universo escolar, a intenção era que a formação do 2º grau politécnico criasse condições “financeiras” para esses estudantes na atuação no mercado de trabalho para diluir as desigualdades sociais. Entende-se que uma política educacional é imprescindível à função da escola porque possibilita socialização do saber básico na compreensão integrada entre ciências e produtividade, inserida no desempenho técnico/profissional.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), a lei referida foi anunciada em um contexto histórico favorável conhecido como ‘milagre econômico brasileiro’, durante o Governo Médici. Foi nesse ambiente que a discussão da reforma do ensino básico entrou pelo Congresso Nacional,

²¹ “O país passava pela época da euforia da classe média com o “milagre econômico” ao mesmo tempo em que o presidente general Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar, pretendendo, assassinando e torturando as lideranças de esquerda (ou mesmo os liberais mais contundentes) que ousavam promover protestos (sufocados) contra a Ditadura” (GHIRALDELLI Jr, 2009, p. 120).

que nada fez senão confirmar o projeto do Executivo. Neste sentido, toda legislação com seu aparato jurídico-repressivo e jurídico-ideológico estava a serviço desses interesses na área educacional.

A partir dessa compreensão, de nada adiantaria, a reestruturação curricular educacional, se ela continuaria a ter a mesma ideologia educacional e a mesma política. Na concepção de Moura (2007), não se pode esperar que a educação tivesse sido direcionada para privilegiar as camadas populares. Diante dessa realidade, a educação permanecia favorecendo às elites dominantes enquanto que a maior parte da população menos privilegiada ficava fora da estrutura de ensino. A legislação estabelecida procurou atender não só os aspectos básicos e gerais da educação. Por isso, então, o currículo buscava acatar as “peculiaridades locais” com um ensino de parte diversificada. Para Brejon (1977, p. 91), nos afirma que:

Os Currículos e programas constantemente atualizados, em função das necessidades individuais e sociais; Pessoal - em especial pessoal docente - com qualificação adequada às suas atribuições. Nos termos da legislação, teríamos: -100% de professores de 1º grau (1ª à 4ª série), no mínimo, habilitado de 2º grau para o magistério; - 100% de professores de 1º grau (5ª à 8ª série), com, no mínimo, licenciatura curta; - 100% dos professores de 2º grau com, no mínimo, licenciatura curta.

Nesse contexto, os recursos eram escassos, e a verba existente era usada de forma inadequada, as crianças e jovens permaneciam sem condições de frequentar as escolas. O planejamento curricular não se renova de acordo com as necessidades que vinham ocorrendo no desenvolvimento do país. A maioria dos educadores não tinham a formação adequada exigida, continuavam as evasões e reprovações.

Moura (2007, p. 3) argumenta que a profissionalização se restringiu apenas às escolas públicas, enquanto que as escolas privadas continuavam oferecendo, quase em sua maioria, um currículo propedêutico, voltado para o atendimento às elites, o “[...] que reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional”. Então, o que percebemos é que a escola secundária teria que reorganizar-se para oferecer melhores habilitações profissionais nas áreas técnicas consideradas como politecnia. Além disso, nenhum aluno poderia diplomarse nesse ensino sem que tivesse concluído algum estágio profissionalizante.

A lei vigente veio, além de profissionalizar os educandos para o mercado de trabalho, para impedir seu avanço rumo aos cursos de formação universitária. A categoria de ensino ficou agregada à eficiência em preparar, no sistema educacional, mão-de-obra conveniente ao mercado de trabalho. Com o artigo 5º da Lei nº 5.692/1971 foi decidida uma nova estrutura para os níveis de ensino: a criação de uma escola secundária orientada por uma lógica profissionalizante. Como afirma Valle (2006, p. 19):

O curso secundário era o único nível de ensino que preparava e habilitava para o ingresso nos cursos superiores, enquanto os cursos técnico-profissional e normal preparavam para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Grosso modo, havia um fosso entre o ensino secundário, dirigido especialmente às classes abastadas, e os cursos profissionalizantes, dirigido às classes populares, evidenciando um explícito dualismo escola.

Nessa realidade, percebemos que se tornou um estudo profissionalizante, destinado à população carente e àqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho com a intenção de extrair do educando a sua consciência crítica. Portanto, fez com que idealizasse um único significado ao seu trabalho depois de sua formação no ensino secundário. É preciso destacar que visava um aumento necessário de mão-de-obra qualificada nesse período.

Nesse ínterim, o currículo escolar tinha que alcançar a formação de cidadania que se concatenava na agregação entre as competências científico-técnico e a competência política. Em consequência, preconizava que o educando fosse capaz de compreender os processos produtivos a ponto de captá-los para dirigi-los, não apenas executá-los. O trabalho legítima idealizar uma trajetória pessoal que recomenda a auto realização e as aptidões dos estudantes, abarcando a força funcional produtiva que acelera os domínios econômicos nacionais.

Há um resultado prejudicial em nossos esforços quanto às tentativas educacionais que se movem em direção à reprodução social da forma de um governo existente. Observamos que a educação nesse projeto curricular se tornou de fato prática e de “resultado”, visto que a composição de trabalho estava sendo renovada e não havia pessoas qualificadas para suprir as necessidades de mercado. Assim sendo, a educação nacional não obteve melhorias nessa perspectiva e os menos privilegiados foram os que mais se prejudicaram por tais reformas. Diante dessa perspectiva, tinham que submeter e aceitar o que era atribuído a tal qualificação profissional.

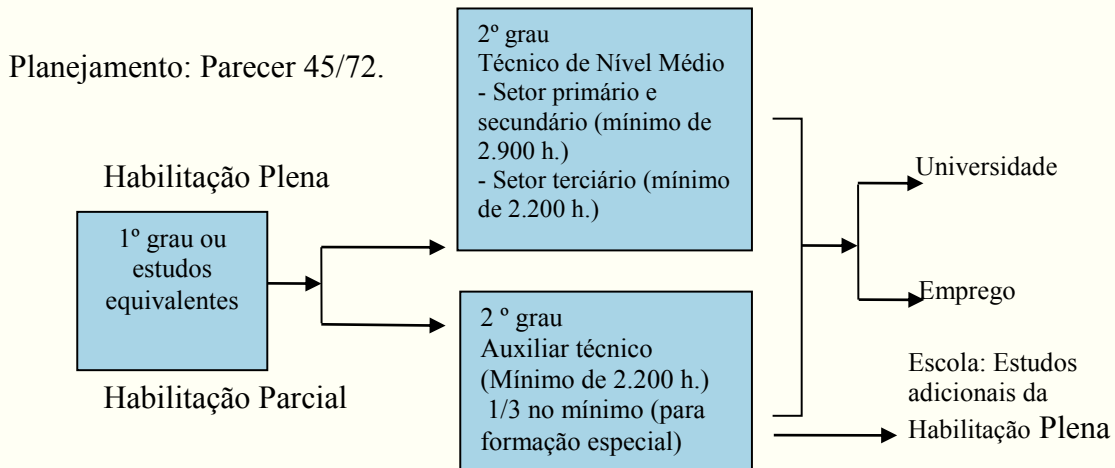
A lógica persiste na política educacional e a respeito do currículo como funcionalidade para a sociedade. Nesse sentido, na visão de Brejon (1977, p. 167):

A tendência atual não é mais a de considerar o trabalho e os estudos como atividades diferentes, mas sim a de relacioná-los durante toda a vida. Sem dúvida, portanto, sempre que possível, faz-se conveniente o desenvolvimento dos programas de trabalho das escolas em colaboração com as empresas e as associações que congregam os elementos vinculados à produção.

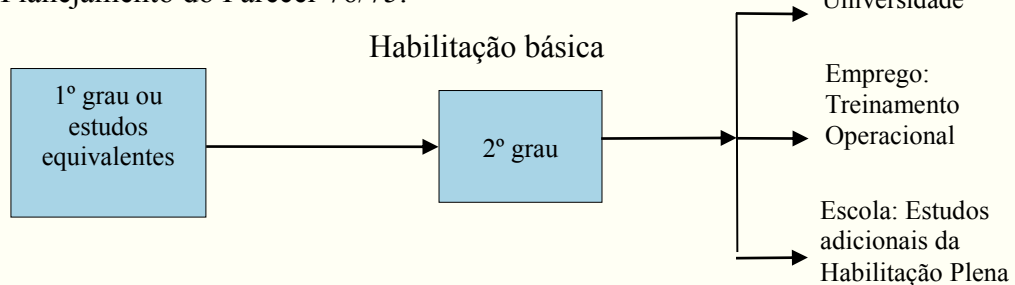
O cenário exigia a instituição de programas e ações que tivessem a participação dos órgãos governamentais e empresariais. Dentro desse escopo cooperativo, a execução era através da concepção de qualidade e quantidade desejáveis, no sentido de limitar a demanda

no mercado, exigindo a habilitação completa para receber o certificado de conclusão já discutido na Lei nº 5.692/1971.

Para melhor elucidar essas modalidades iremos desenvolver na seguinte forma:



Planejamento do Parecer 76/75.



Fonte: Jardim (1977, p.59).

Na observação sobre o Parecer 45/72, na visão de Caiado (1979), esse modelo curricular, a partir da formação de técnicos e de auxiliares/técnicos, propiciou seguir uma “trajetória” para o mercado de trabalho, através das escolas que deveriam apresentar as “mesmas” peculiaridades das escolas técnicas industriais, agrícolas e comerciais. O Parecer procedia da primeira LDBEN de nº 4.024/61.

Nas vozes dos autores Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012 *apud* SAVIANI, 2012, p. 35), “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Essa concepção nos permite entender que o EMI poderia focar seus fundamentos nas modalidades que instruem as bases essenciais para a diversificação de processos e técnicas de produção existentes. Observamos que essa política educativa se diferenciava do 2º grau porque a técnica/profissionalizante tornava os estudantes instrumentalizados sem conhecer o real fundamento dessas habilidades e sua articulação no

contexto produtivo. A escola deveria ser a principal agência encarregada da formação, em diferentes níveis, desses profissionais. Assim, fica evidenciado que a escola é pressionada ou estimulada a manter-se dentro de sua tradicional linha de pensamento e de ação, o que distancia sobremaneira daqueles alvos perseguidos pelo sistema socioeconômico em consolidação.

Nota-se, que a procura do ensino era para conquistar uma melhor posição na estrutura ocupacional que se apresentava como o grande objetivo perseguido por qualquer educando. Essa busca constante de emprego, explica-se, sobretudo, pelas dificuldades de condições econômicas desses educandos, que os obrigavam a encontrar um trabalho remunerado. Na voz de Apple (2006), os estudantes não sabiam definir seus desígnios no que se refere a sua profissão. É inegável que a escola deveria ser construída enquanto ambiente consciente, baseado em processos dialógicos e reflexivos e que atua sobre a reprodução social de valores, normas, e disposição transmitidos pelo aparato cultural. Por conseguinte, as escolas viam-se obrigadas a disponibilizar aos educandos um ensino politécnico.

Observamos, em torno dessa determinação, que a reforma educacional promove tanto a adaptação às normas de ensino em relação às estratégias socioeconômicas quanto a precisão de responder à crescente pendência por melhores níveis de escolaridade. Apropriando-nos da leitura gramsciniana de Carnoy (1994, p. 29), sobre Educação, Economia e Estado, afirmamos que dentro dessa perspectiva:

Isto nos leva à análise que Gramsci faz dos intelectuais, uma análise que tem ligação direta com uma concepção de educação e do papel que a educação desempenha tanto na hegemonia como contra hegemonia. Gramsci “define dois tipos de intelectuais profissionais tradicionais”, cuja “interstícios” de sociedade têm, por si, certa aura “trans-classe”, e o intelectual “orgânico” – qualquer pessoa que é possuidora de uma capacidade técnica particular e dos elementos de organização e pensamento de uma classe social. Os intelectuais tradicionais funcionam para construir a hegemonia da classe dominante. A maior parte deles é “orgânica” em relação à classe dominante, isto é, eles têm origem nessa classe e ajudam na direção das ideias e aspirações da classe à qual pertencem organicamente.

Acreditamos, porém, que esse tipo de análise, nos cause espanto e indignação no que se refere à escola pública. Carnoy (1994) nos mostra que o sistema educativo dessa classe privilegiada tradicional é produzir intelectuais “orgânicos” da classe burguesa e se injetar nas classes populares para alcançar um contingente adicional de intelectuais que deem homogeneidade e autoconsciência ao grupo dominante.

Referindo a ideia anterior, Carnoy (1994) identifica que, essa categoria subordinada, intui que a escolarização que recebe é desigual àquela destinada aos alunos da burguesia. Portanto, o princípio educativo traz em seu alicerce a estratificação social. Há que se ressaír, ao mesmo tempo, que a escola passava a impressão de que produziria mobilidade progressiva

dentro de uma visão popular. Contudo, o tipo de conhecimento ensinado e as relações professor/aluno na escola são cruciais para efetivação do conhecimento cognitivo e para a manutenção da hegemonia burguesa.

Na realidade, percebe-se que, no Brasil, como em toda a sociedade subdesenvolvida, há grande necessidade de bens de capital para o aumento da produção e de bens de consumo para atender às necessidades de uma população com baixo poder aquisitivo. Em tal situação é difícil se conseguir recursos para a educação e para programas de treinamento destinados a tornar a força de trabalho mais produtiva. O governo e as empresas privadas disporiam apenas de certa soma de dinheiro para a investirem em fatores que levariam ao crescimento da economia. Dois desses fatores seriam abundantes em nossa sociedade brasileira, mão-de-obra e recursos naturais.

O cenário da LDBEN de 1971 evidencia que o ensino deveria ser centrado nos acontecimentos factuais de seus conflitos e de suas alterações, o que, muitas vezes, encontramos nos livros didáticos. Significa dizer que os preconceitos e costumes preestabelecidos, interesses singulares ou de grupos devem ser tensionados em favor de uma renovação teórica e prática para entendermos as particularidades, sejam elas de caráter sociocultural, político, etnográfico, artístico, religioso, entre outros. Entretanto, torna-se oportuno uma visão contextualizada para desmistificar o que era tido como verdadeiro. Faz-se necessário que o educando desvende sua própria mobilidade temporal, reconhecendo a diversidade sociocultural como oportunidade de crescimento pessoal.

Portanto, o resultado desse cenário de implementação da Lei 5.692/1971, foi a diminuição do ensino de História na educação básica, sua substituição por disciplinas como OSPB, Organização Social e Política Brasileira e MC, Moral e Cívica, ambas centradas na doutrinação do Estado. A formação superior sofreu o fechamento da maioria dos cursos superiores em História e sua substituição pelos cursos superiores de Estudos Sociais que aglutinaram as formações de História e Geografia em um único currículo. Os cursos de Estudos Sociais previam uma habilitação plena na área escolhida pelo estudante e uma habilitação curta na outra área. Somente na abertura após 1985, os cursos de História em nível superior foram novamente rearticulados e reestruturados de forma a ofertar formação ampla em pesquisa em uma perspectiva crítica e engajada. Após essa análise do cenário político do ensino e da formação em História, no próximo capítulo analisamos um pouco da atualidade do ensino de História no contexto do Ensino Médio Politécnico.

III CAPÍTULO

A NOVIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES COM A LEI 9.394/96 E O ENSINO MÉDIO INOVADOR

A seguir aborda-se as Leis 9.394/96 com a intencionalidade de perceber as modificações nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse prisma, iremos navegar em águas turbulentas que tangenciam a LDBEN 9.394/96 e que fazem com que o Ensino Médio perca seu horizonte sem ter sua zona portuária segura. Neste horizonte, os capitães direcionam suas idealizações sem considerar a real situação sobre cidadania e qualificação para o trabalho, o que pode ser percebido com a leitura do art. 2º Lei da LDBEN 9.394/96:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da atual LDBEN (Lei nº 9.394/96), que em sua redação alterou a organização do sistema escolar, bem como sua denominação. A educação nessa mudança se relacionava com a universalização, a melhoria de qualidade e a permanência dos alunos na escola. Isso foi possível por meio do decreto aprovado na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009²², que determinou como dever de o Estado garantir a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro anos aos dezessete anos de idade”.

No que se refere ao Ensino Inovador, percebe-se que de acordo com o art. 22²³ desta lei, que a educação básica tem por objetivo promover o educando, amparar-lhe na formação imprescindível para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para prosseguir no trabalho e em estudos posteriores, assim, a relevância da educação como processo final do desenvolvimento da capacidade laboral. Nas escolas públicas, que estamos ainda sob a colisão de uma reestrutura de ensino que pretende atribuir a esse modelo EMI, um caráter “terminal”

²² Lei nº 9.394/96 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

²³ Lei nº 9.394/96. Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

e novamente voltado à formação técnica que engloba a área de ciências e suas tecnologias. Segundo, Ciavatta e Frigotto (2012, p. 24),

Na prática, trabalha-se por projeto, e a aplicação de conceitos próprios do novo currículo – como interdisciplinaridade e competência – não estão claros para os professores. As explicações para esse fato tendem a responsabilizar os professores, que, por sua vez, não contam com condições de trabalho, salário, formação docente para entender às novas exigências. Além da carência de profissionais para o ensino médio, contratos de trabalho, a ausência sistemática de professores e a inconsistência das políticas de formação docente.

Observamos o entendimento de formação integral, a partir do que materializa a nova legislação ao integrar os antigos níveis de ensino, instituindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio como bloco único de Educação Básica e a sua extensão de oferta a toda a população, enquanto direito.

Segundo Lopes (1999), no que diz respeito à área de História, a LDB de 1996 (art.26, §4º) alterou o ensino de História do Brasil incluiu dentro de seu currículo “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Na visão de Cainelli e Schmidt (2009), “A sala de aula não é apenas espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que os interlocutores constroem significados e sentidos” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 35).

A reforma da LDBEN indica um novo desígnio na aprendizagem. Portanto, para além das temáticas predeterminadas, devemos articular competências e valores humanos na intenção de explorar a capacidade cognitiva do educando para que se constitua como sujeito capaz de reconhecer a si e ao outro. Ensinar História não é expor os acontecimentos em uma totalidade, mas trabalhar com questões que agregam a História-problema, especificando o passado e referenciando o presente numa perspectiva histórica.

A declaração citada, não obteve melhor retorno devido à tendência eurocêntrica que permanece intrínseca nos profissionais da educação. Observamos, ainda, o educador direcionando suas atividades apenas com o livro didático sem abordar questões que concatenam com outras referências de apoio. Entretanto, é preciso narrar a História de forma questionadora considerando suas rupturas, continuidades e mudanças transfiguradas nos sentidos e significados.

Ainda no que concerne às alterações sofridas pela Lei nº 9.394/96, encontramos a instituição da Lei Federal nº 10.639²⁴, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

²⁴ “Art. 26-A § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, ficava assegurada a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nos níveis fundamental e médio de todas as escolas, principalmente nas disciplinas Artísticas, Literatura e História brasileira. Entendemos que a legislação e as diretrizes relacionam-se com a função dos historiadores/educadores, em especial nas escolas públicas, já que esses profissionais são como mediadores do saber e do exercício de uma consciência crítica no que se refere à História da África.

Nessa realidade, o estabelecimento de ensino não pode desconsiderar a pluralidade sociocultural na composição do povo brasileiro, incluindo, além das citadas, outras matrizes importantes como as asiáticas, árabes, etc., de maneira que, também irão contribuir na formação da sociedade brasileira. Nesse percurso, a História deve ser entendida como processo que problematiza as diversas etnias do país, buscando identificar suas relações sociais produtivas e suas contribuições socioculturais que permeiam em nosso presente. Portanto, a história das etnias proporciona uma reconstrução do sujeito no seu convívio social, no momento em que o historiador/educador mostra as diferenças, semelhanças e conflitos em uma perspectiva comparativa.

O ofício do historiador precisa se constituir de outros recursos a serem acurados em sua prática, observando competências e habilidades e integrado com a ciência e suas tecnologias²⁵ no EMP. Segundo Lopes (1999), a proposta também se insere na relação entre educação e trabalho sobretudo a educação profissionalizante, estabelecida em seu art. 39 da LDBEN que define: “a educação profissional, integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (LOPES, 1999, p.193).

Nesta trajetória, indagações permanecem e o que examinamos é um antagonismo: se o EMP poderia se constituir como “profissionalizante”, no início a dúvida era por parte da direção e dos educadores. Com o tempo, a realidade era outra, não havia condições para se igualar aos cursos universitários com outros recursos, o que foi imposto pela reorganização do SI direcionado à pesquisa com a perspectiva de trabalhar com o aluno de forma a conscientizá-lo para enfrentar o mundo do trabalho.

do Brasil”. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

²⁵Lei no 9.394/96. Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Observa-se que não ocorre clareza nas determinações nesta fase intermediária, pois o que se evidencia desde 1971 até hoje é que nos programas curriculares e nos seus métodos não há definição em sua composição, permanecendo o dualismo no EM. Segundo Ciavatta e Frigotto (2012, p. 88) nos afirmam:

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e a defesa da escola pública nos anos de 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1980. Com a volta da democracia representativa nos anos de 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação.

Na visão dos autores, não havia a preocupação desses “dualismos” tão em voga hoje. A ideia era que o trabalhador aperfeiçoasse a sua capacidade em funções diversificadas para elevar sua produtividade em um campo de trabalho, e que se aplicasse, no Ensino Médio, métodos de trabalhos reais, inserindo a teoria e a prática nos moldes científicos fundamentados na produção moderna.

Nesse contexto, essa era a proposta que culminou no projeto de LDBEN do deputado Otávio Elísio. Nesse documento, o Ensino Médio deveria “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1998, art. 35)²⁶. A partir dessas anotações anteriores, o ensino, em especial de História, nessa configuração, tem a necessidade de superar a cadeia normalizadora do saber histórico, pronto e acabado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico.

Nesta situação percebemos algumas práticas nas quais se inserem, como indivíduos passivos, educadores e alunos, sustentadas pelo o uso do livro didático, contribuindo para a reprodução de estruturas dominantes de maneira acrítica. Ainda nesse âmbito, devemos construir uma concepção humanística em que se instale a ruptura com o senso comum, a partir de bases racionalizadas e científicas. E, nesse segmento, iremos abordar na continuidade do EMP, no que se refere à nona proposta curricular que indica a pesquisa como elemento essencial para a construção do sujeito interligado nas ciências e suas tecnologias.

O Ensino Médio Inovador no Rio Grande do Sul foi construído no período de 2011-

²⁶ Lei Nº 9.394/96 Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

2014 e provém da LDBEN, nº 9.394/96 – introduzindo uma nova concepção para o Ensino Médio no que diz respeito em seu desígnio e modalidades intrínsecas – além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo CNE.

Segundo Lopes (1999), a proposta do Ensino Médio, articula-se no art. 35. e abrange como foco a articulação do trabalho e da cidadania dos alunos. Significa dizer que, no seguimento da aprendizagem, seriam capazes de se inserir nas novas condições de ocupação trabalhista ou ter um seguimento posterior em seus estudos. Lopes e Macedo (2002, p. 184-5) revelam que:

O ensino médio no Brasil sempre viveu o drama do grande enjeitado pelos sistemas de ensino. Razoavelmente curto, apenas três anos de duração, e uma topografia que o aproxima do limpo. Não é tão importante quanto o fundamental e nem habilita especialmente quanto o superior. Recentemente foi encaminhada proposta de sua reformulação ao Conselho Federal de Educação pelo próprio Ministro daquela Pasta, procurando adequá-lo mais próximo em vista dos cursos superiores. É certo que nunca habilitou devidamente para o mercado de trabalho, o que é outra falha a ser sanada urgentemente.

A intencionalidade de buscar essa referência justifica um segmento de nível curricular que perpetua na atualidade. Nesse sentido, notamos a analogia educação *versus* empresas, ao mesmo tempo em que há uma insatisfação do setor empresarial pelo nível baixo de escolaridade do trabalhador. Nesse sentido, o governo direciona todas as expectativas em um processo avaliativo que tira o foco relevante da educação do EMP. Exemplos dessa avaliação ressaltaram o Enem como passaporte para a educação superior. Consoante a essa situação, o EM é influenciado pelo Enem²⁷/vestibular, sobre o qual a mídia constrói uma idealização, como se os sujeitos fossem uma unidade social homogênea, já que essas provas são fixadas por objetivos únicos e comuns. Na verdade, pela vivência no EM, nesta constituição, observamos certo desvio seguido por essa proposta do novo Enem porque busca incluir os alunos “irregulares” indo em direção dos interesses do ensino privado.

Cabe ressaltar que a LDBEN nº 9.394/1996 estabelece dispositivos que tratam da organização curricular dessas etapas da educação básica que podem ser percebidos no ensino inovador, em nosso Estado. No art. 26 “Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (PCN, 1999, p.44).

²⁷Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderá ser utilizado como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Nessa perspectiva, o ensino inovador, no que se refere à diversificação e a flexibilização, não é novo no processo curricular, uma vez que se encontra descrito na Lei nº 4024/61 e na Lei nº 5.692/71. Entretanto, estes dois pressupostos se perderam no percurso, no processo de elaboração das reformas. Por conseguinte, a categoria nacional tem chegado, quase consecutivamente, a um único currículo concentrado. Entendemos que essa seria sinônimo de descentralização, ainda que implique uma figuração por parte do educador. Esse seria entendido como atuante do currículo, e não apenas como transmissor de uma cultura proferida por outros indivíduos.

Outra questão que sublinhamos é a normalização curricular dos conselhos de educação em que os livros didáticos contribuíram expressivamente. Consoante a essa discussão, em especial ao livro didático, na visão de Saviani (2009, p. 28), “no âmbito do EM, das vinte metas definidas, o PDE contempla, com o programa “Biblioteca na Escola”, particularmente, a meta 9 do PNE, que previa, ao final de 2005, que todas as escolas de nível médio deveriam estar equipadas com bibliotecas”. Observa-se, pela vivência na rede pública, que esse órgão tem funcionalidade sistemática no que se refere aos livros didáticos que são agregados em todo o EM do país de forma unificada, sem considerar os aspectos regionais. Esse mecanismo funcionalista permite à comunidade ser unificada, e que deixe de abarcar a realidade no âmbito da diversidade sociocultural com suas continuidades, rupturas e semelhanças. Consideramos, dessa forma, que através desses materiais didáticos, o ensino se torna automatizado, com o propósito intencional de que o homem deixa de ser o sujeito político/social de sua construção, sendo configurado como mero objeto dentro de um sistema de interesses. Visualizamos que, nesse condicionamento, ocorrem preferências por áreas de conhecimento e, portanto, persiste a desvalorização da área humanística.

No que diz respeito ao governo, através da Lei nº 9.394/96, evidenciamos que a educação concatenada com a área de Ciências e suas premissas no campo científico-tecnológico, insere, nas atividades pedagógicas, as competências e habilidades para os educadores/professores atuarem de forma que levem seus docentes a ter a capacidade para atuarem no mercado de trabalho.

Segundo as normas estabelecidas pelo art. 39, a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Lei nº 11.741, de 2008). Por esse viés, a politecnia no Ensino Médio vem sendo discutida desde a década de 1980. Portanto, o debate referente a uma formação básica para superar a dualidade entre cultura geral e técnica inseriu, na história da educação brasileira, o conceito de

politecnicidade. Na contemporaneidade, esta modalidade tem sido aplicada, no Estado do Rio Grande do Sul, desde 2011 e “Tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania” (SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Observamos no PCN (1999), em relação à tecnologia, que “a nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar a educação em uma autonomia ainda não alcançada” (PCN, 1999, p. 23). A experiência vivenciada nas escolas públicas no EMI contrapõe essa idealização, devido às péssimas condições de infraestrutura. Nesse cenário, a tecnologia, que avança sobre todos os campos da vida humana propicia outra forma de viver em sociedade, interferindo na educação, ainda que seja ainda restrito o número daqueles que saibam utilizar esses recursos para futuras pesquisas, por causa do difícil acesso tecnológico. Portanto, navegar sem ter uma bússola que direciona os problemas que ocorrem na rede pública se torna mais difícil, pois sabemos que a tecnologia atravessa o modo de viver hoje em sociedade.

Verifica-se, então, a necessidade de propiciar o saber tecnológico aos profissionais da educação para que eles possam adquirir flexibilidade diante das competências cognitivas que condicionam as relações sociais dos educandos. Observamos que a educação/tecnologia traz, nessa nova roupagem, a desigualdade já que o sujeito competente é aquele que consome e que vivencia em seu meio as possibilidades de alcançar o mercado de trabalho.

Este Planejamento Educacional parece-nos baseado em uma concepção de totalidade da realidade a ser transformada. Estes ideais estão presentes nos discursos dos planejadores, tecnocratas ou progressistas e tem sido mais repetitivo do que concretizado.

Segundo Kuenzer et. al. (2011, p. 81) nos afirmam:

[...] embora se reforce continuamente a necessidade de o Planejamento Educacional ocorrer a partir da apreensão do conjunto das relações sociais, a maioria das metodologias se reduz a enfoques setoriais. Isto ocorre, naturalmente, pela dificuldade em se trabalhar com o enfoque da totalidade. Apesar do conteúdo progressista que tem caracterizado as discussões sobre educação nos últimos anos, a partir do qual têm sido elaboradas as propostas políticas que expressam o compromisso com a sua democratização, os avanços nesta direção têm sido muito lentos.

Aa visão desses autores permite retomar o modelo do EMP, em que observamos, novamente, uma produção literária significativa no novo projeto pedagógico. Entretanto, há muito tempo, as mesmas preocupações no que se refere às taxas de matrículas, a evasão,

repetência se mantém praticamente inalteradas. Essa situação faz com que o ensino siga com sua qualidade deficitária, com educadores desqualificados, condições de ensino com recursos inferiores da real exigência no EMP e oferta de vagas insuficientes. Nessa perspectiva, o EMI tenta refazer esse quadro que percorre nossa educação nos últimos 40 anos e esse novo compromisso sugere que, se há um novo projeto de sociedade, novas formas de gestão são necessárias.

Transcrevendo a visão de Brejon (1977, p. 175), neste contexto, ainda há muito o que avançarmos “a fim de assegurar-se a adaptação e a extensão da rede de estabelecimentos às necessidades econômicas, políticas e sociais, regionais e locais; assegurar-se a adaptação e a construção de novas escolas, a aquisição de materiais e equipamentos”. Nesse sentido, a angústia estava intrínseca por parte da direção das escolas e do setor pedagógico, pois não compreendiam que a politécnica era direcionada para pesquisa de ensino, relacionada com uma metodologia que construísse uma base de formação na área da ciência e tecnologia na qual os alunos pudessem inserir em seu contexto sociocultural.

Os constrangimentos e as formas de coerção eram comuns por meio da centralização burocrática, que deveria garantir o repasse das informações a todos da comunidade escolar, em especial aos educadores, que deveriam estar envolvidos no processo direcionando as prioridades que deveria orientar esse novo EMP. É preciso entender que o preceito educativo, especialmente no que refere ao ensino inovador, deve conceber o direito individual de todos e considerar a escola reflexiva, construtiva e de assimilação nas informações avançadas produzidas pela humanidade.

Nesse contexto, a proposta do EMI tem que se apropriar dessa responsabilidade diante de suas instituições escolares. Assim sendo, o PCN, no que se refere no art. 35, IV (BRASIL, 1998) aponta “a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. O EMP propôs as disciplinas em blocos do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias), portanto, nesse aspecto, a escola tem que organizar os horários de acordo com cada educador, tornando difíceis as reuniões para debater sobre as áreas do conhecimento.

Outro aspecto relevante, que muitos dos profissionais atendem são as escolas do município simultaneamente com a rede pública estadual, dificultando o andamento da proposta de EMI. Além disso, o educador que permanece na mesma escola para estabilizar sua carga horária, e, ao mesmo tempo, assume o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a pesquisa para os Seminários Integrados – SI. Portanto, sobrecarrega o educador em suas

atividades. Em relação ao SI, os educandos precisam ampliar o campo de pesquisa, interagindo com a prática dos conhecimentos teóricos adquiridos pelos educadores envolvidos nesse processo, o que exige tempo integral para ser consolidado.

O papel do historiador/pesquisador no SI é de facilitador na atuação da pesquisa, a partir de atividades que se realizam ao redor da escola, faz a transposição didática contextualizada, sendo que segue um foco específico a ser observado e possui fácil acesso no uso de linguagem relacionada com a leitura de mundo do educando. Nesse sentido, o historiador/pesquisador passa a ser um orientador de seus educandos e ampara as outras áreas de pesquisa, no que se refere às diversas práticas culturais observadas no tempo e espaço na constituição social e política vivenciada pela humanidade.

O historiador/pesquisador no Ensino Médio Inovador, quando tratamos de projeto Federal e Ensino Médio Politécnico, quando analisamos o projeto Estadual, deve ter consciência de suas atividades em sala de aula. Por conseguinte, não podemos permanecer como simples repassadores de informações e continua em uma “neutralidade”. Percebemos a necessidade de fazer a construção do saber uma produção humana que implica na indagação do objeto particular da pesquisa, revelando as ações humanas, estabelecendo entre si e o mundo. A pesquisa é um campo teórico e prática empenhada em indagar permanências, rupturas do passado, presente na humanidade e deve aprimorar o sentido histórico dos alunos problematizando ideologias intervencionistas na área sociocultural.

Ao analisarmos esse cenário e objetivos do EMI, percebemos que o espaço de ensino dos seminários integrados poderia ser, no âmbito do ensino de História, um lugar de reflexão. Isso porque, segundo Cainelli e Schmidt (2011), “refletir sobre “passados possíveis” indica, em primeiro lugar, a necessidade de se conhecer caminhos possíveis para dar sentidos ao passado”. Ao utilizarem a argumentação de Barca (2009, p. 6), temos que a educação histórica e suas formas de lidar com o passado, afirma que:

A diversidade de perspectiva, tratada no respeito pelas diferenças de pressupostos, mas sujeitas à avaliação à luz da evidência é salutar à História: não abala os seus alicerces, bem pelo contrário, refina e aprofunda o conhecimento e à consciência histórica. Tal pressuposto não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma “conclusão” histórica [...]. A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado – especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam exercitar estas competências de seleção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida.

Nessa expectativa, essa citação constitui uma nova literacia teórica na cognição reflexiva do ensino de História, agregado na consciência espontânea do aluno, dando sentido

interpretativo do tempo que se envolve. No entanto, insere considerações interligadas à metahistória que levaria à dimensão racionalizadora do pensar historicamente, construindo um saber que diversifica sua ação perceptiva de si e dos outros. Outro fator é a relação que se estabelece na formação do pensamento histórico com o passado a partir do entendimento da multiperspectividade em História. É por meio dos documentos, dos patrimônios culturais, dos testemunhos de pessoas, de fotos, objetos, roupas, dados e evidências que obtemos informações sobre o real espaço e temporalidades da existência humana.

Certamente, a história como experiência humana torna-se o artefato de investigação do historiador/pesquisador, que a converte em aprendizado na busca de resultados. Ao construir interpretações significativas, é que a consciência se insere historicamente na construção de sentidos e propicia a interpretação humanística do sujeito e de seus pares. A partir do foco investigado, que o trabalho do historiador/pesquisador no EMP se define como mediador entre o estudante e o saber historicamente dialogado, onde o aluno lê o mundo e não o educador. Segundo Horn e Germinari (2009, p. 87-8), argumentam que:

Somente nós, estamos vivendo agora, podemos dar um significado ao passado [...]. Ao reconstruir este processo, ao mostrar como a causa na realidade se efetuou, devemos, à medida que a nossa disciplina permita, controlar nossos próprios valores. Uma vez, porém, reconstruída esta história, temos liberdade de oferecer nosso julgamento a propósito dela. [...]. Pois estamos dizendo que esses valores, e não aqueles são os que tornam a história significativa para nós, e que esses são valores que pretendemos ampliar e manter em nosso próprio presente.

Na visão de Horn e Germinari (2009), o conhecimento por parte do educador/historiador não deve se sentir absoluto, mas compreender que o mesmo faz parte de uma vida social concreta, funcional e comprometido com a consciência sociocultural de seu cotidiano, capaz de avaliar e evocar valores que considera compatíveis com a produção de sua existência e da coletividade que deseja construir. De tal modo, torna-se inadequado que o professor/historiador pense de forma estática e desarticulada do passado humano.

Nesses termos, a fonte investigativa, para ser acurada, requer fundamentação histórica, análise de suas origens e contradições de possíveis tendências futuras situada em uma projeção interpretativa. Segundo Young (1971 apud HORN, GERMINARI, 2009) relata um debate sobre o planejamento curricular, confirmando como esse se adapta aos valores e ao nível de acuidade atribuídos ao conhecimento por dada sociedade e como os aspectos históricos e socioculturais são categóricos desse processo. Nesse cenário, afirmamos que o poder está atento para definir o que será tomado como conhecimento, quão acessível aos distintos grupos estará qualquer conhecimento, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis

(YOUNG, 1971 apud HORN, GERMINARI, 2009, p. 35).

Nessa acepção, observamos, na proposta do EMI, que devemos ter uma postura crítica necessária, contribuindo para desvendar e emancipar a natureza do objeto em questão. Tal aproximação deve levar em consideração a forma como esse objeto foi produzido e institucionalizado historicamente e que pode, por conseguinte, sofrer mudanças ao ser novamente interpretado. Dentro dessa perspectiva, iremos abordar como a reestruturação dos currículos do Ensino Médio no Rio Grande do Sul está fundamentada na proposta da educação crítica e emancipatória, em suas relações socioculturais com o mundo do trabalho. Nesse ínterim, a indagação é o foco essencial para concatenar as alterações políticas, econômicas e tecnológicas. Observamos anteriormente que a elite nacional e regional determinava o que seria educação e, por essa razão, o EM foi transformado em um tipo de concessão à população pobre e aos habitantes das periferias dos centros urbanísticos.

Neste caso, pela experiência do Ensino Médio, o planejamento escolar, não deve estar só determinando as datas, o histórico escolar, e refazendo avaliações contínuas ou tornando-as cada vez mais sistemáticas e árduas. Entendemos que essa situação envolve o educando em sua construção de identidade e subjetividade que não podem ser ignoradas ou enquadradas como se fossem arquivos sem precedências. Considero oportuno ressaltar, neste segmento, que o SI envolve o aluno em buscar a sua capacidade reflexiva à medida que o educador/historiador aplica seus métodos conscientemente.

Nesta lógica, Silva (2006) se utiliza da concepção de Fazenda (1993) dizendo que “a pesquisa interdisciplinar inova a forma de fazer investigação” (SILVA apud FAZENDA, 1993, p. 94). Dessa forma, o SI entra como componente curricular no EMP com a finalidade de exercer a interdisciplinaridade que ganha corpo e força ao trazer, para a atividade, as relações de ensino-aprendizagem, o espaço de reflexão e, se tornar o “fio condutor” que liga os vários campos do conhecimento.

Observamos que a ação de qualquer projeto escolar delinea, circunscreve e determina a percepção e a essência do saber educativo. Sendo pela prática que preconiza ver o objeto de estudo relacionado com o humano que, efetivamente, faz-se a história. Portanto, a gestão governamental da educação tem que dar possibilidade de oportunizar e reorganizar melhor a escola para desenvolver as pesquisas. Caso contrário, o sentido dessa proposta seria perdido, ficando descontextualizada e sem integração nas áreas do conhecimento.

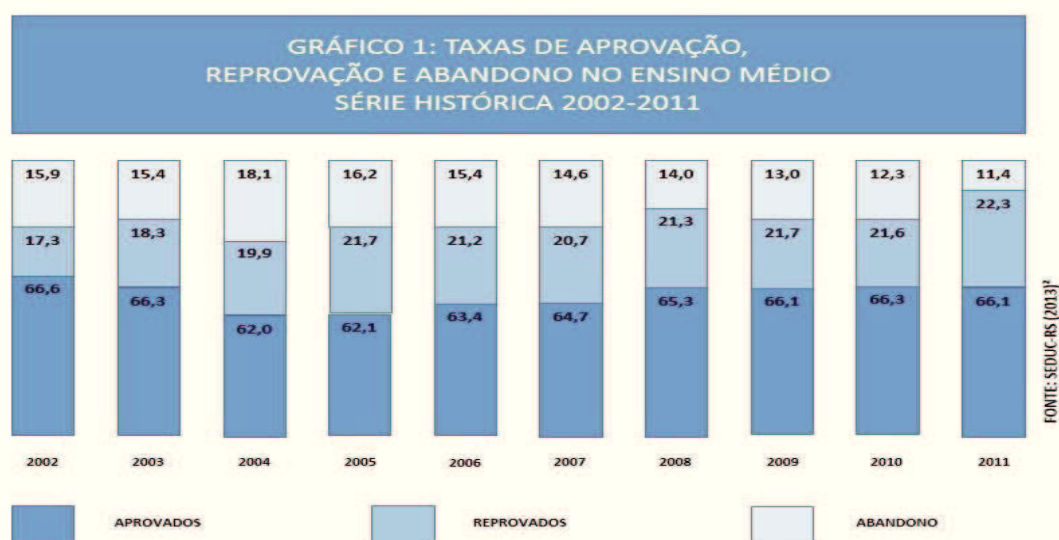
Nesse contexto, a escola se torna um mercado que insere no aluno uma competitividade que é percebida no interior da escola. Nesse cenário, quem tem mais poder aquisitivo se sobressai nas tarefas. É imprescindível que esses conceitos sejam revistos para

que possamos construir uma sociedade mais humanizada e para que seja alterada a atual conjuntura na qual a escola encontra-se imersa em metodologias pedagógicas que servem aos interesses de economistas e do Estado. Isso ocorre cotidianamente a partir de construções não democráticas que não colaboram com o papel fundamental da escola, ou seja, a busca de cidadania, trabalho e pleno desenvolvimento do ser humano através do conhecimento.

Portanto, o EMP, desde 2011, insere em sua reestruturação curricular as áreas disciplinares por tópicos temáticos que agregam ações interdisciplinares. Por conseguinte, permanece a intenção para iniciação ao trabalho, à habilitação profissional e à aprendizagem (profissional), nas três modalidades de Ensino Médio. Considerando também aqueles alunos que desejam prosseguir nas universidades.

O EMI apresentado no Plano de Governo para o Rio Grande do Sul mostra a reprovação no Ensino Médio que chega a 20,7%²⁸, o índice mais alto do país, abrangendo todas as organizações de ensino. Entretanto, curiosamente, o resultado não foi uma surpresa para o secretário de Educação Prof. Dr. Jose Clovis de Azevedo. A politécnica, desde a sua aprovação, se instalou progressivamente nas escolas. O processo foi iniciado em 2011 nos 1º anos; em 2012, nos 2º anos; e, por último, em 2013, nos 3º anos. Portanto, observamos as sucessivas adaptações que foram sendo realizadas para que houvesse a adequação ao sistema educacional. Após três anos, os desafios permanecem.

Figura 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono do EM.



Fonte: Seduc/RS (2013).

Enfocamos, inicialmente, os dados divulgados pelo órgão Seduc/RS, 2013. Analisamos os índices de abandono mais altos, em 2004 com 18,1% e, em 2005, com 16,2%.

²⁸gª CRE – Santa Maria -Assessoria de Comunicação Social/Seduc.

De 2007 até 2011 os índices diminuíram. Os anos de 2003 e 2006 apresentam o mesmo índice, de 15,4%. No ano de 2007 até 2011, observamos que o índice declina de 14,6% para 11,4%. No que se refere aos reprovados, examinamos o ano de 2002 com 17%, o índice mais baixo de alunos reprovados. De 2003 a 2004 houve oscilação com taxas de 18,3% a 19,9% aumentando o índice de reprovação. Ressaltamos o aumento no índice de reprovação entre o ano de 2005 em que eram 21,7%, até 2011, em que foram alcançados 22,3%. A diferença está em 2007 com 20,7%, o índice foi mais baixo em relação aos outros anos.

No que se refere aos índices de aprovação, examinamos que o ano de 2002 com 66,6% foi o índice mais alto de aprovação. No período de 2003, com 66,3% e 2006 com 66,4% permanece quase igual o índice de aprovação. Entre 2004, quando o índice foi de 62,0% e o ano de 2005 em que era de 62,1%, observamos pouca alteração. Analisamos que no ano de 2004 o índice foi o mais baixo comparativamente aos outros períodos.

A taxa de 2006, com 63,45% e do ano de 2007 64,7% apresenta um aumento maior de aprovação. No período de 2004 até 2011, o aumento das taxas de aprovação foi considerado com um índice de crescimento gradualmente, sendo que no ano de 2009 com 66,1% e no ano de 2011 ficam a mesma porcentagem de aprovação. Observamos que entre os períodos de 2009 e 2011, é no ano de 2010 que a aprovação se diferencia com um índice melhor.

Verificamos que temos muito ainda para melhorar essa situação no país no que se refere à elevação de qualidade de ensino oferecido pelo sistema àqueles que nele ingressam e permanecem. Outro fator é sobre a necessidade de ampliação do atendimento escolar para a população que a ele tem direito, conforme está previsto na Lei nº 9.394/96, art. 3º²⁹. Examinamos, ainda, que esse planejamento curricular ainda está distante de ser efetivado no EMP. As modificações introduzidas pelas reformas não concretizaram a ampliação do atendimento escolar nem tampouco garantiram a elevação da qualidade do ensino, quando comparamos com os outros anos da tabela.

Observamos que, de maneira geral, é possível antecipar-se a conclusão de que programas de currículos de si e de outros elementos que compõe o sistema escolar não são suficientes para atingir plenamente aqueles dois itens da Lei de 1996. Na vivência no magistério, há muito tempo, observamos a interdependência entre o sistema escolar, econômico e político. Em algumas situações estes fatores bloquearam os avanços que os programas poderiam introduzir como padrão de qualidade gerando a falta de funcionários nas

²⁹ Lei nº 9.394/96 Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. IX - garantia de padrão de qualidade.

bibliotecas e em outras repartições, a ausência de melhores salários aos educadores, de especialistas na área tecnológica e também a inclusão, sem criação de políticas específicas de permanência para pessoas com deficiência, entre outros que veremos mais adiante.

Observamos que o aumento de procura no EMP vem das melhores condições no Ensino Fundamental. Contudo, indagamos que mesmo com a melhora nesses índices isso não significa que a cognição foi bem construída. Até mesmo porque esses adolescentes chegam às escolas com dificuldades cognitivas, sobretudo na capacidade de observar e compreender o fato como processo temporal. E, ainda que saibamos que a cultura histórica propicia o reconhecimento da experiência vivida pelo aluno, através de seu espaço vivido, estes discentes não fazem a inter-relação da história como cultura inclusa na temporalidade. A leitura, a intervenção e argumentação nos temas trabalhados deve incluir a temporalidade como vetor efetivo da vida humana, que são expressões que ajudam na observação, nas interpretações, nas hipóteses que surgem no provir da constituição textual. Baseados na consciência histórica que faz parte do passado cognitivo desses adolescentes, percebemos a problemática em reconhecer e entremear o lugar e o tempo na execução das tarefas.

Outro fator examinado e que também prejudica a qualidade de ensino é que nas escolas existem pessoas que têm sua ideologia partidária. Em alguns momentos, esta configuração prejudica a aceitação desse planejamento curricular, afetando o andamento das atividades. Observamos o contorno da articulação dessa equipe que permeia o poder na direção da escola Lilia Neves. Outra acepção que se observa nas vozes dos professores é que os alunos não sabem que rumo tomar, se continuam ou terminam o EMP, pois alguns vão à procura de trabalho sem terminar os seus estudos e outros desistem de seguir o ensino de nível superior, devido às condições financeiras.

Observamos no parágrafo anterior que no EMP no que se refere ao plano sociopolítico desse nível de ensino, examinamos a presença de uma apreciável parcela de sujeitos excluídos de todo o acesso da educação. Já no plano econômico, o estudante do Ensino Fundamental que tenta inserir-se no mercado de trabalho, mesmo que seja de trabalhos informais, perde esses empregos devido ao crescimento da procura por parte dos estudantes egressos do EM. No diagrama, percebemos o aumento considerável no EMP. Além disso, apreendemos que o índice baixo em alguns anos é devido às dificuldades no saber em sala de aula, não havendo um processo dialógico democrático, que contextualiza a realidade vivenciada do aluno. Há também a influência conservadora do saber pedagógico de desígnios tecnicistas que ainda são observáveis atualmente.

O gráfico analisado permite entender o porquê da iniciativa do Prof. Dr. José Clovis de

Azevedo em inserir essa nova modalidade no planejamento curricular no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Pesquisamos que, na visão do autor, a porcentagem de acesso às escolas do EMP, foi devido à questão da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental e, por isso, o plano curricular idealizava incluí-la nas atividades e de acordo com as áreas do conhecimento. O programa, construído pelas escolas no ano de 2011, objetivou estabelecer a superação do saber fragmentado, além de trazer a renovação e melhorias no EMP. Na visão de Azevedo e Reis (2013, p. 27):

O desafio maior é a permanência e da garantia de aprendizagem tem se mostrado agravado. Principalmente em decorrência da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo do trabalho que tem mudado neste início de século. Para além dos resultados negativos, a discussão do papel do Ensino Médio gira em torno da sua identidade como etapa final da escolarização básica. Está em questão sua funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo de trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea.

Nessa visão do autor, percebe-se a necessidade de fortalecer, expandir, ampliando a oferta de qualidade nas escolas públicas e dar condições aos próprios discentes de permanecer e concluir seus estudos, qualificação continuada aos educadores. Seriam essas as principais metas a serem alcançadas.

A reestruturação do Ensino Médio deveria ser mais transparente no que se refere ao trabalho. Nesse sentido, seria relevante a obtenção de um método de pensar e o entendimento das necessidades socioculturais e produtivas que associem os quatro campos em um processo humanístico, levando o educando ao exercício de cidadania para que possa tentar uma vida digna. Devemos salientar que a proposta do governo é o “aumento contínuo do índice de aprovação e a permanência nas instituições de Ensino” enquanto meta a ser atingida nessa reestruturação curricular, implantada no ano de 2012 a 2014. Assim, ocorre contradição nessa nova realidade no Ensino Inovador.

O Decreto nº 5.154/04, incorporado à LDBEN pela Lei nº 2.208/97³⁰, além de retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológico, buscando superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

O documento menciona o planejamento político pedagógico das instituições escolares que deviam atender ao nível de experiência educativa das disciplinas, das áreas de estudos e atividades, exigindo maior atenção nos objetivos, nos projetos de pesquisa. No entanto, essas diretrizes deveriam atender e reavaliar o plano pedagógico em um processo teórico e prático

³⁰ Art. 36.

de modo a considerar os educandos como sujeitos da educação e percebendo a escola como um espaço educativo que precisa ser aperfeiçoado. O trabalho deve ser aprimorado na educação como prática social. Essa é a válvula propulsora do Ensino Médio.

Considerando a iniciação científica, percebemos a necessidade das áreas de conhecimento em bloco como peça chave para a interdisciplinaridade enquanto um ambiente aglutinador. Portanto, a ciência nesse ensino inovador, necessitaria estar vinculada aos conhecimentos do cotidiano do educando, que aproximar-se-iam em uma esfera produtiva, sendo legitimados socialmente ao longo de um processo de construção histórica. Além disso, a pesquisa desenvolvida em um contexto sociocultural e tecnológico associada às Ciências Humanas e que cria interfaces com outras disciplinas, abre caminho para os educandos. Dessa forma, são conduzidos à autonomia nos estudos e na sociedade e a um novo olhar sobre o processo investigativo, rompendo com os antigos paradigmas que conduzem à fragmentação do conhecimento.

Em vista disso, é mister inquirir até que ponto as categorias diagnosticadas que foram empregadas para refletir nossa prática educativa - o êxito e as dificuldades tanto dos educandos quanto dos educadores, por exemplo - estão compreendidas em um procedimento de avaliação sociocultural. Segundo Apple (2006), é preciso compreender que nos respaldamos nos valores de sucesso e fracasso relacionados a bons e maus alunos, para planejar, organizar e avaliar nosso trabalho. Porém, essas construções são sociais e econômicas, ou seja, não são inerentes às pessoas. Percebemos que a ideia liberal tem atuado na área curricular, em particular, e na educação como um todo, definindo as expectativas a partir de reformas progressivas, concentrada nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, aproximando-se da chamada dimensão político-econômico na qual a instituição escolar se insere.

Nesse regulamento, Apple (2006) nos auxilia a reinterpretar os desígnios no EMPI/RS. O autor destaca que “a área do currículo e a educação como um todo têm buscado orientar-se pela ideia do aperfeiçoamento, da melhoria. Isso é compreensível, dada a ideologia liberal que orienta a maior parte da atividade educacional e dadas as pressões e os interesses para que a área sirva à escola e aos seus programas” (APPLE, 2006, p. 177). Com essas influências, seria interessante que houvesse maior atenção à aplicação da pesquisa no âmbito escolar exigida pelo EMP. Observamos que as escolas, enquanto estabelecimentos de ensino, estão implicadas com instituições econômicas e políticas que trabalham com a finalidade de difundir conhecimentos e valores. É importante que os docentes analisem e tenham consciência das formas pelas quais consentem com concepções e acordos, mesmo que involuntariamente

estejam sendo viabilizados através desses profissionais.

Sobre a cultura, cabe entender os acontecimentos de formação plural e singular revendo as diferentes manifestações criadas e que permanecem na sociedade, como símbolos, representações e significados. Trata-se de perceber que esses eixos estão vinculados, no que tange à Política Educacional, com a preocupação de contextualizar um novo modelo educativo para a educação do século XXI. A mudança traz a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma alteração estrutural que coloque o Ensino Médio para além de mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica.

Dentro dessa perspectiva, a ideia é fazer com que o educando tenha motivação em desenvolver suas competências e habilidades para que permaneça na escola. Os documentos priorizam a criação de um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e as práticas produtivas, com responsabilidade, sustentabilidade dentro de uma perspectiva de cidadania.

Para isso a Seduc/RS produziu um documento-base intitulado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio e Educação Profissional no Ensino Médio – 2011-2014 (SEDUC-RS, 2011) que seria efetivado gradualmente. Observamos que esse documento foi ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e em princípios teóricos e metodológicos divulgados na academia, que, posteriormente, foram referenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012.

Essa estrutura curricular propõe a interlocução, no EMP, entre os eixos ciências, tecnologia, cultura e trabalho, conforme o esquema abaixo nos elucidada:

Figura 3 - As ligações entre Ciências, Tecnologia, Cultura e Trabalho.



Fonte: Azevedo e Reis (2013, p.36).

Nessa concepção, as afinidades mencionadas são relevantes para que o educador entenda a necessidade de contemplar, em suas práticas pedagógicas, o cotidiano dos discentes,

de forma que esses possam se sentir próximos de suas experiências. Além disso, o conhecimento científico tecnológico vem beneficiando a sociedade. Entretanto, ainda que tenhamos observado que, na realidade escolar a tecnologia se faça presente nos aparelhos disponíveis para executar as pesquisas, não conseguimos técnicos adequados que exerçam orientação para utilização dos equipamentos e programas. Compreendemos que esses eixos deveriam ser averiguados pelo Governo no que se refere à inadequação dessas exigências da tecnologia para as pesquisas e a realidade local de nossos educandos.

Estas dificuldades podem ser observadas na Escola Estadual de Ensino Médio Lilia Neves - EEEMLN em que os alunos não adquirem um saber tecnológico direcionado ao trabalho ou que vise o processo produtivo. As consequências desse panorama refletem na difícil inserção do estudante no mercado de trabalho, pois, a sociedade exige a reprodução cultural e social específica do mercado. Nessa perspectiva, o que observamos é que, com a dificuldade no acesso às Universidades Federais, os discentes veem se obrigados a procurar um trabalho remunerado condizente para que possam custear seus estudos, no âmbito privado. Acreditamos que para modificar essa realidade, a escola de ensino médio deva investir para que o educador-pesquisador tenha condições de usar ciência e tecnologia nas suas práticas de pesquisa e metodologias didáticas.

Neste contexto turbulento vemos a precisão do trabalho evidenciado por Rösen (2010, p. 44) que diz “A historiografia transpõe a racionalidade da relação, a experiência e da análise teórica, que o saber histórico obtém pela pesquisa, para a razão prática, que pode ser alcançada na relação estética ao sujeito e na relação retórica às práxis”. Por essa razão, é relevante atentar para a relação sociocultural ditada pelo capitalismo e que emerge na sociedade e, nesse sentido, buscar o contraponto a partir do desenvolvimento da cognição coletiva baseada em valores humanísticos. Para tanto, a pesquisa se torna essencial no ressurgimento da ideia de projeto, que seria o ideal na mudança significativa do sujeito. A Educação Histórica, nesses eixos temáticos, propicia envolver a consciência na valorização do indivíduo e abre a possibilidade de descoberta de si a partir de outros sujeitos.

No quarto capítulo, abordaremos, a observação em campo, relatando a forma que esse planejamento curricular no Ensino Médio Inovador foi desenvolvido entre 2011-2014. Nesse aspecto buscamos, através dessa experiência, problematizar a importância da História na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Salientamos que os dados e discussões serão apresentados utilizando a primeira pessoa do singular, uma vez que retratam percepções e experiências profissionais e pessoais vividas na EEEMLN, durante o período de observação para a realização dessa investigação, ou seja, de 2011 a 2014. Dessa forma, foi possível

agrupar elementos teóricos para entender essa organização curricular, com o foco na disciplina de História, bem como na formação continuada dos historiadores e educadores do EM.

IV

CAPÍTULO

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA CIDADE DO RIO GRANDE: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO CAMPO

Auto-reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetivos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador (RÜSSEN, 2001, pág.25).

As considerações apresentadas neste capítulo são resultado de minha observação participativa de campo, análises de relatos orais e informais, no que tange o sistema do Ensino Inovador Politécnico, no RS, o que me faz ter um maior compromisso em relação aos assuntos a serem abordados. Hoje, pela minha formação como educador/historiador que se insere na vivência da rede de Ensino Fundamental e EM, no período de 24 anos de ofício, percebo a necessidade de me constituir como Pesquisador/Historiador. Portanto, através do MPH/FURG que foi fundado e coordenado pela Dr^a. Júlia Matos, com apoio da Dr^a. Adriana Senna, durante os anos de 2011-2015, orientação pelo Prof. Dr. Marcio Caetano, vejo a maior responsabilidade de trabalhar com a Educação Histórica em uma relação sociocultural e dentro de um processo cognitivo interligado com a consciência histórica dos alunos.

Considero que o historiador, na atualidade, mesmo atuando na rede pública, tem que ter esperança na educação, acreditar que pode construir significados diante de seus alunos. Ao ter conhecido a Teoria da Educação Histórica, percebi a importância de meu dever. Com esse retorno³¹ à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, intuí, com meus educadores, a necessidade da pesquisa como forma de entender o mundo e a mim mesmo. Recordar o passado acumulando saberes no presente é sentir que somos capazes de criar significados. Minha fascinação nesse campo de pesquisa observado me provocou a direcionar meu objeto de estudo, de modo que, me levou a entender melhor o universo da comunidade escolar a partir da estruturação do Ensino Médio Politécnico.

Observo que a pesquisa prevista nas diretrizes do EMP, na EEEMLN está sendo desenvolvida, de modo que, os educadores não estão conseguindo agregar as temáticas de forma interdisciplinar, devido aos horários diferenciados. Em minha experiência, neste sentido, enquanto educador/historiador no comprometimento de coordenar o SI, realizo a averiguação das informações nos períodos dos intervalos ou na saída da escola. Considero oportuna a realização de reuniões específicas que direcionem as propostas, entre os

³¹ Sou historiador formado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG no ano de 1992.

educadores, no SI. Uma vez que levamos muito tempo em reunião para analisarmos o processo avaliativo emancipatório dentro do SI. Nesse sentido, a avaliação, que seria por conceito, está sendo realizada concomitantemente, em ordem numérica. O historiador, nessa proposta de SI, precisa reavaliar seus métodos teóricos e práticas a fim de melhor aferir o desempenho dos discentes.

Apoiando-me no pressuposto teórico de Rüsen referente à formação histórica, percebo que o educador/professor diferencia a importância da técnica e do suporte teórico. Entretanto, no decorrer de suas práxis, alguns revelam um modelo tradicional enquanto outros se engajam em um processo dialógico com maior flexibilidade, nessa reestruturação do EMP. Observo, entretanto, que o educador de História ainda permanece com suas metodologias enraizadas nas tendências positivistas que marcam uma dinâmica centralizada, fragmentada, e que são perpetuados na ação pedagógica e de certos professores.

Desde então, no que se refere à pesquisa dentro do SI para a formação do discente, propomos uma estrutura científica que apresente tema central, introdução, desenvolvimento, objetivos, métodos, recursos, teóricos e conclusão. Essa escolha metodológica busca explicar o processo histórico, a temporalidade, incluindo os temas transversais nas investigações realizadas pelos educadores. Além disso, observo os trabalhos de investigação dos alunos fazendo orientação toda semana, na disciplina do SI. Iniciamos os afazeres em equipe, cada disciplina foi articulada com mesmo tema gerador, pautada em um mesmo suporte teórico cuja responsabilidade era minha. Esta organização foi árdua e sem a presença da supervisão no momento previsto.

Os educadores que integram o SI, na EEEMLN, além de orientar os alunos têm outras turmas numerosas, tornando-se cansativo atender a todos. Nessas condições turbulentas, os alunos participam de cursos técnicos abertos e vinculados às empresas interligadas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Institucional (PRONATEC); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, assim, deixam, muitas vezes, de realizar as tarefas do Seminário. Por esse viés, a coordenação observou que deveria modificar a sua ideia em relação à EMPI, pois os horários não condiziam com alguns alunos. A observação que faço é realizar essas atividades no sábado sob os cuidados de um professor coordenador com disponibilidade.

As condições nas quais se realiza a pesquisa dos educadores não são, em geral, as mais adequadas para propiciar a iniciativa científica. A falta de compromisso do Governo frente às instituições é evidenciada a cada dia. As renovações pedagógicas desse planejamento

curricular, que preconiza o papel central do educador, deveriam centralizar-se no cotidiano vivido por esses profissionais em suas escolas de atuação e reavaliar as condições dos direitos trabalhistas, melhorando, desta forma, a real situação do professor.

Portanto, sonhamos no que acreditamos em realizar, e mesmo assim temos percalços em realizar o SI. As pesquisas resultantes do trabalho com os discentes não são apresentadas, causando desmotivação e falta de incentivo. A debilidade permanece na área tecnológica, com computadores obsoletos, sem acesso à internet, limitando a pesquisa. Não temos recursos para saída de campo, nem salas específicas para trazer materiais para construirmos, a prática de pesquisa, devido ao método de inversão dos turnos do ensino integrado. Essa conjuntura, acredito, afetava a cognição, fragmentando-a porque nem todos os discentes participavam. Nestas observações, entendo que os horários dos educadores deveriam ser revistos nesta reorganização do plano curricular para que não fiquemos sobrecarregados. Por exemplo, atualmente, é possível encontrar educadores que atuam no EF, na área de História, ao mesmo tempo em que lecionam no EM, nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e se responsabilizando pelo SI. Em relação à formação dos educadores proposta pelo Pacto Nacional de Desenvolvimento do Ensino Médio, as reuniões são convocadas na escola, mas observo que os educadores, devido ao acúmulo de jornadas em outras escolas, não participam dessas atividades. Portanto, ainda que a política pública tenha a formação enquanto um dos objetivos centrais, encontra como entrave as condições precárias do trabalho docente no EM.

Neste panorama, as reuniões de formação perdem o foco central. No que concerne ao currículo, seria necessária uma proposta pedagógica que englobasse todos os setores da comunidade escolar. As propostas do governo se tornam imprescindíveis, mas, a forma como estão sendo desenvolvidas, impede sua concretização. Sendo assim, não bastaria apenas mudar o professor, mas sim reciclar a gestão administrativa da escola, com pessoas que tenham formação de Mestrado e Doutorado aliada à experiência superior a dez anos na rede pública e que possam incidir e modificar o cenário atual.

Acredito na educação como mudança. A experiência/observação na escola evidenciou a presença de coordenadores com formação inicial, na década de 70 e que não buscam aperfeiçoamento na gestão administrativa. Estes indivíduos apresentam uma postura pouco dialógica e dificultam a construção de uma escola efetivamente democrática. Entendo como escola democrática aquela cujo plano pedagógico é compartilhado com os educadores e que preze pelo dinamismo e abertura a novas propostas.

É a partir desse pequeno resumo realizado pela observação que no ano de 2015 desejei aplicar como projeto a Educação Histórica enquanto uma área de conhecimento que possa

contribuir para a formação desses professores, estudando metodologias, teóricos, novas Historiografias, enfim, busquei trabalhar aquilo que não estava realizado na escola. Apoiado nos termos da LDBEN nº 9394/96 e de alguns documentos oficiais adjacentes a ela, tais como o Parecer CEB/CNE 15/98, que discute sobre a prática metodológica, nas áreas humanas. Em especial, direcionei minhas análises à disciplina de História e suas tecnologias.

A ciência histórica permite trabalhar com as narrativas diante da utilização desse artefato que, ainda que componha o “cotidiano dos educandos”, ainda consegue tornar-se fascinante e diferenciado. O educador, ao se aproximar do aluno, deve buscar compreender o seu universo, saber de seu interesse, forma de pensar a realidade, dúvidas, ansiedades e, através de seus questionamentos, proporcionar uma relação dialógica e sensível para estimular, no educando, a investigação do objeto a ser pesquisado.

Devemos, nesse contexto, trabalhar a pluralidade e a face multicultural da nossa realidade. Essa postura é necessária para o crescimento individual e coletivo de modo a valorizar as diferenças, acolhê-las e aprender com elas, além de preconizar a interação e o processo dialógico. Nesse processo, a tecnologia poderia servir de instrumento para melhorar a metodologia de ensino. O professor/historiador, no uso adequado da tecnologia, poderia estimular a pesquisa levando em consideração o raciocínio lógico e relacionando as diversas abordagens teóricas.

Os conceitos históricos devem ser trabalhados dentro dos conteúdos fazendo com que o educando se sinta sujeito histórico, construindo o conhecimento junto com os educadores. Faz-se necessário que, em sua formação, seja aplicado, conscientemente, um método de ensino bem ordenado, que contemple o uso da tecnologia no desenvolvimento das atividades e que o leve à percepção da diversidade cultural e do processo globalizado em que está inserido. Nesse sentido, destaco que conhecer as diversas culturas nos leva a um novo olhar no ensino, propiciando o respeito ao outro e a superação do preconceito. Assim, assumindo uma postura de aprendiz, consciente do processo e trilhando um caminho em direção à utopia, sabendo que ela é ponto de encerramento e de descoberta para um novo desafio. Levando-se em conta, que o ensino de história esteja engajado em um processo de ação reflexão ação, no diálogo entre todos os saberes.

Percebo que o acesso tecnológico se torna difícil na realidade da EEMLN, localizada na cidade de Rio Grande, porque muitos alunos são moradores rurais, sem acesso à internet em suas residências, o que dificulta a continuidade dos trabalhos propostos pelo educador. É imprescindível viabilizar uma prática interdisciplinar que pressuponha modificações no que se refere à pesquisa. Segundo Oliveira (2008, p. 71):

Na pesquisa interdisciplinar, a investigação difere de outros procedimentos de pesquisa, ela se alicerça em vestígios, que são apresentados, segundo Fazenda (1993), como lampejos de verdade e, ao serem decifrados e reordenados, mostram os indícios do caminho a seguir. O exercício da dúvida, prática natural em um professor/pesquisador interdisciplinar, leva-nos a buscar sempre o “sentido do sentido” (Pineau, 2000) em nossas práticas, leva-nos a questionar sobre os caminhos escolhidos em nossas pesquisas, aproximando-nos de novos conceitos, ampliando nosso olhar, resgatando-nos da indução rasa, despertando em nós a coragem adormecida.

No entanto, é necessário pesquisar a história como ciência, o que propicia o melhor entendimento da função da didática histórica nessa nova modalidade. Devemos, dessa forma, nos tornar parte ativa na construção do saber histórico, como atores presentes, vivos e perceptíveis, de maneira a auto avaliar as nossas experiências educativas em um processo contextualizado. Essa realidade se torna possível nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, em especial no Ensino de História, uma vez que o eixo que se refere ao currículo contextualizado é compreendido como exercício que requer sentido e significado às temáticas e aos conteúdos para a vida em sociedade.

Portanto, averiguamos a necessidade de as Universidades Federais produzirem seus estudos conjuntamente com os educadores das redes públicas. Nessa compreensão, são indispensáveis projetos em que as narrativas históricas, consagradas pelas Historiografias, sejam discutidas no sentido de relacionar os conflitos que circulam nas diversas escolas a respeito do currículo de História. Pensar a metodologia do currículo, dentro da perspectiva do Ensino Inovador, significa tomá-lo como norteador e mediador da relação de ensino e pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa interdisciplinar se insere na relação entre outras áreas. Assim, cabe ao historiador/pesquisador contribuir após os estudos averiguados da pesquisa, refletindo e contextualizando no tempo e no espaço, comparando as informações e reavaliando as propostas para tentar buscar resultados mais concretos e, por conseguinte, transformar as informações relacionadas em conhecimento.

O que ocorre, na realidade, nessa nova conjuntura política do Ensino Inovador, no Estado do Rio Grande do Sul, é a ausência de planejamento que oriente ações definidas para reestruturação da Educação Básica. No âmbito da Educação Profissional, urge uma equipe que direcione a organização dessas diretrizes, e que pudesse conduzir melhor a caminhada dos educadores, dos técnicos e dos gestores no Ensino Médio do Estado. Acredito que o avanço desta proposta de EI depende fortemente do papel desempenhado pelos órgãos intermediários e do nível central do sistema de ensino do país. Nesse sentido, os autores Herrán, Patrick e Guimarães (2010, p. 121-2) nos revelam que:

Os órgãos intermediários desempenham um papel importante para que um ensino afetivo e de boa qualidade seja oferecido. Entre suas funções, a- desenvolver a

capacidade gerencial dos diretores; b- oferecer capacitação continuada aos educadores, centrando-a, basicamente, na instrução – no processo de ensino-aprendizagem – e na necessidade de ministrar constantemente um ensino de boa qualidade; c- monitorar o processo de ensino, em parceria com os diretores; e- propiciar a comunicação entre escolas de uma mesma região, levando estabelecer vínculos entre elas; f- instituir, com critério e de maneira seletiva, parcerias com a comunidade, com o município e com as agências públicas e privadas locais, de modo a auxiliar as escolas a realizarem um bom trabalho; g- retornar, constantemente, os acordos firmados em torno das metas educacionais.

Essa aceção implica no planejamento global, com suas especificidades de ações, e que inclui as responsabilidades e as metas a serem alcançadas em um determinado prazo, com alocação de recursos para investir em infraestruturas, em materiais pedagógicos (livros, materiais didáticos em diferentes áreas do conhecimento, laboratórios adequados para pesquisa, sala de informática, materiais esportivos e instrumentos musicais) e capacitação. Esta estrutura deve ser acompanhada da criação de uma equipe profissional e especializada cujas responsabilidades e expectativas sejam socializadas a fim de que os esforços sejam direcionados para que as metas sejam atingidas. É um objetivo a ser alcançado e desafiador que exige tempo e fortes investimentos financeiros e humanos.

Outro aspecto relevante nessa caminhada seria no politécnico³² os partícipes, diga-se diretores e supervisores, terem condições de trabalho para se empenharem em motivar e garantir a troca e o contato entre as escolas, entre as equipes responsáveis e os educadores que atuam no Seminário Integrado. Frente a essa realidade, somos desafiados a construir um ambiente mais fraterno, fundamentado na consolidação de valores humanos, voltados às ações de respeito, cooperação e dignidade. Para isso, não se pode perder de vista o universo da utopia que nos impulsiona a buscar saídas, possibilidades, em meio aos limites que a realidade nos impõe. Incentivar, desenvolver, solidificar, registrar e socializar os experimentos que deram certo no SI abre possibilidades de serem realizadas reuniões com outras escolas, o que seria imprescindível.

Essa experiência, vivenciada na trajetória com o Ensino politécnico, foi de encontro ao que foi determinado nas horas de trabalho. Das vinte horas de trabalho, orienta-se que treze horas semanais sejam destinadas às atividades em sala de aula e o restante seria para desenvolver os estudos de pesquisa. Todavia, continuamos com as quinze ou dezesseis horas

³² Rodrigues, José, reafirma que, até hoje, existe uma polêmica que gira em torno da denominação mais adequada à concepção marxiana (e marxista) de educação. Em vez de 'educação politécnica', alguns autores optam pela designação educação tecnológica. Concordamos com a posição de Saviani (2003, p. 145-146), que assinala uma importante mudança no discurso econômico e pedagógico da burguesia, no que tange à utilização dos termos 'tecnologia' e 'politecnicia', sendo o primeiro definitivamente apropriado pelo discurso dominante: "Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante" (SAVIANI, 2003, p. 146).

de trabalho. Durante o período observado, 2011-2014, não foi respeitada a carga horária de três mil horas presumidas e que seriam distribuídas entre os três anos do Ensino Médio. Isso se deu devido à necessidade de uma organização semi-integral na escola na qual um turno de manhã iria para a tarde e vice-versa. Com essa alteração, muitos educandos que trabalham no turno inverso ou fazem cursos profissionalizantes no SENAC, SENAI, SESI, entre outros, não puderam estar presentes.

Fonseca (2008, p. 16) em entrevista concedida ao editor Luís Fernandes Dourado, no que se refere ao “Brasil Profissionalizado”, nos afirma que:

Hoje, felizmente, são vários. Alguns exemplos seriam o “Brasil Profissionalizado”, programa do governo federal no qual já foram conveniados R\$ 1,5 bilhões para as redes públicas de educação profissional em 23 estados; a expansão da rede federal (ampliação em números e em capilaridade da rede federal de educação profissional e tecnológica), que atualmente possui 420 mil estudantes matriculados; e mais recentemente o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), no qual foi incluída a expansão da rede pública e o financiamento de cursos técnicos para estudantes de nível médio matriculados na rede pública de ensino.

Da mesma forma, Ciavatta e Frigotto (2012, p. 20)³³, nos indagam a respeito das atividades integradas que são imprescindíveis na formação dos estudantes nessa nova proposta sociocultural. Nessa direção, sublinham que:

A integração da cultura ao mundo da ciência e do trabalho é exigência fundamental de uma concepção unitária e integral de educação básica. As atividades culturais e lúdicas são fatores determinantes da formação para a cidadania e a convivência social de criança e adolescentes, jovens e adultos. Este fato torna-se um elemento adicional em favor da escola de tempo integral, no sentido de que ela permite reservar tempo e espaço para o desenvolvimento do talento cultural e artístico e da atividade esportiva, elementos constitutivos da qualidade de vida humana em sociedade. Este posicionamento político-pedagógico implica a ampliação e reestruturação das escolas públicas, mediante a instalação de quadras poliesportivas e espaços culturais, como auditórios e bibliotecas.

É inegável a relevância das alterações estruturais propostas por Ciavatta e Frigotto (2012), o que essa investigação permite elucidar é que os recursos não são adequados e suficientes para viabilizar uma nova reestruturação no Ensino Inovador. Falta infraestrutura básica para que os profissionais tenham condições de enquadrar-se nessa proposta. A pesquisa sem recursos financeiros é outra problemática, porque não temos saída de campo para acessar as fontes para análises posteriores. Além disso, saliento a necessidade de um corpo docente qualificado e que tenha continuidade em sua formação. Dentro dessa perspectiva, Ciavatta e Frigotto (2012, p. 21) afirmam em sequência:

A Conferência Nacional de Educação apontou todos os insumos básicos para a

³³ Entrevista feita pelo editor de Retratos da Escola, Luís Fernandes Dourado. Entrevistados nessas citações foram Fonseca e Frigotto.

concepção do nº 8, pág. 21, Jan/jun. 2011.e educação que articule ciência, trabalho e cultura, salários compatíveis ao corpo docente e demais trabalhadores, fixação numa mesma escola e não mais de 50% do tempo em sala de aula. Elevar todas as escolas de ensino médio ao padrão da Rede Federal. Mas isso não garantiria a universalização com qualidade do ensino médio, sem melhorar drasticamente a distribuição de renda. Milhões de jovens têm sua vida mutilada desde a alimentação, condições de moradia, locomoção etc.

Nesse contexto, a mídia também é um elemento produtor de discursos e que influencia diretamente o comportamento dos educandos. Sabemos que a globalização se tornou um referencial que determina o modo de ser, de agir na sociedade que irá influenciar em sala de aula, e se tornando um campo de disputas e de instigação para nós educadores. Nesse contexto, a mídia dita a necessidade do consumo acelerado e modificado pela ciência e tecnologia. Para além disso, a desigualdade social é mais fortemente evidenciada uma vez que alguns estudantes possuem maior poder aquisitivo do que outros.

O que acabamos de sinalizar tem profundas consequências em termos de concepção e organização curricular no Ensino Inovador. O que essa conjuntura nos sinaliza é a relação direta que permanece entre a educação básica e o mundo de produção. Vivenciamos, nesse sentido, a necessidade de resiliência frente à cultura colonizada que leva à submissão. Por conseguinte, faz-se necessária a politização do Ensino Médio para que seja facilitado um plano social popular capaz de com essa lógica cultural e econômica que permeia há muito tempo nossas estruturas de ensino, subordinadas diante da elite que determina as regras. Entendemos que, sem essa modificação, seguiremos em um círculo vicioso que não nos permitirá avançar na esfera educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Art.º 35 II afirma que esse segmento seria “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (PCN, 1999, p. 47).

O planejamento curricular no Ensino Médio, cujo foco na cultura está incluso nesse processo curricular mais eficaz e flexível, deve considerar a interação entre as disciplinas e contemplar os aspectos socioculturais dos educandos, buscando incidir sobre suas expectativas e necessidades. Na visão de Herrán, Patrick e Guimarães (2010, p. 115), essa realidade:

Indica que esse talvez seja o primeiro aspecto a ser considerado, quando se quer dispor de uma escolarização de boa qualidade: levar professores e escolas a se exporem uns aos outros, discutindo suas práticas de maneira franca e aberta. Essa discussão, por sua vez, é efetivamente a superfície do que se pretende atingir.

É imprescindível que haja um processo dialógico, de modo que, entenderemos que é

no outro que está o motivo do nosso crescimento pessoal, é no outro que nos percebemos como seres humanos, capazes de inventar, amar, desculpar, respeitar. Isso só acontece, quando os diferentes agentes educativos são capazes de construir um significado partilhado acerca do papel de cada um, das escolas, dos órgãos intermediários do sistema de ensino e do núcleo central.

Nesse contexto, a escola deve ter uma educação humanizada que proporcione rever seus métodos, processos pedagógicos e o plano curricular. Muitas vezes, os currículos reduzem-se aos conteúdos e englobam outros planos pedagógicos sem contemplarem o processo cognitivo.

Hoje, o educador/pesquisador, em uma perspectiva de formação continuada, deve observar o educando em seu contexto sociocultural, ou seja, em sua totalidade. Propõe-se não mais pensar o educando fragmentado, ou seja, não apenas como sujeito da aprendizagem, mas como indivíduo a ser desenvolvido em suas múltiplas vertentes. O Seminário Integrado implantado no Ensino Médio deveria estar atento a essas diferenças socioculturais. O que indicamos é a construção de uma educação que leve ao raciocinar, ao fazer e ao atuar de forma mais humanizada, que possibilite trazer resultados dentro dessa proposta inovadora e que possa relacionar com as histórias de vida dos educandos.

Sabemos que o planejamento curricular nas redes federais com cursos de Ensino Médio Técnicos, ofertam suas atividades profissionais de acordo com as necessidades produtivas locais, de forma que os educadores possuem sua formação direcionada e o seu planejamento de conteúdos é alinhado com a realidade da sociedade. Em oposição, a forma que estamos na rede pública de ensino exibe outra realidade no Seminário Integrado cujo efetivação esbarra na própria burocracia. A determinação da Coordenadoria Regional de Educação está bem nítida em seu texto base e informa que os educandos devem estar presentes no outro turno estabelecido pela escola, e sabemos que muitos estão em outros cursos.

Nessa realidade, outros contratempos são evidenciados na EEEMLN. Nesta instituição, os educandos começam a fazer, à distância, as atividades de pesquisa e a orientação permanente é prejudicada. Nessa perspectiva, o educador deveria acompanhar o projeto de seus educandos na saída de campo fora de seus horários determinados, pois não temos carga horária para executar certas tarefas dentro desse modelo politécnico. É nesse sentido que seria primordial a troca permanente entre os grupos de escolas situadas no mesmo local e também no âmbito regional a fim de que fossem compartilhadas as experiências, positivas e negativas.

Nessa proposta inseriu-se a Portaria nº 1.140, de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e determinam suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distritais de educação (BRASIL, 2014). Esse Pacto considera, dentre outras questões, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio por meio da cooperação entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades.

Essa política tem a finalidade de subsidiar o aprimoramento da formação continuada de educadores a partir dos debates sobre as práticas docentes à luz das novas – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse contexto, a formação se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes. Na visão de Nascimento (2013, p. 15),

Ao abordar a construção da reestruturação curricular no Rio Grande do Sul, os professores José Clóvis e Jonas Reis partem do diagnóstico da realidade do Ensino Médio para desvelar os eixos dessa estruturação. Situam as bases de produção que sustentaram e, infelizmente ainda sustentam currículos fragmentados que dificultam o sentido do estudo para os jovens da atualidade em que as transformações do mundo do trabalho exigem a formação de um novo sujeito. Um sujeito capaz de estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e os fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, por meio de uma organização escolar que possibilite o encontro de professores – um espaço para o planejamento coletivo, que levanta problematizações e organiza o saber escolar para responder questões presentes nos projetos de vida dos jovens que frequentam o Ensino Médio.

Nesse sentido, observamos que essa realidade tange a instituição escolar e as relações que nela são estabelecidas, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem. Sendo assim, interpretar, arquitetar alternativas, sugerir metodologias, resgatar a significação da avaliação é o comprometimento coletivo de todos aqueles que atuam no domínio público.

A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.

Nessa primeira etapa, houve poucas discussões sobre essas abordagens, porque os docentes envolvidos estavam na época de provas, atuando no Seminário Integrado e, ao mesmo tempo, participando de reuniões de avaliações dos discentes na pesquisa, fechando notas, etc. Posteriormente, estavam envolvidos com a análise de cada aluno individualmente, sendo assim, tivemos mais encontros semanais e recuperações o que levou os docentes à

exaustão.

A dificuldade também se insere no conceito de avaliação, pois os professores estão acostumados com a avaliação numérica. Atualmente, ainda permanece uma tabela inserida para avaliação dos educandos cujos apresentados são: CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem), CPA (Construção Parcial de Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita da Aprendizagem). Segundo Azevedo e Reis (2013, p. 203):

A formulação dos conceitos compreende a expressão dos resultados da avaliação, que está composta, na estruturação curricular, por dois conceitos CSA e CPA, que genericamente significam aprovação e, um terceiro, que sinaliza à retenção do aluno somente no final do ano letivo. No decorrer do ano letivo, os conceitos CPA e CRA, independentemente do número de áreas do conhecimento, encaminham o aluno para o Plano Pedagógico Didático de Apoio. Cabe ressaltar que a intenção é caracterizar se houve ou não a aprendizagem, E, caso negativo, que providências serão tomadas para esse resgate.

A operacionalização de uma proposta com essa dimensão requer a participação dos educadores em sua totalidade. Além disso, faz-se necessário haver tempo suficiente e a revisão da carga horária do professor para que a proposta seja elaborada em sua plenitude. Assim, seria possível destinar o tempo adequado para a preparação do ensino que precederia aos projetos de pesquisas e temáticas. Entretanto no cenário que encontramos hoje, não existe grupo de docentes que tenham tempo de apoio pedagógico, ou seja, o educador faz essa tarefa em um processo constante de recuperar o discente.

Outro fator se refere ao número de alunos em sala de aula, que torna inviável qualquer avaliação emancipatória. Avaliar emancipatoriamente requer um processo individualizado e descritivo de cada aluno, já que a intencionalidade é a aprendizagem do educando e a construção de seu conhecimento. Temos que reaver essas condições que permeiam as escolas públicas diante das dificuldades dos educadores e, assim, redefinir o trabalho docente. Os resultados são socializados no conselho de classe, pelos professores, analisando o processo desenvolvido pelo educando, considerando as atividades desenvolvidas nos componentes curriculares, nos projetos do SI em interface com a “auto avaliação” do aluno em todos os momentos, essa proposta vale para todo o Ensino Médio.

Nesta segunda etapa, dando continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compõem os Cadernos³⁴ de Formação do Pacto são: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), considerando o diálogo com o

³⁴ Essa organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio foi imposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Os Cadernos foram elaborados em Curitiba, pelo setor de educação da Universidade Federal do Paraná 2013-2014.

que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos. As propostas curriculares e seus parâmetros, definidos a partir desta política, pairam sobre os currículos escolares de forma diversa e indefinida.

As atuais propostas curriculares censuram a educação tradicional. Ao mesmo tempo, o tecnicismo, o conhecimento que está longínquo e, por conseguinte, o Estado estabelecem às escolas um conjunto de avaliações que apresentam o currículo escolar como algo categoricamente prescritivo e finalizado. Simultaneamente, as escolas públicas recebem do Estado livros didáticos que são avaliados pelos critérios do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e esses, também, definem o currículo.

A formação continuada, propiciada pelo Pacto, auxiliará o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo. Essa legislação será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, na perspectiva de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. Para iniciarmos essa discussão, no que se refere a esse planejamento de formação dos educadores no Ensino Inovador, as dificuldades perpetuam-se na organização de encontros permanentes com os educadores. Observamos que esse projeto pedagógico em andamento, no entanto, não é universal. É necessário destacar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

A teoria e a prática, preconizada pela formação docente, concedem ao educador o conhecimento para que possa compreender-se enquanto pesquisador, intervindo e modificando a realidade sociocultural. O educador/historiador comprometido vai sempre em busca de novas informações atualizadas e, portanto, é a partir de sua prática e de seus estudos teóricos que irá ter uma visão crítica-reflexiva diante da realidade vivida.

No caso observado na EEEMLN, entendemos que a escolha feita pela coordenação teve moldes conservadores e não conseguiu aplicar essa proposta. Nas reuniões de formação a coordenadora da escola apresentou apenas trechos da política, o que restringiu o conhecimento mais aprofundado sobre o documento e suas diretrizes por parte dos professores, pois não ocorrem maiores informações a respeito dos assuntos abordados. Portanto, foi apresentado um material restrito, com algumas questões a serem discutidas, analisadas e sem um processo dialógico que buscasse averiguar as problemáticas que ocorrem

no Ensino Médio. Após esses encontros de formação³⁵, os dados repassados pelos docentes à coordenação eram reunidos e encaminhados à SEDUC.

Considerando que, essas diferentes propostas de formação se inserem na materialidade das relações capitalistas, que vivenciamos a cada dia, as práticas de quem assume essa proposta mantém uma dimensão “conservadora” ou “progressista”. Segundo Ciavatta e Frigotto (2012, p. 26-7),

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta de setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Nessa citação, percebemos que o Ensino Médio precisa de educadores com formação que direcionem suas práticas de acordo com a realidade de nossos educandos e não por uma classe burocrática hegemônica. Isso implica que o saber alcançado deve possibilitar o discernimento e a atuação sobre as bases tecnológicas e científicas no setor produtivo. Além disso, é necessário promover a investigação sobre como funciona a comunidade na qual convivemos e, por conseguinte, requerer do educando o desenvolvimento de sua criatividade. Dessa forma, o que almejamos é a formação de leitores conscientes da realidade em que vivem e com condições de exercer sobre ela.

No entender de Rüsen (2010, p. 45),

Formação significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, às práxis e à subjetividade. Em que consiste essas relações e como avaliar seu êxito ou fracassos? Formação opõe-se criticamente à unilateralidade, à especialização restrita e ao afastamento da prática e do sujeito. Ela pressupõe a capacidade de aprender os contextos abrangentes – e de refletir sobre eles –, nos quais se formam e aplicam capacidades especiais. A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas.

Nesse preceito, a formação leva com seriedade a carência de orientação. Considerando que ela se contrapõe à fragmentação do saber científico, a mesma põe em evidência a carência do sujeito responsável; a necessária valorização desse enquanto indivíduo; e a percepção do conhecimento enquanto orientador da prática vivenciada. Por isso, é oportuno reconhecer a formação histórica nessa concepção exigida no Ensino Inovador pelos docentes para que seja

³⁵ Os encontros de formação, inicialmente previstos para serem mensais não seguiram esta agenda devido às atividades de avaliações, pesquisas e do SI.

dado suporte aos discentes. Desse modo, também ela interfere na subjetividade em relação à objetividade do saber experimental e de sua funcionalidade técnica. Sobre essas reflexões, a Rösen (2010, p. 109) nos afirma que:

A formação histórica, no movimento de aprendizagem da objetividade para a subjetividade, significa também uma flexibilização fundamental dos próprios pontos de vista do sujeito, uma determinada forma de posição própria do sujeito ao apropriar-se interpretativamente da experiência do passado.

Isso diz respeito ao posicionamento dos sujeitos que, com suas concepções selecionadas, rigorosos arquétipos de interpretação e firmes pretensões de legitimidade, são habilitados a modificar-se pelo discurso reflexivo. Esta mudança indica o avanço da capacidade de identificação e a disposição para perceber a singularidade de sua própria identidade histórica em comparação aos demais sujeitos. O autoconhecimento na aquisição do passado é formado quando inclui a autocrítica como capacidade para perceber os limites que separam a sua própria identidade, da diferença dos demais. A escola parece ser espaço profícuo para a oportunização deste processo.

Com o surgimento da disciplina de Seminários Integrados, os educandos são incentivados a planejar projetos de pesquisa vinculados a sua experiência com a teoria e a prática a fim de que possam relacionar a tecnologia e o saber científico, aproximando-os ao mercado de trabalho. O uso da metodologia de pesquisa científica implica em problematizar o conhecimento já construído e os fatos do cotidiano, o que suscita a organização e a sistematização do que foi estudado, aprendido e/ou observado.

Nesse contexto, ressaltamos que a História se torna o foco essencial para a consciência histórica de educadores e educandos que compartilham entre si suas experiências nessa nova exigência de formação do Ensino Médio. O ensino e a didática da História ganham sentido quando, através de qualquer recurso usado e aplicado em sala de aula, ela informa e é informada pela vivência de cada indivíduo, possibilitando, assim, a orientação temporal na realidade presente. Na concepção de Barca (2009, p. 58),

A experiência de cada um alarga-se com a compreensão das experiências dos Outros enquanto respostas bem ou malsucedida a situações em contextos que por vezes se assemelham aos nossos, mas que são sempre diferentes. A História não dá “lições” fixas para o presente, mas pode equipar-nos com competências para uma melhor compreensão dos problemas atuais e, porventura, para dimensionar possibilidades futuras.

Certamente, essa citação nos esclarece que qualquer aperfeiçoamento profissional requer mudanças e reconhecimento no âmbito coletivo. Se, por um lado, a integração entre todos possibilita renovação no Ensino de História, por outro, a formação deve ser constantemente aprimorada. Segundo Rösen, a

Formação organiza os acervos de saber de três maneiras³⁶, forçosamente decorrentes da determinação de sentido do agir humano. Ela mantém a representação de um todo mundo a ser apreendido, pelo saber, em todas as situações da vida (RÜSEN, 2010, p.96).

O saber, nessa concepção, é componente indispensável para o direcionamento da prática do indivíduo. Ele é o caminho em que se expressa a forma de agir, em que o indivíduo, por meio de sua subjetividade, reafirma a vontade de autoafirmação dos agentes se efetivarem no processo do agir. Por outro lado, distancia-se das dimensões articuladas pelos saberes científicos que exigem o distanciamento da prática para sua composição, buscando suprimir a possível presunção de autoafirmação dos sujeitos. Segundo Rösen (2010, p. 96):

A formação é compensatória quando, acriticamente, de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras, separa da racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com os meios não científicos. Nesse caso, é a arte a mais utilizada, comprometendo irreversivelmente a dimensão cognitiva da compreensão humana do mundo e a auto interpretação dos homens. A formação pode se dar ainda de modo complementar. Trata-se de fazer adotar seus próprios pontos de vista nos saberes científicos e em sua produção pelas ciências. Isso só é possível mediante a reflexão sobre as regras e os princípios com que as ciências organizam categoricamente sua relação à experiência, às práxis e à subjetividade.

Essas informações são indispensáveis à formação dos educadores na área de História. Por meio delas, inferimos que a História é uma ciência em construção e sua eficácia se refere a um conjunto de habilidades que atuam sobre a vida prática, orientando-a historicamente, e buscando desenvolver a “competência narrativa” da consciência histórica. O desenvolvimento desta competência institui o sentido e requer dos indivíduos a capacidade de orientação temporal no cotidiano, mediante memória consciente. É resultado de uma caminhada na aprendizagem.

O processo de aprendizagem e a propriedade da experiência e de autoafirmação histórica, averiguados nos diferentes registros ou proporções do aprendizado histórico se fundamentam em três operacionalidades: experiências, interpretações e orientações. Nessa acepção, o historiador/pesquisador procura compreender a conjuntura social do indivíduo localizando o seu agir em uma rede de significados. Nesta análise, o pesquisador também considera as convicções, relacionando-as ao passado a fim de remontar as narrativas de forma subjetiva. Esse procedimento o aproxima de sua trajetória individual sempre localizada e contextualizada a partir da relação com os demais.

A preferência por essa abordagem diversifica-se de outras inclinações e requer a

³⁶ O autor se refere à orientação, observação e interpretação sobre as quais discorreremos mais adiante nesta dissertação.

percepção de que os resultados obtidos são específicos e relacionados ao espaço pesquisado. Além disso, compreendemos que os fatos decorrem da historicidade da trajetória humana, das ações sociais. Nesse sentido, a aprendizagem histórica exige a percepção destas construções enquanto de forma processual para que seja adotada uma perspectiva analítica mais segura e exata.

A memória³⁷ está intrínseca aos episódios convividos pelo educando e no seu campo sociocultural, ou seja, se inclui dentro de um processo coletivo. A História apresentada de forma decorativa não oportuniza a capacidade dinâmica perceptiva e de acuidade na orientação da vivência histórica.

Para Rüsen, segundo Cainelli e Schmidt, (2009, p. 20)

[...] ensinar história como algo pronto e acabado, com conteúdos predefinidos, sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo-aprendizagem, pode levar a um ensino que não desenvolve o que é mais importante como função do ensinar história, que é orientar os problemas da vida prática.

O autor citado defende que os assuntos a serem abordados com os alunos devem ser renovados através de outros debates que perpassam a construção de outros contextos nos temas a serem debatidos. Sua análise coincide com a argumentação de Barca³⁸ (2009) que nos afirma que a aprendizagem de cada um se alarga com a compreensão das experiências dos outros.

Nesse contexto, Barca (2009) nos faz compreender que as práxis e vivências do passado no ensino de história através da historiografia viabilizam aos historiadores um novo horizonte em sua base teórica e prática. Ressaltamos que, nas escolas com os projetos no ensino de pesquisa e também na analogia dos manuais didáticos, os educandos referenciam o seu passado. Exemplo disso é a forma como referenciam os patrimônios, cuja lembrança é construída através de seus familiares, entre outras abordagens. Neste sentido, a preferência dos conteúdos em história necessita ser articulada a partir de suas finalidades para o ensino, que faz com que o estudante seja capaz de exercitar o seu raciocínio de forma elaborada, no instante em que são criadas condições de aprendizagem significativas.

³⁷ Segundo Patrick Hutton (1993), o interesse dos historiadores pela memória foi em grande medida inspirado pela Historiografia francesa, sobretudo a história das mentalidades coletivas que emergiu na década de 1960. Nesses estudos, que focalizavam principalmente a cultura popular, a vida familiar, os hábitos locais, a religiosidade etc., a questão da memória coletiva já estava implícita, embora não fosse abordada diretamente (FERREIRA, 2002, p. 320).

³⁸ Segundo Barca (2005, p.15), a educação histórica tem se constituído a partir de uma fundamentação teórica específica, sendo que as áreas contempladas são: a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História. Os focos de investigação são princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, com o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade da aprendizagem requer um conhecimento histórico prévio e sistemático das ideias históricas dos alunos (CAINELLI, SCHMIDT, 2009, p. 21).

Atualmente, percebemos que os educandos relacionam em suas narrativas escritas e orais seu presente e passado. Neste processo educacional, as sugestões de atividades dos educadores/historiadores são os principais envolvidos. Exemplo disso são as experiências com o trabalho efetuado em entrevistas com os familiares, com os profissionais no mercado de trabalho que configuram-se enquanto atividades que oportunizam uma reconstrução do passado atravessada pelas emoções vividas pelo sujeito o qual se identifica em suas relações interpessoais. Esses sentimentos vivenciados marcam as lembranças em uma trajetória que distingue as experiências e que, no presente, serve como reestruturação que se reinicia, organicamente, nos afazeres cotidianos.

O uso de fotos antigas dos familiares, os prédios históricos, as músicas, os contos literários apresentados pelos educandos, retratam uma busca de memória e uma história que fornece a aceitação de valores além de propiciar a observação das mudanças nos sujeitos em determinado tempo e espaço histórico. Na visão de Cainelli e Schmidt (2009) a memória vinculada na família nos aspectos profissionais, onde os espaços são referências a serem revividos ajudam a compreender a troca de experiências que muitas vezes perpassam a seus filhos. No caso da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves (EEEMLN), observamos que as temáticas nacionalistas são cunhadas através do desfile de 7 de setembro, na semana Farroupilha e no Dia da Independência do Brasil, em que os alunos participam das atividades realizada pelos educadores e que os pais participam na escola. Baseado no porte teórico de Rüsen (2010), a ciência histórica constitui o sujeito a partir de um raciocínio lógico e de uma racionalidade que se expressa através de suas vivências. A integração entre educador/educando, no que se refere à pesquisa, possibilita desenvolver habilidades e competências diante das fontes a serem analisadas. O pressuposto dessa teoria é o trabalho sobre a consciência histórica, que visa a análise e a síntese, e que se insere nas experiências dos educadores e educandos. Desta forma, é o objeto pesquisado que gera sentidos, significados, corroborando, assim, os conceitos, ideias, as teorias e capacitando os indivíduos a reconhecer a sua subjetividade frente ao mundo que o cerca. Rüsen (2010, p. 112), nos afirma que:

O aprendizado histórico, inserido na dimensão da experiência, torna-se um processo de formação, sempre que se tenha constituído determinada competência experiencial. Essa competência consiste em que as experiências históricas são conscientes, ou seja, que o movimento de busca de conteúdo empírico do saber histórico nasce do próprio sujeito, de sua curiosidade empírica.

Articulando com a ideia anterior, concatenamos a consciência histórica relacional que desencadeia a reflexibilidade dos sujeitos interligando experiências vivenciadas no

reconhecimento de si. Além disso, o objeto, neste viés, é considerado em suas várias significações indo ao encontro da interpretação, descrição, com o mundo natural e cultural dos sujeitos. No que tange aos novos paradigmas do EMP, essa vertente também orienta à criação de métodos de reconhecimento, busca e discernimento do desempenho dos educandos em suas práticas de pesquisa.

No entendimento do livro *História Viva*, Rüsen (2010), no que diz respeito à Formação Histórica, a subjetividade se manifesta plenamente como um elemento reflexivo. Através dela o educando pode interpretar o objeto prescrito dentro de suas finalidades e inserido em sua temporalidade existencial. Percebemos que o educando e o historiador/professor, tendo a noção de que a consciência na Educação histórica se torna um processo ativo e reflexivo, reconhecem as diferenças entre si e com relação meio em que se inserem, sobretudo, no que diz respeito ao universo escolar. Segundo Rüsen (2010, p. 104), “Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida”.

O mapeamento teórico, no que me refiro à pesquisa de campo, torna o historiador/professor mais perceptivo em sua metodologia e no objeto selecionado a ser aplicado para os educandos. Essa prática docente envolve os educandos, trazendo à tona um diálogo com o objeto, indagando, levantando problemas, criando hipóteses, para chegar a um resultado positivo. Nesse preceito, nos mostra que a dimensão da observação, experiência, orientação e interpretação de certos resultados, tornam-se um arranjo de possibilidades e fazem com que o historiador/pesquisador, juntamente com seus educandos, possa desvelar outras hipóteses indo ao encontro de sua cientificidade e criatividade.

Portanto, a Educação História encontraria na estrutura pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, um espaço propício para o desenvolvimento de um ensino de História engajado com o presente e com a formação cidadã, que são exatamente os preceitos fundantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O objeto, neste viés, é considerado em suas várias significações indo ao encontro da interpretação, descrição, com o mundo natural e cultural dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou questões referentes ao currículo escolar a partir da disciplina de História, a estrutura do Ensino Médio Politécnico e as possibilidades de um projeto de Educação Histórica na Escola Estadual de Ensino Médio Lilia Neves, na cidade do Rio Grande. Para tanto, buscamos recuperar a trajetória do História do Ensino de História no Brasil, assim como do próprio EM, discutindo intenções e realidades no decorrer da história da Educação no Brasil. No que se refere à disciplina de História, ocorreram mudanças e contradições próprias à situação política e social dos referidos períodos e que repercutiram, conforme evidenciamos com essa investigação, nos métodos historiográficos. De fato, o currículo, no que tange à disciplina de História, foi direcionado como responsável por cumprir funções dogmáticas e moralizadoras. Nesse contexto, serviu a esses propósitos durante muito tempo e deixou marcas profundas. Ainda assim, verificamos as modificações na historiografia trazendo novos rumos ao ensino de História.

Compreendemos que as legislações educacionais, tais como as Leis de nº 5.692/71 e nº 9.394/96 intervieram sobre as instituições de ensino de modo a identificar as dificuldades enfrentadas pelas escolas, tais como: baixa qualidade no EMP, deficiência no plano de formação dos professores, inadequação das escolas públicas, perda de prestígio social e desvalorização dos educadores. Além disso, ao analisarmos os PCEM, presente na LDBEN, apreendemos que sua constituição foi um processo imposto pelos Governos e sem estabelecer o diálogo com os educadores.

Além desses aspectos observados, evidenciamos que a LBDEN, em ambos os períodos assinalados, determinou prescritivamente as mudanças na organização curricular (direção, coordenação e sistema de ensino), alterando diretamente as dinâmicas escolares. Examinamos que o discurso presente nesses documentos sugere que, por meio do EM, seriam correspondidas as ansiedades juvenis no que tange à necessidade e de profissionalização.

A comparação dessas leis referidas indica um currículo que contém elementos essenciais das estratégias voltadas para a melhoria da educação. Contudo, esses modelos são configurados, em geral, de modo autoritário e centralizado, priorizando o papel dos especialistas e consultores administrativos internacionais. Apreendemos que as ideologias do currículo, nesses discursos e sobre suas diretrizes, se tornam fascinantes e sedutores e que, de fato, ganham adeptos porque se adequam aos interesses estatais.

As diretrizes educacionais desde 1971, e a ideia do EMP, percebem a educação e o trabalho enquanto vertentes diferentes, mas que se relacionam na vida do sujeito.

Identificamos que, desde o período do governo militar até a atualidade no Brasil, a politecnia nessas reformas educativas, configura-se como elemento agregador frente às empresas e aos elementos preconizados pela produção.

A pesquisa em torno dos currículos congrega essas e outras indagações específicas da área da História e demonstram que as políticas públicas de reorganização dos currículos, na maior parte dos casos, desvalorizam o conhecimento histórico escolar.

O educador experiente procura entender as necessidades de seus alunos, socializar o saber integrado, consegue perceber e entender o seu ofício, leva em conta a motivação, examina os afazeres, etc. Além disso, sabe interagir com seu educando, criando laços afetivos, e, na simplicidade de seu ofício, propiciando o pensar e agir, dentro de uma perspectiva histórica. Esse profissional experimenta seu saber; consegue vislumbrar outros horizontes significativos em seu ambiente escolar; envolve-se na matéria; questiona; busca; interage consigo mesmo. O pensar na direção interpretativa no tempo existencial da vida requer atitudes graduais que aspirem a projeções futuras na construção da vida.

A observação que fazemos da EEMLN em relação aos educadores e suas metodologias teórico-práticas tem a contribuir para que ocorra a integração necessária para que os projetos sejam elaborados. De 2012 a 2014, observamos um quadro de professores com mestrado e doutorado, possibilitando uma nova perspectiva dentro das atividades de SI.

Nossa intenção é um convite ao aprofundamento da aprendizagem no Ensino de História no decorrer dos PC que permeie essa nova trajetória do EI. Percebemos o direcionamento dos objetivos do ensino de História, localizando a disciplina historicamente, evidenciando as principais correntes historiográficas, as mudanças conceituais ocorridas em função da superação de uma teoria por outra.

Nesta dissertação ressaltamos que a controvérsia entre a cultura literária e a cultura científica, no Brasil, esteve presente nas várias mudanças de planejamento de estudos do Colégio de Pedro II e que repercutiram até o século XIX. A ideia do ensino instrutivo científico, na época, era preparar a juventude para os desígnios da modernidade, e relacionava-se, desde então, à instrução profissional, que ainda vivenciamos na atualidade.

Ao longo da Primeira República, as noções de nacionalidade estiveram presentes nas disciplinas de História e Geografia. Observamos que os novos estudos da historiografia do ensino de História possibilitam a renovação da prática do educador. A intencionalidade é levá-lo a uma posição autônoma e de seriedade, e de construção de um saber mais aprofundado e reflexivo.

Percebemos que, desde 1838 até o século XX, a história do Brasil foi marcada pelo

patriotismo. Essa configuração incide sobre as normas disciplinares e a política escolar, que permanece rígida e com intencionalidade de regras morais. Além disso, o sistema de ensino impunha a assiduidade, pontualidade escolar, cuidar do patrimônio da escola e não desacatar os educadores. Percebemos que atualmente, ao contrário, mesmo com o regimento em relação às regras escolares, os educandos não se enquadram. Suas atitudes se tornam desrespeitosas e sem limites de comportamento e, tampouco participam das atividades de pesquisa exigidas no SI.

No que se refere ao currículo anterior, organizava-se tradicionalmente. Observamos a expansão enciclopedista dos planejamentos, a desarticulação do conhecimento e a alienação dos conteúdos aos problemas enfrentados pelos discentes. Portanto, o método na disciplina de História, configurava-se em um processo sistemático que levaria o discente à memorização, a participar ativamente das atividades. Averiguamos, que o método levava o discente a uma formação de passividade, marcada pela ausência de debates que o levassem à autocrítica.

Na própria estrutura educacional de 1971, a disciplina de História era apresentada de forma fragmentada e sem contextualizar com a realidade. Ressaltamos que, na verificação da reforma de 1º e 2º Graus, os conteúdos considerados humanísticos foram supridos pela habilitação científica e técnica orientada para o trabalho. A partir da reestruturação educacional, o CFE determinava, para cada grau, as matérias relativas ao núcleo comum, definindo os objetivos e a amplitude, deixando ao Estado a escolha sobre a parte diversificada. O Governo argumentava que o ensino estava em ruínas devido ao alto índice de reprovação e exclusão escolar. A mesma argumentação também se apresenta nas vozes de Azevedo e Reis (2013) quando os autores discorrem sobre a implantação do EI, considerando o sentido de politecnia. A proposta, no EM e na EPEM foi sendo desenvolvida de forma gradual, em especial, no que se refere à concepção profissional por parte da pesquisa científica. Nesse sentido, destacamos os esforços realizados a fim de melhorar o desempenho nas funções que envolvem as atividades profissionais, de acordo com a necessidade do mercado.

A idealização do EMIP sistematiza de forma integrada as disciplinas conhecidas como Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, promovendo a ideia de interdisciplinaridade no SI no que tange à pesquisa. Dessa maneira, o novo desenho curricular implanta outros valores na socialização do saber instrumental para o estilo de vida interligado na urbanização, no crescimento industrial, na tecnologia e se desloca para a iniciação científica.

No Ensino Médio Inovador, a reestruturação da matriz curricular configura-se ao redor da Linguagem, Código e suas tecnologias. A intenção desta alteração é formar os adolescentes em uma “realidade” produtiva e globalizada. Outro fator que observamos são os temas transversais nas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio e que visam um sentido de averiguação de problemas sociais. Dentre esses, sublinhamos: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Examinamos que o EMP preconiza a idealização profissionalizante no preceito da politecnia, que já vinha da Lei de nº 5.692/71, e que, na atualidade, concatena nas áreas do saber os eixos que integram a cientificidade, as técnicas e as ciências e suas tecnologias.

Percebemos que o modelo científico positivista e pragmático permanece em alguns educadores. A partir dessa conjuntura, as aulas se tornam fragmentadas, de modo que cada ciência é vista de forma autossuficiente. Todavia, cabe salientar que se torna imprescindível estabelecer relações dialógicas entre a mantenedora, a universidade e as instituições escolares além de discutir outros conceitos metodológicos para tentar mudar essa realidade.

Para que ocorra essa modalidade de ensino no EM/RS, se faz necessária a valorização profissional, a modernização tecnológica dos recursos logísticos da escola e a alteração da carga horária do educador que está inserido no politécnico. O SI poderia colaborar com essas mudanças porque é um componente curricular que seria um espaço de reflexão dos projetos a serem implantados de maneira mais integral do indivíduo, dando possibilidade de desenvolver suas potencialidades e intervirem nos espaços em que atuam.

É um grande desafio para que ocorra um ensino integrado no Ensino Médio Politécnico. Precisamos reorganizar a gestão administrativa nos aspectos democráticos, ter a maior participação e cooperação por parte dos educadores, maior flexibilidade nos espaços-tempos, ou seja, é necessário um recomeço sobre a função da escola.

Entendemos que o EMP/RS, requer mudanças por parte de todos os sujeitos comprometidos com a educação. Encontramos, ainda, desafios, defeitos, controvérsias, conflitos, desconfortos, dúvidas operacionais, enfim. Mas, temos que reconhecer que a mudança é sempre necessária para um novo caminhar, principalmente, no que se refere à aprendizagem cognitiva de nossos educandos.

O cenário em que se encontra o Ensino Médio objetiva suplantar a diferença com a Educação Profissional. Com essa modificação em seus desígnios e métodos será construída uma concepção unitária, em que o trabalho será parâmetro educativo, e a pesquisa, requisito pedagógico. Portanto, no que concerne à formação do educador, entendemos que esse caminho se resume em espaços formativos sistemáticos desenvolvidos pelas Universidades.

Neste segmento, as políticas têm, até o momento, como alvo central, a instrução inicial, e não discutem os desafios e problemáticas relativas ao desempenho das atividades do cotidiano dos docentes. Avaliamos, ainda, que deixam de ser consideradas as relações pessoais e interpessoais, sociais e produtivas, e, em particular, os afazeres do professor.

Assistimos essa realidade no EMI. Mesmo com muitos desafios e descontentamentos, acreditamos que temos que sonhar buscar a esperança em mudar para aprimorar a esfera interna das escolas. Portanto, devemos continuar os aperfeiçoamentos por uma questão pessoal e desempenhar, na área educacional, uma relação de âmbito sociocultural.

Temos que buscar informações nas Historiografias que emergem em nosso cotidiano. Como exemplo, os estudos na Educação Histórica a ser refletida no campo disciplinar da História, contextualizado na Aprendizagem Histórica, a Consciência Histórica, as transposições da Didática da História, a Formação Histórica, proporcionam um novo olhar para entendermos o papel do educador nessa esfera educativa do EMI.

Evidenciamos a conexão de argumentos abordados, no currículo de História no EMP/RS, sem ter a pretensão de impor referências ideológicas que sejam doutrinárias. A nossa percepção é simples, sempre acreditando em trilhar novos caminhos reflexivos. São observações baseadas em vinte quatro anos de ofício na educação, vividos em sala de aula, direções administrativas (coordenador didático e direção geral). Não tem, por essa razão, a intencionalidade de mudar tudo, mas sim despertar significados que possam contribuir em outras reflexões. Por acreditar que não existe verdade única e absoluta, ressaltamos que a vivência propicia o pensar, o conhecer e a tomada de decisões sem ser determinista e possibilita a oportunidade de discutir as questões por diversos prismas.

Acreditamos que algumas indagações foram sanadas, porém outras brechas seguirão existindo e permitirão estudos futuros com vistas à superação do discurso unidimensional e justificativo dos acontecimentos passados e presentes que marcaram e marcam a historiografia do ensino de História.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M., W. **Ideologia e Currículo**. 3 eds. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. p. 282-299, 2010.
- AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M.I. S., **Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil**. Antíteses, v. 3, n.6, jul.-dez.2010, p. 703-28.
- AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BALDISSERA, J. A. **O livro didático de História: Uma visão crítica**. São Paulo: Cultura. 1993.
- BARCA, I. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí/PR: Unijuí, 2009.
- BARROS. J. D'A. Teoria da História. **A Escola dos Annales e a Nova História**. v. 5, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BATTISTUS, C. T.; LIMBERGER, C. Estado Militar e as Reformas Educacionais. **Revista de Educação Educere Et Educare**; v. 1, nº1, p. 227-231, jan. /jun. 2006.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Leis e Decretos**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.
- _____. **Lei nº 5.692**, de 12 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BREJON, M. **Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1977.
- CAIADO, J. T. **O que é o ensino de 2º grau**. Um depoimento, elementos para a reflexão. Ministério da Educação e Cultura Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1979.
- CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- _____. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijui, 2011.
- CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: cartez: Autores associados, 1994.
- CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. SP: Cortez, 2012.

- CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**. Vol. 13 N°2, 2º Sem/2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf> Acesso em: 16 out 2014.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, M. M. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dez. 2002, p. 320.
- FERREIRA, M. M.; FRANCO, R. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Do Brasil, 2008.
- _____. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Do Brasil, 2009.
- FONSECA, L. S. **Em tempos de despossessão, precariedades na educação como política de Estado e no PETI como política de governos**. Trabalho necessário, v. 7, p. 1-14, 2008.
- FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- _____. T. N. L. **História e ensino de história**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GHIRALDELLI Junior, P. **História da educação Brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIMENO, S.; J. **Uma reflexão sobre a prática**. 3 eds. Porto Alegre, 2000.
- HERRÁN, C.; PATRICK, A.; GUIMARÃES, M. H. **Melhores práticas em escola de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- KUENZER, J. et al. **Planejamento e educação no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **O pensamento curricular no Brasil**. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, M. A. R. **Comentário à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, de 1996: Jurisprudência sobre educação**. São Paulo: Revista dos tribunais, 1999.
- MATOS, J. S. Dossiê: **O ensino de História e as políticas governamentais para a distribuição dos manuais escolares**. Historie, v. 3. Rio Grande: FURG, 2012.
- MOREIRA, H.; CALFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 eds. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MARTINS, Michele Borges. Para pensar Jonathas Serrano e a Educação Histórica. Dissertação defendida. Rio Grande: PPGH/FURG, 2014.
- MOURA, D., H. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração**. CEFET-RN, 2007.
- NASCIMENTO, M. E. P. **Reestruturação do ensino do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

OLIVEIRA, M. M. D. (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. P. S. O. **Introdução à Sociologia**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: Ática 2008.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSK, J. **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Edu el, 2013.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. 1ª reimp. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. Brasília: UNB, 2010.

_____. **Aprendizagem Histórica**. Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Traduzido por Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2009.

_____. **História Viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 1ª reimp, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola Democrática**. 42 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC –** Campinas, SP: Autores associados, 2009.

_____. **Sobre a concepção de Politécnica**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fio cruz, 1989.

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDC). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio**. - 2011-2014, p. 10, 2011.

SILVA, A. J. **O ensino secundário profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da Lei n. 5.692/71**. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2006.

SOUZA, P. N. P. **Desafios educacionais brasileiros**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1979.

_____. R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de

História da Educação Brasileira, v.2). 320p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALLE, I., R. **Ensino Médio em Santa Catarina:** Histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

OBRAS CONSULTADAS

ARANTES, I. C. **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus.** Brasília: - O que é Ensino de 2º Grau. 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf> Acesso em: 3 jan. 2015.

_____. **Parecer 76/75.** Fixam diretrizes para habilitações básicas. Brasília. Ministério da Educação e Cultura de Departamento de Ensino Médio Brasília, 1977.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 2,** de 30 de janeiro de 2012. – Pacto Disponível em: <pactoensinomedio.mec.gov.br/images/.../resolucao_ceb_002_30012012.30 de jan. de 2012> Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04,** de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/federal_resolucao_cne_ceb_04_2010.html> Acesso em: 08 jan. 2015

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II:** Ciências Humanas / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental** – História. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio.** DocumentoBase.Brasília,2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf > Acesso em: 20 dez. 2014.

CADERNO DE RESUMOS. **II Colóquio Internacional de História.** Fontes Histórias, Ensino e História da Educação. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~historia/iicih/portugues/filestodownload/IICIH-

CadernoDeResumos.pdf> Acesso em: 08 jan. 2015.

CANALI, H. H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALIHeloisa.pdf>.

Acesso em: 14 novembro 2014.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho/Secretaria de Educação Média e Tecnologia.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 45/72.** Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no Ensino de 2º Grau. Brasília, 1972.

FREITAS, Itamar. A pedagogia da História Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935). 20/02/2006. 389 folhas. Doutorado. Pontifca Universidade Católica de São Paulo.

GARCIA, W.; CUNHA, C. (coords.) **Politecnia no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991 – (Cadernos SENEb; 5).

GOUVEIA, A. J. HAVIGHUST, R. **Ensino Médio e desenvolvimento.** São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MARTIN, N.; REZENDE, V; ARAÚJO, D. **A evolução da Educação Brasileira na legislação 1961-1996.** In: IV Simpósio Científico Cultural, 2007, Paranaíba, MS. IV Simpósio Científico Cultural, 2007.

MIMESSE, E. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de História. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p.105, jun. 2007.

Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edições/26/art06_26.pdf> Acesso em: 3 jan. 2015.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS - Unioeste. **Revista de Educação.** v. 1 nº 1 jan. /jun. 2006.

Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/.../EDUCEREetEDUCARE_parte_3.pdf>

Acesso em: 3 jan. 2015.

PROJETOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Relatos. IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. 2007. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em:

<www.unesp.br/prograd/ixcepefe/Arquivos%202007/1RGerarPD.pdf> Acesso em: 08 jan. 2015.

REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em:

- <www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/proposta_EF.pdf> Acesso em: 15 dez. 2015.
- REVISTA RETRATO DA ESCOLA. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Capítulo I, Ensino Médio e educação profissional. **A ruptura com o dualismo estrutural**. v. 5, n. 8, Jan/jun. 2011.
- SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa. In: XI Reunião Anual da Anped, 1988, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre, abr. 1988 a. (Mimeo.)
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71.
- SILVA, G.F; SANTOS, J. A.; CARNEIRO, L.C. **RS NEGRO. Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsnegro.pdf> Acesso em: 08 jan. 2015.
- TRINDADE, A. D. Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- VELLOSO, J. **A caminho do Ensino Médio obrigatório e gratuito: recursos e políticas**.1991. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Ensaio médio/ SP. Faculdade de Educação (UNB). Cortez: Brasília: SENB, 1991.
- VELLOSO, J.; MELCHIOR, J. C. A.; BONITATIBUS, S. G. (coords.). **Ensino Médio como educação básica**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991 – (Cadernos SENEb; 4)
- WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. Tese. (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2004.