

**O LUGAR DA HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PROBLEMAS PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

FRANCISCO EGBERTO DE MELO¹

Certa vez, por volta do ano de 2002, uma professora de forma bastante irritada me apresentou um prova que trazia em mãos com um ZERO enorme entrecortado por um X não muito diferente sobre uma questão com o seguinte enunciado: “O que fez D. João, quando chegou ao Brasil?”. Abaixo a resposta da aluna: “desceu do navio”. Não pude segurar o riso, enquanto pensava que a professora, talvez fosse a principal merecedora da nota dada. Afinal, até onde sabemos D. João desceu do navio.

De imediato, podemos fazer críticas severas à professora, como, por exemplo, que o comando da questão é completamente errado. Mas, mais do que isso, podemos perguntar sobre a importância de saber que em 1808, alguns dias depois de descer do navio, uma das primeiras medidas administrativas de D. João foi decretar a “Abertura dos Portos às Nações Amigas”, em 28 de janeiro de 1808. Qual a utilidade disso para a vida prática de uma aluna de sétima série, que estava mais interessada em saber qual a roupa que Xuxa inauguraria no Planeta Xuxa?

Neste sentido, a professora pode até ter errado o comando da questão, mas sua intenção era válida. Não sei qual o caminho seguido pela aluna, se teria feito vestibular ou não. É perfeitamente plausível acreditar na possibilidade de ter feito a prova da Universidade Federal da Paraíba é provável que tenha se dado bem na questão a seguir:

(UFPB 2009)

Leia o fragmento da Carta Régia assinada pelo Príncipe Regente D. João, logo após sua chegada ao Brasil, decretando a *abertura dos portos* da Colônia portuguesa na América.

“Conde da Ponte do meu Conselho, governador e capitão general da capitania da Bahia, Amigo. Eu o Príncipe Regente vos envio muito saudar, como aquele que amo. Atendendo a representação que fizestes subir a minha real presença sobre se achar interrompido e suspenso o comércio desta capitania com grave prejuízo dos meus vassallos, e da minha Real Fazenda, em razão das críticas, e públicas circunstâncias da Europa [...] sou servido ordenar interina e provisoriamente, [...] o seguinte. Primo: Que sejam admissíveis nas Alfândegas do Brasil todos e quaisquer gêneros, fazendas, e mercadorias transportadas, ou em navios estrangeiros das Potências que se conservam em paz e harmonia com a minha Real Coroa, ou em navios dos meus vassallos pagando por entrada vinte e quatro por cento [...] Segundo: Que não só os meus vassallos, mas também os sobreditos estrangeiros possam exportar para os Portos que bem lhes parecer a benefício do comércio, e agricultura, que tanto desejo promover, todos e quaisquer gêneros e produções coloniais, à exceção do pau-brasil, ou outros

¹ Professor Doutor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA)

notoriamente estancados [...] O que tudo assim fareis executar com o zelo, e atividade que de vós espero.

Escrita na Bahia aos vinte e oito de janeiro de 1808.” [...]]

Fonte: BONAVIDES, P. & VIEIRA, R. A. Amaral. Textos políticos da História do Brasil. Rio de Janeiro: Forense, 1973. In: COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 1999, p. 138.

Sobre as repercussões da Abertura dos Portos, identifique as afirmativas corretas:

1. O Ato de D. João representou o início de um intenso processo de industrialização no Brasil, porque a liberdade de comércio possibilitou o acesso de brasileiros ao maquinário obsoleto das fábricas da Inglaterra.
2. A medida do Príncipe Regente significou um sério abalo no *Pacto Colonial*, que, até aquela época, mantivera o monopólio dos comerciantes portugueses sobre os negócios de brasileiros com o mercado externo.
4. A Abertura dos Portos gerou um forte movimento de reação nacionalista por parte dos proprietários coloniais agro-exportadores, porque a liberalização do comércio lhes trouxe prejuízos financeiros.
5. A liberalização dos portos brasileiros possibilitou condições favoráveis para a instauração da hegemonia comercial inglesa no mercado brasileiro, as quais foram ampliadas com os Tratados de 1810.
6. O decreto de D. João afetava a dominação portuguesa, uma vez que eliminava um dos entraves para a expansão da economia colonial, já em processo de crescimento maior do que a economia metropolitana desde a segunda metade do século XVIII.

A resposta é dada pelo somatório: $2+8+16=32$

Pode-se afirmar que esta questão já faz um certo tempo e que agora as Universidades aderiram ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Vejamos, no entanto, outra situação. Uma questão da prova de vestibular da UNICAMP, 2015, com os comentários da própria instituição.

Questão 13 (UNICAMP-2015). “O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) definiu a cidadania em Atenas da seguinte forma: A cidadania não resulta do fato de alguém ter o domicílio em certo lugar, pois os estrangeiros residentes e os escravos também são domiciliados nesse lugar e não são cidadãos. Nem são cidadãos todos aqueles que participam de um mesmo sistema judiciário. Um cidadão integral pode ser definido pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas. (Adaptado de Aristóteles, *Política*. Brasília: Editora UnB, 1985, p. 77-78.)

- a) Indique duas condições para que um ateniense fosse considerado cidadão na Grécia clássica no apogeu da democracia.
- b) Os estrangeiros, também chamados de metecos, não tinham direitos integrais, mas tinham alguns deveres e direitos. Identifique um dever e um direito dos metecos.

resposta da questão:

- a) Entre as condições para que um ateniense fosse considerado cidadão na Grécia Clássica, o candidato poderia indicar: - ser homem, maior de 21 anos, nascido em Atenas, filho e pais atenienses; essas condições, em conjunto, garantiam que o cidadão deveria participar da vida pública da cidade – sendo assim considerado cidadão político. b) O texto oferece indicativos de alguns direitos e deveres dos metecos – os estrangeiros, considerados não cidadãos em Atenas: sendo considerados homens livres, tinham o direito de gozar de “um

mesmo sistema judiciário”, tendo assim condições de igualdade com aqueles considerados cidadãos. Também poderiam cumprir o serviço militar e exercer atividades comerciais. Em relação aos deveres, o candidato poderia mencionar o pagamento de impostos - sobretudo o de residência – obrigatório para a permanência de um estrangeiro em Atenas. Vale lembrar que, apesar de ter alguns direitos, os metecos não tinham direito à participação política e à vida pública, conforme indica Aristóteles no fragmento. Copy and WIN : http://bit.ly/copy_win

Para esta questão e para muitas universidades que insistem em não aderir ao ENEM, são os conteúdos que valem na hora de dar conta de todas as informações e conteúdos acumulados durante toda vida escolar. Imagine o que é lembrar na hora da prova das condições e limites de cidadania e dos direitos dos periecos, metecos, esparciatas, hilotas, gerontes, nas cidades gregas, ou dos patrícios, plebeus, clientes, equestres, da Antiga Roma, ainda saber que isso não pode ser confundido com a Ápela, Gerúsia, Consulado, Tribunato, Helieu, e por ai vai.

Da mesma forma, se analisarmos os livros de História do Ensino Médio, veremos que, apesar de algumas adaptações necessárias para adaptar aos Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como o atendimento às leis cidadãs e às políticas compensatórias, não difere muito dos que eu usava anos atrás para trabalhar minhas aulas e preparar minhas provas, com o disfarce de “Avaliação”. Lembro-me que quando queria fazer uma “prova” com um grau de dificuldade maior, para os alunos do Ensino Fundamental, usava o livro do Ensino Médio, e quando era uma mais fácil para o Ensino Médio, usava um livro do Ensino Fundamental.

Diante do exposto podemos chegar a duas conclusões. A primeira é que continuamos trabalhando conteúdos que não ajudam em absolutamente nada na solução dos problemas cotidianos de nossos alunos, apesar deles, a todo o momento, para tomarem decisões em suas vidas, utilizarem-se de suas próprias experiências e tradições socialmente construídas as quais. Mesmo assim, quase sempre, não elegemos como prioritários em sala de aula os saberes que nossos alunos trazem para a escola. Uma segunda conclusão é que o Ensino Médio brasileiro não passa de uma repetição dos conteúdos do Ensino Fundamental, de forma aligeirada e com um grau maior de complexidade, muito mais pelo vocabulário e textos utilizados do que pela complexidade de conhecimento (Morin, 1996)



Preferimos continuar com um ensino de História, salvo raríssimas exceções resultantes de ações individuais, descontextualizado social e culturalmente dos saberes que envolvem o processo de aprendizagem-ensino-aprendizagem. São informações e conteúdos sem qualquer interesse para crianças e adolescentes que buscam a alegria da vida e não a tristeza da escola sem sentido e significado. O mais interessante é que isso é feito à revelia das orientações curriculares nacionais, segundo as quais

trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (PARECER CNE/CEB Nº:5/2011, aprovado APROVADO EM: 4/5/2011 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

Politicamente, isso passa a ter um peso considerável no Ensino Médio, tendo em vista que é nesta etapa da vida estudantil que nossos jovens definem suas vidas profissional e cidadã. Uma vez concluído o Ensino Médio, seja ingressando no mercado de trabalho, seja na Universidade, ele precisará ter autonomia para continuar aprendendo e aprendendo bem. Terá que caminhar por conta própria, que ser capaz de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos e os processos produtivos como teorias que possibilitem a leitura do e no mundo que o cerca e se aprimorar para na vida prática como pessoa.

Já está mais do que provado que não são os conteúdos disciplinares fragmentados e estranhos ao mundo real do estudante que irão proporcionar aprender a aprender, a compartilhar e a ser. Neste sentido, as estruturas disciplinares precisam ser revisitadas. Precisa-se refletir sobre os pressupostos que envolvem o saber da disciplina escolar História, o que nos leva a Chervel (1990), segundo o qual, para entendermos o papel da disciplina escolar, não basta identificar apenas suas origens, finalidades e funcionamento, precisamos compreendê-la no contexto da própria cultura escolar. Sem esta compreensão dificilmente teremos possibilidades de superar um Ensino Médio que, em boa medida, não passa de mera repetição do Ensino Fundamental envolta no disfarce discursivo de que é um aprofundamento.



Considerando que as disciplinas escolares estão intimamente ligadas à produção do conhecimento sistematizado, lembremos que esta não nasceu fragmentada, como se aprimorou no século XX, e hoje se estilhaçou. É comum, por exemplo, encontrarmos nas escolas brasileiras, principalmente no último ano do Ensino Médio e nos arquejantes cursinhos, professores que trabalham exclusivamente com História do Brasil, ou História do Brasil República, História Antiga, e por ai vai. O que não difere muito do que é feito nos cursos superiores de formação de professores, com seus especialistas em “movimentos sociais republicanos no Brasil”, ou no “intercâmbio cultural entre as Ilhas do Caribe, a América do Norte e o Brasil durante a escravização africana”. A lista seria infindável de professores que trabalham exclusivamente em suas especificidades, mas que nunca, ou quase nunca, pesquisaram ou leram sobre o ensino de História, nunca colocaram os pés na sala de aula da educação básica depois de concluírem seus estudos de ensino médio, mas formam os professores que lhes são necessários.

Em suas origens, quando os mitos eram usados para explicar a condição humana, a educação tinha como princípio a formação global do físico, do intelectual e do espírito, no entanto, no século XX se deu o processo de compartimentalização. Mesmo quando os gregos criaram a astronomia e a matemática para explicar o Universo, e o mítico foi dando lugar à racionalidade, permaneceu o princípio do conhecimento único. A Paideia grega, educação em círculo, criou o que chamamos hoje de disciplinas e currículos, mas, naquele momento, não houve a perda do caráter de complementaridade. Na Idade Média, a ideia de Deus Criador fortaleceu a unidade, e as disciplinas só tinham sentido na medida em que buscavam explicar o todo.

Na Idade Moderna, com o Renascimento e o mecanicismo de Galileu, foram sendo separadas a matéria, a energia e partícula, embora atraídas por leis rigorosas. O Universo foi fragmentado, o conhecimento foi se desintegrando em especificidades cada vez mais microscópicas. A objetividade levou à separação entre conhecimento e realidade humana.

Na atualidade, com a globalização e o incremento da web, temos uma produção imensurável de conhecimentos, que se tornam excessivos, ao mesmo tempo, de fácil acesso para quase todos os estudantes dos mais variados níveis e modalidades e em qualquer parte do planeta. Por outro lado, a maior parte deles não sabe lidar com esta



gama de conhecimentos, não sabe selecioná-los, processá-los e, principalmente, cruzá-los, integrá-los, ou conectá-los. Longe de superar esta dificuldade, a escola termina por reforçar, ao trabalhar com disciplinas referenciadas em conhecimentos científicos fundamentados em verdades que se encerram em si e completamente desconexas.

Nossas disciplinas escolares ainda se baseiam em princípios científicos que os cem anos do século XX não conseguiram superar. Um espírito científico, cujo princípio é o de “revelar, por trás da aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que os regem, a ordem pura que os determina, que chega à estabelecer a verdade simples” (MORIN, p. 559).

Desta forma, as dificuldades em tornar o ensino de História prazeroso (SILVA, 2003) e superar as distâncias entre o que se ensina e o que nossas crianças e jovens necessitam para enfrentar a realidade, passa pela integração curricular, ou interdisciplinaridade, o que pressupõe três fios condutores que se cruzam, como um ponto de rede de pescador: um que engloba o saber científico que se insere no saber escolar e da coletividade; outro que engloba a área, a qual as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio estão chamando de Ciências Humanas (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012); e um último que une as primeiras às demais áreas. Em síntese, pensar o ensino de História numa perspectiva humana e inclusiva.

É simplesmente espetacular o que os historiadores produziram nos últimos anos, em seus diversos campos, com as mais variadas denominações: História Social, Marxista, Cultural, das Mentalidades, do Cotidiano, Nova, Nova História Política, Nova História Cultural, e por aí vai. No entanto, pouco dessa produção tem chegado à sociedade em geral e ajudado a transformar suas vidas no cotidiano enquanto seres humanos. Por outro lado, a contemporaneidade nos abriu as “brechas”, das quais nos fala HARTOG, ao destacar o “curso da história recente, marcado pela queda do muro de Berlim em 1989 e pela derrocada do ideal comunista trazido pelo futuro da Revolução, assim como a escalada de múltiplos fundamentalismos” (2013, p. 19), as quais podemos acrescentar outras, como os Atentados do World Trade Center, os neonazismos e todas as intolerâncias que nos afetam no dia-a-dia. A pergunta que nos colocamos é: até que ponto esta vasta produção tem dado respostas às “brechas”?



Ora, o ensino destas questões do tempo presente em pouco ou nada faz alusão à esta produção historiográfica. Quando muito, aparecem em Box, ou seções, de livros didáticos, como material ilustrativo de um conteúdo linear desenvolvido ao longo da linearidade dos capítulos e tópicos. É fato que esta produção não é feita com este fim. Quase sempre produz-se História “ciência”, para que alguns de nossos pares leiam, ou enfeitem suas estantes cheias de mofo acadêmico, vez por outra esvaziadas para dar lugar às teses e dissertações mais recentes. O ensino de História na educação básica em pouco ou nada aborda os debates entre as diversas linhas da pesquisa histórica, ou das questões ainda não resolvidas entre os historiadores. Ou seja, desde já percebemos que a ausência de integração entre o saber escolar e o saber científico da História origina uma escola excludente de um saber que fica reservado a uma elite intelectual de historiadores.

Os historiadores avançaram bastante nos últimos anos em suas pesquisas, ao destacar a História do cotidiano, da Vida Privada, da família, da mulher, da sexualidade, da diversidade. Mas, por exemplo, não lembro de ter visto nos Livros Didáticos reflexões sobre as famílias constituídas pela união entre dois homens, ou duas mulheres. Avançamos na relação História e Natureza, mas a consciência histórica de nossos estudantes, nos três níveis e nas várias modalidades, é bem aquém do que se propõe para a boa relação homem e natureza.

Apesar da grande produção historiográfica sobre a História da África, Cultura Afrodescendente no Brasil, história e cultura indígena, diversidade, com considerável aproximação aos saberes da antropologia, os professores de História e os livros didáticos se reservam basicamente ao direito de cumprir a lei. No geral, por exemplo, os livros didáticos destacam a participação de africanos e afrodescendentes e das culturas indígenas no processo de formação cultural do Brasil, apenas ao trabalhar o período colonial. Depois eles somem e, quando muito, reaparecem na história nas aulas de conteúdos mais contemporâneos para destacar a luta e a organização no tempo presente.

Assim, se pretendemos trabalhar com a interdisciplinaridade na perspectiva de criarmos a área de conhecimentos de “Ciências Humanas”, como proposto para nos próximos dez, devemos considerar que a melhoria do ensino de História passa por ampliar os contatos internos com ciência de referência, para podermos avançar com



contatos externos. Pouco adianta que as pesquisas históricas e as produções acadêmicas se aproximem da Antropologia, da Geografia, Sociologia e demais ciências afins, se não formarmos professores que tenham esta compreensão em suas práticas de sala de aula.

A interdisciplinaridade nos possibilita caminhos para considerarmos o todo nas partes e a parte no todo, mas isso não pode ser uma regra geral e absoluta. Daí a necessidade de se manter a disciplina no cotexto da área. Esta não pode perder sua autonomia, necessidade fundamental para que possa identificar os pontos de contato com os demais campos do conhecimento, inclusive fora da área.

Se a pretensão é superar o Ensino Médio reduzido aos conteúdos quantitativamente mensuráveis, como o de levar o aluno a saber as funções dos órgãos administrativos de Esparta e Atenas, temos que considerá-lo como um momento de aprendizagem capaz de propor pesquisas e soluções de problemas. Para isso, os historiadores e professores de História precisam garantir o significado da História na vida cotidiana de seus aprendizes. Sem ter clara esta utilidade, não teremos como propor soluções de problemas para o ensino de História. O que não podemos é continuar comum ensino que não deixa margem para uma “História Viva” uma vez que levamos para a sala de aula uma História já pronta que não deixa margem para questões não resolvidas.

Neste sentido, analiso os dez Cadernos de Formação de Professores elaborados, pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Paraná, dez, utilizados no Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e na Formação Continuada de professores do Ensino Médio, nos quais identificamos os saberes, princípios, ideias e elementos conceituais da didática da História que lhes perpassam, bem como o lugar do professor de História numa proposta de didática da área de Ciências Humanas. Entende-se que os estudos sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio são referências para se pensar a formação de professores para o ensino de História na contemporaneidade.

Desde o final dos anos de 1970, início da luta contra a Legislação autoritária do Regime Militar, foram significativas as propostas e mudanças no processo de ensino/aprendizagem da disciplina História feitas pelos pesquisadores e pelos professores da Educação Básica envolvidos diretamente no assunto. Neste processo de



redefinição de marcos legais da educação, tem-se, dentre outros, a Constituição de 1988, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, LDBEN, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCN, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002).

Dando continuidade ao processo de reestruturação do sistema educacional brasileiro, mais recentemente, tivemos a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012, Conselho Nacional de Educação – CNE) e o *Plano Nacional de Educação* (LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014). O que significa a necessidade de adaptações para os cursos de formação de professores em nível superior e a formação continuada dos que já estão em sala de aula, visto que as novas diretrizes para o ensino médio colocam em xeque a própria composição das licenciaturas, especialmente em História, ao estabelecer a estruturação curricular em áreas do conhecimento:

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas. (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 – CNE).

Como desdobramento da Resolução nº 2/2012 do CNE, foi criada na Câmara Federal dos Deputados, a Comissão Especial para promover *Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio*. No final de 2013, a Comissão apresentou o projeto de lei (PL) 6840/2013, que

altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências

A Proposta de Lei nº 6840/2013 que modifica a LDBEN (1996), inicialmente daria nova redação para, dentre outros, o Artigo 36 da LDBEN, que estabelece:

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;

Como disposto no Art. 36 deve-se observar o disposto na Seção I que estabelece, ao nos interessa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

O ensino de História é destacado em várias passagens da LDBEN (1996). No entanto, a reforma proposta pela PL nº 6840/2013 ao dar nova redação para o Art. 36 da LDBEN, propôs inicialmente que:

Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza; e
- V – ciências humanas.

A proposta de Reforma fez com que muitos se apressassem em afirmar que significava, na prática, o fim da disciplina História. Alguns foram mais além: seria a volta aos Estudos Sociais, uma retomada dos padrões da Ditadura Militar (1964-85), contra a qual muitos se levantaram ao longo dos anos de 1970 e 1980.

Exageros a parte, não se pode esquecer, como bem salienta Arroyo, que o currículo é um permanente território em disputa: “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado... sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder” (Arroyo, 2011, p. 13).

De fato, a reforma curricular para o Ensino Médio vem se processando bem antes da formação da Comissão da Câmara Federal que deu origem à PL 6840/2013. As



reformas no Ensino Médio começam, na prática, com a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio em 2009, como critério de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e, posteriormente, como critério de acesso ao Programa Universidade para todos (Prouni) e ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

A partir de 2009, portanto, professores e sistemas escolares públicos e privados começaram a buscar novas formas de ensino, novas metodologias, novos currículos, conteúdos e projetos pedagógicos que realizassem o sonho de muitos que ingressam no Ensino Médio, entrar na Universidade, de preferência pública ou financiada pelo governo.

O que a PL 6840/2013, de fato, faz é criar o marco legal destas mudanças, não sem pressões. Em contraposição à Reforma do Ensino Médio proposta pela Comissão da Câmara dos Deputados, organizou-se o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que, dentre muitas ações e mobilizações pelas redes sociais, se fez presente na audiência pública do dia 03 de dezembro de 2014. Na ocasião estiveram presentes a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, o CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, o FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretrizes de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e a UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas².

A participação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio na Câmara Federal para a audiência pública de 03 de dezembro de 2014 resultou na reversão do processo de aprovação da PL 6840/2013, tendo em vista a modificação do texto que irá à votação do Plenário da Câmara e Sanção da Presidência da República em 2015. Embora mantenha a organização da Base Nacional Curricular do Ensino Médio por

² Além das entidades que estavam presentes na audiência do dia 03 de dezembro de 2014, fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino do Ensino Médio: Sociedade Brasileira De Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio – EMPesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que mantém o Portal Diálogos com o Ensino Médio, APP Sindicato dos Professores do Paraná, Grupo These da UFF e UERJ.

áreas, o novo texto passou a destacar as disciplinas como componentes das áreas, ficando assim definido:

“Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza; e
- IV – ciências humanas.

§ 1º A base nacional comum do ensino médio abrangerá as quatro áreas do conhecimento.

§ 2º As instituições de ensino definirão suas propostas curriculares, articulando-as com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.

[...]

§ 6º Os currículos do ensino médio adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 7º Integram as áreas do conhecimento a que se refere o *caput* os seguintes componentes curriculares obrigatórios:

- I - linguagens:
 - a) língua portuguesa;
 - b) língua materna, para as populações indígenas;
 - c) língua estrangeira moderna;
 - d) arte;
 - e) educação física;
- II – matemática;
- III - ciências da natureza:
 - a) biologia;
 - b) física;
 - c) química;
- IV - ciências humanas:
 - a) história;
 - b) geografia;
 - c) filosofia;
 - d) sociologia.

§ 8º Outros conteúdos curriculares, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos, poderão ser incluídos na parte diversificada dos currículos do ensino médio, devendo ser tratados, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Fez-se, ainda, a modificação do artigo que trata da formação de professores. Segundo o texto original da PL 6840/2013, o Art 62 da LDBEN passaria a definir que

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio serão organizados a partir das áreas do conhecimento, conforme disposto no art. 36.

No entanto, após a audiência de 03 de dezembro de 2014, ficou assim definido:

Art. 62.

.....
§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica.

Um aspecto que chama atenção em relação à proposta de reforma do Ensino Médio, é que mais uma vez a participação dos professores na elaboração da legislação educacional e sua prévia formação para atender às demandas a cada reforma educacional deixam a desejar.

No caso do Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação criou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela [Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013](#), com vistas a articular ações e estratégias entre os entes da Federação para a melhoria do Ensino Médio, com ênfase na reestruturação curricular. Dentre estas ações a que mais se destaca é o [Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI](#) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio.

Segundo o site do Ministério da Educação, a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, iniciada no primeiro semestre de 2014,

tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a [Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996](#), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.³

Para tanto, foram elaborados, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, dez Cadernos de Formação de Professores: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio; ciências humanas; Ciências da Natureza; Linguagens; Matemática; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio na formação humana integral; áreas de conhecimento e integração curricular; Organização e Gestão Democrática da Escola.

Um primeiro aspecto a se considerar é que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio surgiu com a intenção de ofertar uma formação de professores que

³ http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101. Acesso no dia 16 de janeiro de 2015.



atenda ao processo de globalização que afeta diretamente os processos de estruturação dos currículos escolares e de formação de professores, com vistas a uma cultura escolar reforçada num modelo universal de educação e de sociedade.

Conforme a apresentação do primeiro caderno publicado, *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, o objetivo do Pacto é formar professores com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Para o Pacto, é importante que os professores repensem e ampliem a compreensão sobre currículos, que considerem outras possibilidades de organização curricular e não apenas a organização por disciplinas, desde que considerem como dimensões fundamentais:

- a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades;
- b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida;
- c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas;
- d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos.

Há, portanto, uma preocupação em unificar o Ensino Médio em uma Base Curricular Nacional, que garanta

uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades (DCNEM, Art. 07)

Ou seja, por um lado, as relações internacionais fragilizam os Estados Nacionais, por outro, impõe-lhe exigências intervencionistas que garantam processos educacionais capazes de inserir seus educandos na nova lógica mundial de uniformização e padronização das relações socioculturais, o que necessita de diretrizes e bases curriculares unificadas, como destacam as DCNEM em um dos incisos do Art. 5, que trata das bases do Ensino Médio em todas suas formas e modalidades:

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.
§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Neste sentido, a formação de professores persegue objetivos adaptáveis às exigências da agenda global de homogeneização e de uniformização, conflitando frontalmente com as diversidades e as identidades locais, o que gera outro complicador: além de perseguir o atendimento às exigências internacionais, o Estado brasileiro ainda tem que dar conta da homogeneização entre e dentro dos entes federados: municípios, estados e distrito federal.

Neste sentido, na formação de professores para o Novo Ensino Médio, predominem as tendências de reforçar o atendimento às necessidades impostas pela OCDE, ao priorizar as competências instrucionais, simplificando a prática pedagógica, como algo que se constitui no saber-fazer-profissional, valorizando a *performatividade* em detrimento do estatuto acadêmico da formação do professor, o que implica numa redução de importância do ensino de História.

Por outro lado, é possível perceber que o Plano Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio procura formar professores a partir da complexidade de saberes que se ligam e se interceptam permanentemente. Há em suas propostas, a preocupação em qualificar professores que procurem superar a noção simplista de que basta um saber básico dos conteúdos, sem considerar a interrelação entre teoria e prática, para dar conta de uma formação de qualidade. O projeto se apresenta com um discurso que aposta na formação para a autonomia e emancipação.

Fica evidente pela leitura das DCNEM que o Ensino Médio deve superar a escola como um lugar apenas de acúmulo de saberes pautados na transmissão de conteúdos, sem considerar a interrelação entre teoria e prática, para dar conta de uma formação de qualidade. Os Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio são

perpassados pelas DCNEM, com um discurso voltado para uma formação fundamentada na autonomia e emancipação. Mas autonomia para que? Apenas para a capacidade de adaptação ou para questionar o próprio contexto econômico e social, e ser capaz de propor atitudes emancipatórias? De qual emancipação os Cadernos e as Diretrizes falam? Onde entra o ensino de História e como se pretende formar os professores que irão trabalhar a consciência histórica em salas de aula do ensino médio?

Até que ponto os Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio permitem uma formação para a pedagogia da reflexividade docente, apontada por Schön (1983)? Talvez considere os diálogos com outros docentes e a pesquisa e reflexão a partir das práticas escolares como requisitos fundamentais para a aprendizagem e formação profissional e com isso possa criar um elemento formador o diálogo entre os saberes da experiência, da ciência de referência – a História – dos saberes pedagógicos, e dos demais saberes que envolvem o fazer-se ser professor.

Qual concepção de História perpassa os Cadernos e até que ponto permite que os professores que estão sendo capacitados levem para sua formação? Os cadernos permitem o diálogo, ou não, diálogos entre os saberes da experiência, da ciência de referência – a História – dos saberes pedagógicos, e dos demais saberes que envolvem o fazer-se ser professor de cada educador participante com o material didático utilizado?

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

Brasil. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade – presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

MORIN. Edgar. *Ciência com Consciência*, (edição revista e modificada pelo autor) Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1996.



Jornadas Temáticas – A religação dos Saberes, o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SHÖN, Donald. *The effective practitioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith, 1983.