

## **A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E OS JOVENS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES REALIZADA PELO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

LIDIANE CAMILA LOURENÇATO<sup>1</sup>  
MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT<sup>2</sup>

Frequentemente nos defrontamos com críticas em relação à escola, culpando-a de não preparar os alunos para a vida real, afirmando que não existe uma relação dos conhecimentos que ela ensina com a vida dos alunos, ou seja, a forma e a seleção dos conteúdos por áreas do conhecimento e por disciplinas não possibilita uma relação dos conhecimentos com a vida dos sujeitos aprendizes.

Uma forma de entender o processo de disciplinarização pensando uma superação da fragmentação e da compartimentação dos conhecimentos considera que a disciplina científica, a disciplina acadêmica e a disciplina escolar se constituem de formas diferentes e cumprem finalidades sociais distintas.

A partir desta ideia criam-se diferenciados modelos de educação. Em um modelo tradicional de escola, por exemplo, são adotados como referencia conhecimentos produzidos pela própria ciência, muitas vezes que buscam a verdade em si e para si, o que gera conhecimentos escolares desconectados da vida dos sujeitos.

Outros modelos consideram que não devemos utilizar apenas os saberes que tem origem na própria ciência, incluindo também conhecimentos advindos de práticas sociais e culturais.

O objetivo deste artigo é realizar uma análise baseada no campo da Educação Histórica, nos Cadernos de Formação dos professores do Ensino Médio, na formação dos orientadores de estudo realizada pela Universidade Federal do Paraná e na formação dos professores de uma escola estadual de Curitiba buscando perceber se a implementação deste novo programa possibilita aos professores de história criar mudanças em suas aulas de forma que desenvolva uma aprendizagem histórica mais significativa para a vida dos jovens.

---

<sup>1</sup> Graduada em História e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR). Bolsista Capes.

Contato: lilourencao@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora ID CNPQ e Fundação Araucária. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR)

Estas análises serão realizadas baseadas dentro da perspectiva do campo da Educação Histórica e utilizando a teoria da consciência histórica apoiada em autores como Rüsen (2001; 2010) Barca (2000; 2008) e Schmidt (2009).

A Educação Histórica é um campo de investigação que parte da ideia de que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação, mas segundo Barca e Schmidt (2009), possui uma natureza multiperspectivada, que contempla múltiplas temporalidades baseadas nas experiências do passado que estão no pensamento presente dos sujeitos. Mas isto não significa que se aceita todos os relativismos, mas compreende-se que há uma objetividade, uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico. Suas pesquisas buscam respostas “ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens”.

A pesquisa na área da Educação Histórica tem se pautado nos referenciais epistemológicos da ciência da História, como norteadores teórico-metodológicos da pesquisa e também têm como referência, na maioria das vezes, os princípios investigativos da pesquisa qualitativa, sempre buscando se aproximar dos problemas relacionados à realidade dos professores, jovens e crianças.

A teoria da consciência histórica de Rüsen (2001, 2010, 2012), sendo esta utilizada como suporte teórico para muitas pesquisas no campo da Educação Histórica e também neste artigo, considera o conhecimento histórico como um processo “genérico e elementar do pensamento humano”, é o resultado da ciência da história e esta, por sua vez, é uma articulação da consciência histórica. A História é vista como vital para a vida humana, pois é a “essência das operações mentais” com as quais os homens interpretam as experiências temporais de seu mundo para que possam orientar sua vida prática. A consciência histórica, vista como um guia do homem no tempo serve para tentar com que este, diante das transformações de seu mundo, não se perca em meio às mudanças. Ele afirma que:

[...] A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)



Consciência histórica é a competência cognitiva, estética e política de interpretação, ou seja, atribuição de significado, e orientação, constituição de sentido, das experiências humanas do tempo, sobre o tempo e no tempo.

Ao nos referimos que acreditamos na realização de uma educação que auxilie no desenvolvimento de uma aprendizagem histórica mais significativa para a vida dos jovens, estamos nos baseando em algumas investigações realizadas com jovens, dentro do campo da Educação Histórica, que apontam para esta possibilidade. Exemplificarei estas pesquisas relatando de forma sucintamente três teses defendidas nos últimos anos.

A primeira pesquisa que trarei para a discussão é a tese de Ronaldo Cardoso (2011): denominada de “Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses”. Neste trabalho ele procurou verificar como o ensino de História, nas escolas públicas do Brasil e Portugal, tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual. Ao final desta investigação ele constatou que, quando os alunos tem acesso a práticas socioculturais das mais variadas, podem aumentar seu repertório de informações passíveis de serem interpretadas historicamente.

Já o trabalho de Marcelo Fronza (2012) cujo título é “A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos” teve como objetivo estudar como estes jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no contexto de escolarização. Sua tese é que as histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade. No final de sua pesquisa, Fronza pode perceber que as histórias em quadrinhos paradigmáticas utilizada na investigação exploram explicitamente a multiperspectividade entre diferentes fontes e a controvérsia teórica entre interpretações distintas. No entanto deixaram a desejar no que diz respeito à pluralidade de sentidos de orientação no tempo na maioria dos casos.

Ele pode compreender que

a reintrodução do ato criativo antropologicamente universal de narrar historicamente pode desestruturar os princípios desumanizadores da pedagogia dos objetivos e colocar na ordem do dia, para os jovens estudantes, as experiências do passado que digam respeito a sua cultura juvenil e suas relações com a cultura histórica de sua comunidade. As histórias em quadrinhos são mais uma dessas formas de narrar que, por meio

de seu poder estético, pode contribuir vivamente para o contato desses sujeitos com formas de viver passadas distintas, mas significativas, que forneçam sentido para à sua vida prática contemporânea. (FRONZA, 433, 2012)

A pesquisa que resultou na tese defendida por Luciano Azambuja (2013) intitulada por “Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectiva a partir da canção popular” investigou as protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor pesquisador, e da constituição da consciência histórica e identidade histórica primeira fixada na vida prática cotidiana.

A partir dos dados empíricos ele verificou que os jovens alunos brasileiros e portugueses narrativizaram ideias de passado, presente e futuro, assim como estabeleceram múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção efetivamente advinda dos seus gostos musicais. Para o pesquisador as canções mobilizaram as temporalidades do passado, presente e futuro e dinamizaram as competências da experiência, interpretação e orientação da consciência histórica.

Antes de entrarmos na análise dos documentos referenciados acima, faremos uma breve explanação de como se deu a estruturação do ensino por disciplinas e fazer um panorama dos impasses e problemas que o Ensino Médio tem sofrido no Brasil, uma vez as novas propostas que serão analisadas neste trabalho, trazem como uma possível causa do desinteresse dos jovens na escola as conteúdos divididos em disciplinas, que estas não conversam umas com as outras e que os conteúdos não tem relação com a vida dos jovens.

Segundo Chervel (1990), o termo disciplina só tomou o sentido que compreendemos hoje depois da Primeira Guerra Mundial, pois até o final do século XIX ele não significava mais do que “vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela arte da educação dos alunos que contribui para isso.” (CHERVEL, 1990, p. 178)

Porém, segundo o autor, o termo disciplinas escolares após a primeira Guerra Mundial trás consigo a ideia que os conteúdos de ensino são impostos pela sociedade e cultura que a rodeia, dando para a escola a missão de ensinar o que as ciências fizeram comprovações em outros lugares.

Nos últimos anos, devido o maior interesse em pesquisar e discutir as disciplinas escolares temos consciência que a escola e os sujeitos que ali estão presentes não são apenas receptores de conhecimentos, mas que também interpretam e produzem novos conhecimentos. Consideramos a existência de uma cultura que cerca a escola, mas que também existe uma cultura escolar.

Essas novas perspectivas em relação às disciplinas escolares foram possíveis através de estudos como os realizados por Rockwell (1995) e Edwards (1997), onde as investigadoras procuraram mergulhar no universo escolar, através de pesquisas etnográficas, para poder compreendê-lo e assim perceber através dos currículos ocultos e de textos invisíveis, a forma que se dava a relação dos sujeitos com o conhecimento.

Um exemplo destas investigações foi a pesquisa etnográfica realizada por Edwards (1990) tendo como campo empírico uma classe do Programa 9-14 da Escola nº 45 Ernesto Gárcia Cabral, da Colônia Luis Echeverría e uma sexta série da mesma escola, cujas classes apresentam orientações educacionais diferentes.

A autora fez algumas reflexões a respeito dos conteúdos acadêmicos e dos conteúdos escolares. Para ela os conteúdos acadêmicos, em classe, se tramam com o universo de relações entre o professor e os alunos. São estes sujeitos que na escola, os assumem, os reconstroem, os medeiam, os restituem e os esquecem.

Edwards (1990) afirma que são necessárias algumas mediações para que o conhecimento escolar adquira existência social concreta, como um recorte e ordenamento da realidade, sendo este fruto de várias mediações institucionais que se realizam por uma série de decisões e discriminações, a partir de um conjunto de conhecimentos pretensamente científicos, como por exemplo, o que a escola deve transmitir, daqueles incluídos nos planos e programas, também que cada professor apresenta de um modo singular e a própria classe constitui uma definição do conhecimento.

Os conteúdos acadêmicos, segundo Edwards (1990), tal como são propostos nos programas são reelaborados ao serem transmitidos, a partir da história dos professores e da intenção de torna-los acessíveis aos alunos. Da mesma forma, são reelaborados pelos alunos a partir de suas histórias e suas tentativas de aprender a lição, o que faz com que na escola se realizem várias formas de conhecimento.

Ao tentar aproximar esta discussão dos conhecimentos e as disciplinas escolares com o Ensino Médio no Brasil, pensando historicamente, podemos observar que esse já teve diversas faces: etapa de escolarização formal; etapa intermediária entre o ensino fundamental e o

ensino superior; etapa de consolidação dos saberes construído no ensino fundamental; formação profissional para diversas áreas do trabalho e como refém dos exames de vestibular. Devido a estas diferentes faces, as disciplinas escolares ganham características próprias, uma vez que estão a serviço da sociedade e são influenciadas pela mesma.

Neste sentido, Chervel (1990) nos atenta que a escola tem determinadas funções dependendo da sociedade em que está inserida e da época, onde o autor afirma

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p.187)

Desta forma não podemos nos esquecer que as disciplinas estão inseridas em um contexto social e econômico e que atualmente no Brasil, assim como em outros países, os conteúdos e as formas de trabalhar este conteúdo são regidos pelos currículos. Neste sentido, temos uma grande discussão no cenário brasileiro acerca do currículo do Ensino Médio, onde uma das preocupações centrais está na finalidade desta etapa de ensino.

Como bem retrata Kuenzer (2009) em seu livro *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, desde a década de 30 havia duas propostas para o ensino médio no Brasil, sendo uma voltada para o mundo do trabalho e outra tendo como alvo a elite, com um ensino propedêutico, como ela afirma no trecho abaixo:

A formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado.

Esta dualidade da forma escolar do ensino médio refletiu na organização pedagógico-curricular do ensino médio oscilando entre um currículo “enciclopédico”, centrado no acúmulo de informações ou em um currículo pragmático, centrado no treinamento de uma atividade laboral. Desta forma é possível perceber que a organização do currículo do ensino médio gerou uma fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, valorizando umas áreas em detrimento de outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692, de 11/08/71) tentou dar fim a esta dualidade propondo uma profissionalização compulsória como único caminho para



os jovens e adolescentes, porém segundo Kuenzer, devido a resistências sua implementação foi prejudicada, uma vez que existia o desejo de muitos adolescentes de ingressar em universidades.

Depois de uma revisão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 6.394/96) onde foi reafirmado o papel formativo do Ensino Médio, determinou que o ensino médio profissional só pode receber alunos que tenham concluído o ensino médio ou estejam cursando em paralelo.

Segundo Kuenzer (2009) a partir da LDB não se propõe adestrar os trabalhadores em formas de fazer, mas criar capacidades intelectuais que lhes permitam adequar-se a uma produção flexível às quais o mercado de trabalho atual requer.

Outra discussão bastante presente nas novas propostas curriculares é o conceito de competência. Segundo Kuenzer (2009) apesar deste conceito não ser novo ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento do conceito de formação profissional causado pelas novas demandas do mercado de trabalho, pois agora, em suas palavras, o que importa não é apenas “aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de ‘*saber, saber fazer, saber ser e saber conviver*’, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.” (2009, p.16)

Devemos considerar que muitas das proposições para a educação brasileira a partir da década de 90 são influenciadas por interesses de órgãos internacionais como UNESCO, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), Banco Mundial, entre outros, sendo estes defensores de interesses externos à sociedade brasileira. A agenda pelo Banco Mundial, por exemplo, incentiva o uso mais racional de recursos principalmente através da autonomia das instituições educacionais, dar atenção aos resultados, implantando sistemas de avaliação e buscar maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista ampliar a oferta da educação. Se pararmos para analisar os rumos que a educação brasileira tem tomado nas últimas décadas percebemos que algumas ações neste sentido foram implantadas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Programa Universidade para Todos – Prouni.

Uma das constatações feitas nos últimos anos em relação ao Ensino Médio no Brasil é que o seu acesso foi massificado, mas não foi garantida democraticamente sua permanência e, principalmente, não temos um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.”



Com uma proposta de fugir da ciência excessivamente compartimentada e buscando uma comunicação entre os diversos campos, através da instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, tendo também como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012),

O programa Ensino Médio Inovador pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio através de nova organização curricular, realizada pelas próprias escolas, tendo como objetivos fomentar o diálogo entre a escola e os jovens; promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual. Para que isso seja possível, pressupõe uma articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Ele propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, sendo eles o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Neste artigo, por conta do recorte temático, nos debruçaremos com afinco no resenho curricular proposto dentro do ProEMI, onde para ele, em meio ao debate de que a visão especializada dos conhecimentos impõe, não podemos ignorar os efeitos da especialização sobre o desenvolvimento das ciências, mas o que se quer mesmo é obter a visão da totalidade da realidade através da integração dos conhecimentos.

A adesão ao ProEMI, ocorre a partir de uma cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Sendo que as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital ficarão imbuídas de desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, realização e fortalecimento do Ensino Médio.

O Projeto de Redesenho Curricular deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e deverá atender às reais necessidades dessas, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares executadas pelas redes de ensino, buscando compreender os sujeitos e as juventudes presentes



no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.

A escola deverá organizar as atividades que compõem o redesenho curricular a partir das áreas de conhecimento e de pelos menos mais cinco macrocampos, sendo três obrigatórios (acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento) e dois optativos (línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das Artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; participação estudantil).

Segundo destaca o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador publicado pelo Ministério da Educação em 2014

É essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014 p.7)

Além disso, as propostas curriculares deverão contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores.

A definição de macrocampos para o ProEMI, segundo os documentos orientadores são como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com o intuito de enfrentar e superar a fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo a “articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares”.(2014, p.8)

Como podemos observar esta proposta não afirma claramente que o currículo deva ser trabalhado de forma interdisciplinar, mas sim através de um eixo comum, podendo ser ele Trabalho ou Ciência ou Cultura, e que este integre o tema trabalhado em diversos aspectos podendo ser realizada dentro de uma disciplina ou por outras formas de trabalho que possam ultrapassar os limites das disciplinas.

Os macrocampos obrigatórios descritos acima, como por exemplo, podem contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos, podendo também estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, com outros projetos objetivando as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.

Na tentativa de melhor compreender o que seriam as áreas de conhecimento citadas nos documentos orientadores do ProEMI, mas que não são explicitadas nestes mesmo



documentos, tomamos como base os Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio, onde o caderno IV da etapa I se dedica a discutir “Áreas do conhecimento e integração curricular”. Estes cadernos norteiam como deve ser realizada a formação dos professores do Ensino Médio através do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Optamos pelo uso destes cadernos e não pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio porque eles são baseados na mesma e porque a formação dos professores será baseada nestes cadernos.

Este pacto constitui-se em uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades. No Paraná as universidades que integram o pacto são: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR.

Essa parceria tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A Formação Continuada para os Professores do Ensino Médio no Paraná teve início em julho de 2014, tendo como previsão de conclusão maio de 2015. Esta formação ocorre através de estudos, discussões e reflexões, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Estes estudos serão realizados a partir dos Cadernos produzidos pelo MEC, podendo utilizar como material de apoio o Caderno organizado pela SEED, contribuições sugeridas pelas Coordenações Gerais das nove universidades parceiras no Pacto e outros materiais sugeridos pelos formadores, desde que estejam de acordo com as propostas dos Cadernos produzidos pelo MEC.

Os cursos serão realizados em duas etapas com carga horária total de 200 h, em duas partes de 100 horas, sendo 50 h/etapa para os encontros coletivos presenciais e 50 h/etapa para os estudos individuais.

Na primeira etapa serão trabalhados os campos temáticos propostos nos Cadernos de MEC e na segunda etapa os estudos se concentrarão nas discussões sobre as áreas de conhecimento e sobre eixos articuladores das disciplinas curriculares. Existe o planejamento da realização de uma terceira etapa, onde seriam discutidas as disciplinas escolares, porém esta ainda não foi confirmada.

Segundo consta no caderno IV da etapa I “Áreas do conhecimento e integração curricular”, mesmo com as especializações das ciências é possível ainda encontrar uma



relação de identidade entre eles, ou seja, “há uma relação entre particularidades e totalidades que formam uma identidade”, sendo que esta unidade pertence mais a realidade de onde a ciência se baseia do que da própria ciência.

Na concepção deste caderno de Formação de Professores, a ciência analisa e captura especificidades da realidade e no processo de produção do conhecimento temos o ensino, pois para que as pessoas possam compreender o mundo e que novos conhecimentos sejam produzidos é necessário que se tenha domínio do que já foi produzido até o momento. Para isso, eles acreditam que seja necessário fazer uma transposição dos campos científicos para as disciplinas escolares. Porém ao se tornar conteúdo das disciplinas escolares estes mesmos conhecimentos que foram apreendidos a partir da realidade perdem sua ligação com a mesma, não permitindo que o processo de ensino e aprendizagem possibilite a compreensão da realidade pelo educando.

As áreas de conhecimento, na concepção destes documentos, são possibilitadas quando levamos em consideração as unidades presentes dentro das especificidades das disciplinas escolares, por exemplo, para eles, as Ciências Humanas tratam da vida social e psíquica do ser humano, enfrentados ao longo do tempo que podem ser encontradas através de objetos mais específicos na geografia, história, sociologia, psicologia, filosofia e outras.

Os estudos destas especificidades de forma separada não tem sido suficiente, se transformando em problemas, como afirmam abaixo

o problema essencial da ciência, para que seja socialmente necessária, consiste em reconstruir relações organizadas entre os conhecimentos resultantes da interação dinâmica dessas campos, pois a compreensão que se pode ter da particularidade do real estudado pode ser diversa quando examinada isoladamente ou no interior de um todo. (BRASIL, 2013, p.14)

Esta ideia é usada para dar respaldo à organização do currículo em áreas do conhecimento propostas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) sendo elas Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza e Ciências Humanas.

Para eles, segundo consta no caderno de Formação dos Professores, as áreas do conhecimento devem expressar a integração dos campos do saber, ampliando o diálogo entre componentes curriculares e seus professores, auxiliando os alunos e transformando a cultura escolar rígida e fragmentada, tendo como princípio a interdisciplinaridade, porém não apenas dentro das áreas de conhecimento e sim entre os componentes curriculares e entre as áreas. Esta interação seria possível através de uma contextualização, mostrando que qualquer



conhecimento existe como resposta a necessidades sociais, e que são, por sua vez, históricas e produtos de disputas econômicas, sociais e culturais. Apenas exemplificar em que situação este conhecimento se aplicaria não é suficiente para atingirmos a amplitude do conhecimento e fazer com que este tenha sentido para os aprendizes.

Porém este documento ressalta que a organização do currículo por áreas do conhecimento não deve desconsiderar as especificidades, ou seja, não deve desvalorizar as particularidades das disciplinas e que a “relação entre elas deve ser construída como um “todo orgânico”, síntese das diversas dimensões que o compõem.”

Como podemos observar no decorrer deste texto, as escolas e as disciplinas escolares são pensadas e construídas como uma resposta às necessidades da sociedade, podendo ser uma demanda social, política e econômica. Com o intuito de tornar o Ensino Médio mais significativo para os jovens, o governo federal brasileiro tem realizado duas ações com o intuito de melhorar e tornar mais atrativo o ensino médio para os jovens, através do redesenho curricular do ProEMI e da formação dos professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Ambas as propostas, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se apoiam na ideia de trabalhar os conteúdos a partir de áreas de conhecimento, buscando acabar com a fragmentação provocada pelas especializações das disciplinas escolares. Porém em diversos momentos se negam a querer acabar com as disciplinas, uma vez que quebrar com esta ideia encontraria diversas resistências por parte dos professores, alunos e da sociedade.

Os documentos defendem que o redesenho curricular deve ser pensado atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio, porém requer que todos os alunos, mesmo com suas especificidades, atinjam um mesmo patamar, uma vez que o desempenho no ENEM é uma das formas de avaliar estas ações.

O que ainda precisamos pesquisar com mais afinco é se, trabalhar por áreas de conhecimento seria suficiente para tornar estes conhecimentos mais significativos para estes jovens e que assim estes possam compreender e orientar suas vidas e nos debruçarmos na discussão referente aos jovens, realizadas por estes mesmo documentos.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida prática: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322 f. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AZAMBUJA, Luciano. Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectiva a partir da canção popular, 2013, 500 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. Estudos da consciência histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador - Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador - Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CHERVEL, André. Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre: PUC-RGS, n.2, 1990, pp. 177-227.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

EDWARDS, Veronica. Os sujeitos no Universo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

KUENZER, Acácia (org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. - 6. Ed – São Paulo: Cortez, 2009.

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos, 2012. 478 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2012.



ROCKWELL, Elsie (coord.) La Escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RÜSEN, J. Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Jörn Rüsen: o ensino de história*. Schmidt, M. A./Barca, I./Martins, E. R. (org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A./ BARCA, I. Apresentação. In: SCHMID, Maria Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (orgs) *Aprender história: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 11-19.