

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

DAIANA CRÚS CHAGAS

**APRENDENDO A REMAR:
EDUCAÇÃO INTEGRAL DE NÍVEL MÉDIO E CONTEÚDOS
CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM
TEMPOS DE BNCC E DA LEI Nº 13.415/2017**

Rio de Janeiro

2021



DAIANA CRÚS CHAGAS

**APRENDENDO A REMAR:
EDUCAÇÃO INTEGRAL DE NÍVEL MÉDIO E CONTEÚDOS
CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM
TEMPOS DE BNCC E DA LEI Nº 13.415/2017**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr. Julio Cesar Paixão Santos

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C433 Chagas, Daiana Crús

Aprendendo a remar: educação integral de nível médio e conteúdos curriculares para o ensino de história em tempos de BNCC e da Lei nº 13.415/2017 / Daiana Crús Chagas. - Rio de Janeiro, 2021.

65 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Julio Cesar Paixão Santos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação integral. 3. Direitos humanos. 4. Ideologia. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Santos, Julio Cesar Paixão. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

DAIANA CRÚS CHAGAS

**APRENDENDO A REMAR:
EDUCAÇÃO INTEGRAL DE NÍVEL MÉDIO E CONTEÚDOS
CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM
TEMPOS DE BNCC E DA LEI Nº 13.415/2017**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 20 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Cesar Paixão Santos
Colégio Pedro II
Orientador

Profa. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva
Colégio Pedro II

Profa. M.a Valeria Fernandes de Carvalho
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/
Fundação Oswaldo Cruz

AGRADECIMENTOS

Desculpa e obrigada. Este trabalho é regido por uma cantilena de agradecimentos e escusas. Escusas pelo reconhecimento dos limites de um trabalho contingenciado por uma pandemia e por tempos muito alongados e difíceis de adaptação a uma educação remota-híbrida-presencial. Mas sobre o qual também incidem dificuldades de ordem pessoal, emocional e familiar que agregam dificuldade a algo que já não é fácil. Escrever não é fácil. Escrever (e refletir) sobre o que se faz em um contexto de pandemia é ainda mais truncado.

De forma que, paralelamente ao pedido de desculpas por todas as falhas, incongruências, excessos e lacunas que este trabalho possa apresentar – acerca dos quais me atribuo exclusivamente a culpa –, perfilo uma linhagem de agradecimentos que tornaram possível a conclusão deste percurso.

Em primeiro lugar agradeço à amizade. Esse sentimento de afeição, simpatia, afinidade, parceria, cumplicidade, troca, empatia... que permite aos seres humanos o estabelecimento de laços tão potentes e acolhedores. Em especial, agradeço à amizade do meu orientador, Júlio Paixão, que com todo zelo de um percurso de longa data esmerou-se em me acompanhar desde o tiro de partida até a linha de chegada desta maratona. Poderia ter sido de outra forma, mas se foi algo, é resultado desse apoio incontestado que recebi. Obrigada por me trazer até aqui.

Em segundo lugar, agradeço à banca que generosamente se dispôs a leitura e avaliação desse trabalho, que é também espelho/retrato de um percurso profissional. Às companheiras da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Valéria Carvalho e Anakeila Stauffer, com quem estive ombreada nos últimos 10 anos na luta por uma educação pública de qualidade, agradeço a parceria constante e perseverante. Devoto especial agradecimento às professoras Renata Augusta Silva e Roberta Barbosa que, ao me aceitarem como ouvinte de uma disciplina que eu já não precisava mais cursar, me permitiram o contato com um aporte teórico em um espaço de escuta e diálogo acolhedor.

Agradeço também aos professores da Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II que contribuíram com disciplinas, textos e diálogos para o repensar e ressignificar profissional. Nunca se tratou de alcançar um título. Sempre foi repensar a prática. Esses espaços e momentos garantiram isso. Vida longa à pós do departamento de história do CPEI! Gostaria também de agradecer ao companheirismo dos colegas de turma com quem compartilhei estímulos e apoio mútuo. Foi uma turma perseverante! Nosso churrasco pós-pandemia entrou no rol das lendas urbanas. Tenho certeza que teria sido ótimo!

Ainda dentro do meu círculo afetivo pessoal agradeço a Paula Habbib, Ives Mauro Jr, Maura Paixão, Renata Azzi, Carolina Findlay, Camila Kethlen, Fabiana Castelo e Tania Fernandes que acompanharam, mais ou menos perto, ou efetivamente à distância, a energia investida em concluir essa jornada e souberam respeitar seus tempos. Manuela Coimbra, amiga-irmã, genitora dos meus sobrinhos mais saudosos e a pessoa mais empática que eu conheci nessa vida, nossa cumplicidade é ouro que acalenta meus dias. Obrigada por não deixar a distância virar fronteira e pela revisão de última hora. Obrigada a minha terapeuta e às minhas terapias: ainda que de forma incidental, sem todas as remediações e afetos trabalhados, eu teria desistido. E à Armando Antunes que, por meio do seu devotado, incontestado e reiterado suporte afetivo emocional em um contexto de mudanças, intempéries, ressignificações, ajustes e adaptações da vida, me permitiu exercitar a “dialética do relacionamento possível”. Gatos Mário e Malbec, obrigada pelo ronronar.

Aos educandos da minha vida, sempre foi por, para e com vocês. Eu nunca quis isto. Mas depois que cheguei aqui, não quero fazer outra coisa da vida. Obrigada por fazerem de mim, professora.

Dedico este trabalho a todos que perseveraram na luta por uma educação transformadora. E a todos os estudantes que participaram dessa trajetória de ser/estar docente. É por vocês. É por nós. É por mim mesma.

RESUMO

CHAGAS, Daiana Crús. **Aprendendo a remar:** educação integral de nível médio e conteúdos curriculares para o ensino de história em tempos de BNCC e da Lei nº 13.415/2017. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho busca contribuir para uma reflexão sobre os conteúdos curriculares para o ensino de história no ensino médio integral no âmbito do novo marco regulador, a Lei nº 13.415 sobre o Novo Ensino Médio, e a Portaria nº 1.348, que homologa a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Para tanto busco evidenciar elementos que dialoguem com uma concepção de educação integral, de conteúdos curriculares, e do ensino de história que atravessem a condução imposta por estes marcos legais. Neste percurso expositivo, ambiciono resgatar a engenhosidade docente na construção de uma sequência didática de história que, ainda que alinhada com a estrutura normativa prescrita, permita uma atuação consciente do professor na construção de um currículo alinhado com a sua própria perspectiva didático-pedagógica. Tal sequência, intitulada “A propaganda (ideológica) é a alma do negócio: autoritarismo e Direitos Humanos” tem por objetivo desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma que permitam uma reflexão sobre a influência da propaganda político-ideológica na construção de um processo de adesão à regimes totalitários, e os mecanismos de Direitos Humanos criados para controlar a sua mobilização e o desenvolvimento de uma campanha de marketing social (processos criativos) para, a promoção dos Direitos Humanos, por meio do estímulo à empatia e à solidariedade. Tal sequência alinha-se com o desenvolvimento de competências gerais e específicas da área de humanas, da BNCC do Ensino Médio e podem ser desenvolvidas em cumplicidade por docentes habilitados no ensino de história, geografia, sociologia e filosofia.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino de História. História na BNCC. Propaganda Ideológica. Direitos Humanos.

ABSTRACT

CHAGAS, Daiana Crús. **Learning to row**: high school comprehensive education and curriculum content for teaching history in times of BNCC and Law 13.415/2017. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

This work seeks to contribute to a reflection on the curricular contents for the teaching of history in integral high school within the scope of the new regulatory framework, Law 13.415, on “Novo Ensino Médio”, and Ordinance 1.348, which ratifies the Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). For that, I seek to highlight elements that dialogue with a conception of integral education, curricular contents, and the teaching of history that go through the conduct imposed by these legal frameworks. In this exhibition path, I aim to rescue the teaching ingenuity in the construction of a didactic sequence of history that, although aligned with the prescribed normative structure, may also be able to allow a conscious role of the teacher in the construction of a curriculum aligned with their own didactic-pedagogical perspective. This sequence, entitled "Advertising (ideological) is the soul of the business: authoritarianism and Human Rights", aims to develop conceptual, procedural and attitudinal content in a way that allows for a reflection on the influence of political-ideological propaganda in the construction of a process of adherence to totalitarian regimes, and the Human Rights mechanisms created to control their mobilization and development from a social marketing campaign (creative processes) to the promotion of Human Rights, through the encouragement of empathy and solidarity. This sequence is in line with the development of general and specific competences in the humanities area of BNCC High School and can be developed in complicity by professors qualified in the teaching of history, geography, sociology and philosophy.

Keywords: Integral education. Teaching of history. History in BNCC. Ideological Advertising. Human rights.

Nessa canoa furada
Remando contra a maré
Não acredito em nada
Só não duvido da fé
Não quero luxo, nem lixo
Quero saúde para gozar no final
(Rita Lee e Roberto de
Carvalho, 1980)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CIAC – Centros Integrados de Atendimentos à Criança

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CODIN – Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IP – Instituto Politécnico de Cabo Frio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OPA – Orientações para Planos de Aula

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

ProEI – Programa de Educação Integral da Rede Estadual de Educação da Bahia

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

Seeduc-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

UNICEF – Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1. INTRODUÇÃO.....	18
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR.....	24
2.1. Origens da concepção de educação integral.....	25
2.2. Origens da educação integral no Brasil	28
2.3. Políticas públicas sobre a Educação (em tempo) integral e integrada	29
2.4. Que educação integral é possível?	32
3. SABERES DOCENTE E A TIPOLOGIA DOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	37
3.1. Saber docente e a especificidade do saber histórico.....	38
3.2. Conteúdos curriculares para o fazer docente.....	41
3.3. Aprendizagem de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.....	43
3.4. Uma tipologia dos conteúdos para a História.....	45
3.5. Que ensino de história na educação integral é possível?.....	47
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPAGANDA IDEOLÓGICA, AUTORITARISMO E DIREITOS HUMANOS PELA NOVA BNCC	50
4.1. Aprendendo a remar.....	50
4.2. “A propaganda (ideológica) é a alma do negócio: totalitarismo e Direitos Humanos”.....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	61

APRESENTAÇÃO

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. (Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia*. SP: Paz e Terra, 1996, p. 65)

Em outubro de 2018, professores de história de todo o país se depararam com a seguinte pergunta: “Como é que eu vou explicar tudo isso no futuro?” A pergunta manifestou-se em forma de memes por todas as redes sociais e vinha ao encontro da dupla necessidade de assimilar o resultado das eleições para Presidência da República daquele ano e preparar-se para o exercício da função docente a partir de então.

Tal preparação era decorrente da premente implementação de um discurso político que relega às ciências humanas um papel secundarizado na educação escolar, e que associa à prática dos docentes de humanas um exercício enviesado e mal intencionado da função, decorrente de um alegado desejo de protagonizar uma doutrinação ideológica nos estudantes¹. A ideia de doutrinação incutida neste discurso pressupõe “professores politicamente engajados que deturpam as subjetividades infantis e as tornam profetas mirins de ideologias perversas como o comunismo e o socialismo”, alegações que perpassam as ciências humanas e sociais aplicadas como um todo (ALVES; SILVA, 2020, p. 3).

Sob o embuste da alegada doutrinação ideológica praticada pelos docentes na educação básica, dentre outras afirmativas, já vinha sendo defendida, pelo menos desde 2015, a implementação de projetos e programas cerceadores da prática docente, caso do Projeto de Lei 867/2015, denominado Escola sem Partido. Este movimento busca, ao contrário do que o nome indica, uma orientação unívoca da educação e uma formação escolar desvinculada de temas questionadores das verdades estabelecidas. Pretende afastar o trabalho docente do que há de mais implícito no ato de educar, que é pelo “confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos,

¹ Ainda no dia do resultado das eleições do 2º turno, uma deputada federal de Santa Catarina solicitava aos alunos do estado que denunciassem seus professores-doutrinadores, gravando ou filmando todas as manifestações político-partidárias ou ideológica emitidas por aqueles contrários ao resultado das eleições. O ESTADO de São Paulo. Deputada do PSL pede para alunos de SC denunciarem "professor doutrinador". *Revista Exame*, online, 29/10/2018. Disponível em <https://exame.com/brasil/deputada-do-psl-cria-canal-para-alunos-de-sc-denunciarem-doutrinacao/>. Acessado em 14 de julho de 2021.

desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se como sujeitos autônomos” (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Soma-se a isto a iminência da implementação da política educacional denominada de Novo Ensino Médio, gestado por meio da impositiva Medida Provisória nº 746 de 2016², e consubstanciada na promulgação da Lei nº 13.415/2017, responsável por aplicar uma reforma do Ensino Médio que, dentre outras medidas, implica em mudanças no currículo e no conteúdo ofertado. Organizado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a partir da implementação desta, o ensino de história no ensino médio poderá ficar desvanecido na grande área do conhecimento Ciências humanas e sociais aplicadas.

Mudanças nas legislações e políticas públicas federais, estaduais ou municipais de educação são uma realidade que todo docente precisa lidar ao longo da sua carreira profissional. Todavia, a sucessão de modificações e a forma como foram, e vêm sendo realizadas apartam a categoria docente de participação tanto na sua elaboração quanto na forma de sua aplicação.

Note-se que na Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, a gestão democrática está preconizada como forma de promover o ensino público no país, o que implica, nos termos da LDBEN, em seu artigo nº14, a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, conselhos escolares e equivalentes na elaboração e definição dos currículos dos sistemas escolares de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Da forma como as mudanças curriculares vêm acontecendo, por meio de “consultas públicas” aligeiradas nas quais a capacidade propositiva se esvai, premida por prazos e pressões interinstitucionais, o que se observa é a vulgar formalidade de anuência a um projeto em geral apartado da realidade da prática docente.

Para além do constrangimento à imperiosidade de se adaptar a condições de ensino não consensuada, sobre as quais, por muitas vezes, sequer foi consultado, seja como

² A implementação de programas educacionais de forma vertical, sem a devida mediação com os órgãos e instituições intermediárias do sistema, não é uma novidade, em termos de políticas públicas para educação no Brasil, mas a publicação desta Medida Provisória, junto com as discussões em torno da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, que limitou os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos, afetando especialmente as áreas de educação e saúde, incitou uma importante resposta dos estudantes que, de forma articulada, ocuparam mais de mil escolas em todo o país, como forma de demonstrar seu descontentamento com ambas as propostas. TOKARNIA, Mariana. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. *Agência Brasil*, Educação, 25/10/2016. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acessado em 16 de julho de 2021.

categoria, seja como sujeito, também entra em pauta neste contexto, a diminuição da autonomia docente.

As discussões sobre autonomia geralmente abarcam reflexões acerca da constante prescritividade da atividade docente, que condiciona o trabalho do professor à sua capacidade de desenvolver conteúdos, normas, currículos, avaliações e percepções de ensino-aprendizagem. A sensação de perda de autonomia, todavia, é um movimento concomitante à sensação de perda de sentido do trabalho docente: a prescritividade do trabalho se sobrepõe à valorização dos saberes e das práticas docentes (CONTRERAS, 2012; ARAÚJO; SANTOS, 2020).

Todavia, neste processo de reiterada alienação a qual estão submetidos os trabalhadores da educação, sempre há o respiro de acolhimento que Paulo Freire (1921-1997) nos proporciona. Por meio dos seus muitos escritos e práticas, nos evoca a lembrar que o sentido do trabalho do educador está no trabalho em si, e não nos condicionantes que nos oneram o fazer.

Ainda que exercitar os princípios de uma educação libertadora seja complicado em um contexto tão normativo e prescritivo, Paulo Freire (2020) nos lembra que a reflexão sobre uma prática educativa progressista, em favor da autonomia dos educandos, perpassa a mobilização de um conjunto de saberes e práticas que vão muito além do perfil disciplinar no qual fomos (en)formados a atuar. Mas que não prescinde deles.

À vista disso, a performance que reduz o trabalho do educador à implementação de currículos ou conteúdos formatados fora da sua prática, não cabe. Espantar a domesticação pela conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação que se pretenda libertadora e, por isso, respeitadora do homem como pessoa. E dos docentes que encontram nesses preceitos o sentido para o exercício do seu trabalho.

Retomando o princípio de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), e buscando mecanismos de consubstanciar reflexões críticas e construtivas sobre minha própria prática docente, candidatei-me ao curso Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II, em 2019. Esperava, ao refletir sobre minha prática como professora de história, encontrar caminhos para romper com as perspectivas opressoras que ameaçavam consumir e imobilizar o fazer docente (FREIRE, 1996). Minha pergunta norteadora era: como ensinar história em meio a tantas aceleradas, conturbadas e impositivas modificações no currículo e nos conteúdos da educação de nível médio?

Este trabalho é um esforço de elaboração de uma inquietação ética, pessoal e profissional, sobre como desenvolver os conteúdos da História – tão caros a uma formação crítica-reflexiva e a uma prática que se pretende libertadora – em um contexto de desvalorização do docente e de imposição de currículos e metodologias de atuação profissional, no qual determinados conteúdos e seus métodos de aplicação assumem suma importância para a defesa da cidadania e o exercício da democracia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca contribuir para uma reflexão sobre os conteúdos curriculares para o Ensino de História no Ensino Médio Integral no âmbito do novo marco regulador, a Lei nº 13.415 sobre o Novo Ensino Médio, e a Portaria nº 1.348, que homologa a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Para tanto busco evidenciar elementos que dialoguem com uma concepção de educação integral, de conteúdos curriculares e do ensino de história que atravessem a condução imposta por estes marcos legais, ambicionando a construção de uma sequência didática de história que, ainda que alinhada à estrutura normativa prescrita, permita uma atuação consciente do professor na construção de um currículo alinhado com a sua perspectiva didático-pedagógica.

O ensino médio é um eterno campo em disputa na história da educação nacional. Apenas nos últimos 20 anos foram implementadas duas distintas – e opostas – diretrizes curriculares de âmbito nacional para esta modalidade, outras duas para a educação profissional técnica de nível médio, além de um bom número de portarias, programa, ações, e diferentes tipos de avaliações em larga escala (SILVA, 2018).

A publicação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, que reformou o ensino médio, modificando sua organização curricular, alterando o seu financiamento, e criando uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, promoveu mais uma nova rodada nas disputas pela estruturação deste nível de ensino. De maneira sincrônica e em harmonia com a reforma do ensino médio, vieram mudanças político-econômicas resultantes das reformas trabalhistas, da previdência, do teto de gastos, dentre outras. Medidas comemoradas pelo mercado econômico e pela elite financeira do país, denotando o tipo de orientação impingida à educação: atender aos interesses do mercado (PESTANA; LIMA, 2019).

A Lei nº 13.415 orientou-se pelas disposições apontadas na Medida Provisória nº 746 (MP 746), de 22 de setembro de 2016, medida primeira do governo de Michel Temer, ao assumir a Presidência da República, após o conturbado processo de impeachment de Dilma Roussef. Todavia, entre a publicação da MP 746 e a promulgação da Lei nº 13.415, houve uma grande repercussão social nos meios acadêmico, sindical, e na comunidade educacional³ acerca do teor

³ Além da ocupação das escolas promovida pelos estudantes, anteriormente mencionada, cito, a título de exemplo, a repercussão junto à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPCT), vinculada ao Ministério da Educação, composta por um universo de mais de 600 unidades, que ofertam ensino médio integral de nível técnico em mais de 560 municípios por todo o território nacional. Um dia antes da abertura oficial da 40ª Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec)

da reforma do ensino médio e da forma como foi pautada, expressa principalmente na ocupação das escolas pelo movimento dos estudantes.

As principais discussões giravam em torno da desobrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, da liberação da docência por meio do reconhecimento do “notório saber” – que prescindiria de formação pedagógica –, da prática facultativa do ensino de artes e educação física, da obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, do aumento da carga horária e da indução ao uso de recursos públicos para o setor privado ofertar formação técnica e profissional (SILVA, 2018). A alteração do financiamento e a política de fomento às escolas de tempo integral também tiveram seu assento nas discussões, ainda que de forma menos ruidosa.

Os argumentos mobilizados pelos defensores da reforma do ensino médio envolvem a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas, a inadequação dos currículos às necessidades do mundo do trabalho, o alinhamento às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a melhoria no desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o aumento do número de matrículas na educação profissional. Também entra no rol de argumentos a necessidade de articulação com os quatro pilares da educação, presentes no Relatório para a Unesco organizado por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser (SILVA, 2018, p. 2; FERREIRA; PAIM, 2018).

Foi realizado um grande número de audiências públicas para discutir a reforma do ensino médio e, de fato, entre a publicação da Medida Provisória e a promulgação da lei, houve algumas modificações que interferiram na sua disposição final sem, no entanto, alterar significativamente o seu teor.

Uma das principais modificações foi a separação do currículo em dois momentos: uma formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos. Atribuiu-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a incumbência de organizar os componentes curriculares dos sistemas e redes de ensino no país na formação básica, assim como a organização dos itinerários formativos, à exceção da formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

no Espírito Santo, foi publicada a MP, o que suscitou a divulgação da *Carta de Vitória*, na qual enfatizou-se a necessidade de um amplo debate e de uma construção coletiva e de protagonismo da sociedade acerca do tema, e que, junto com outras medidas assumidas pelo governo, a reforma do ensino médio representava um retrocesso ao desenvolvimento humano no país. IFCE. Em defesa da educação pública e dos Institutos Federais. *Portal do IFCE*, Notícias, 28/09/2016. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/noticias/noticias-de-destaque/carta-de-vitoria-em-defesa-da-educacao-publica-e-dos-institutos-federais>>. Acessado em 31/08/2021.

A BNCC é um dispositivo de âmbito nacional regulamentador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, acerca da uma base nacional curricular para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). Desde a publicação da LDBEN uma série de instrumentos normativos vem buscando orientar sua organização curricular em nível nacional. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final dos anos 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no início dos anos 2010, até o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, foram se delineando caminhos e procedimentos que desembocaram no processo de elaboração da BNCC.

A organização da BNCC foi iniciada em 2015 com o lançamento de uma primeira versão preliminar aberta à consulta pública. Com base nesse documento, ao longo do ano de 2016, foram realizadas dezenas de encontros, oficinas e discussões nas diferentes regiões do país com objetivo de recolher contribuições para elaboração da sua versão final. Todavia, neste mesmo período deu-se a crise governamental que resultou na destituição do governo de Dilma Rousseff em agosto de 2016. A derradeira versão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada no final de 2017, pela portaria nº 1.570.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) só seria tornada pública em abril de 2018 e aprovada e homologada pelo Ministro da Educação no final daquele mesmo ano. Ainda que o tempo decorrido entre a publicação da Medida Provisória e da Lei tenha permitido a incorporação de algumas modificações, a publicação da BNCCEM delineou o formato que a partir de então assumiria o Ensino Médio.

A BNCCEM define um conjunto de aprendizagens essenciais que todo estudante deve alcançar ao longo dos seus anos na educação básica e em cada etapa da escolaridade, de forma a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais direitos de aprendizagens essenciais são consubstanciados em dez competências gerais. Além destas, também deve ser observado um outro conjunto de competências específicas para cada área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas.

De acordo com a BNCCEM, por competências entende-se a capacidade de obter conhecimentos que serão traduzidos em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício da cidadania e no mundo do trabalho (BRASIL, 2018). A cada competência específica das áreas do conhecimento está relacionado um conjunto de habilidades relacionadas às aprendizagens essenciais. Tanto as competências gerais quanto as específicas,

assim como as habilidades a ela relacionadas devem ser observadas na composição dos currículos e planos de ensino por todo o país.

Alinhado com a Lei nº13.415, as principais mudanças ocorrem na forma de organização dos currículos das redes de ensino e escolas particulares: 60% passa a ser definido pela BNCC, contemplando as disciplinas obrigatórias (Português e Matemática) e as demais. Os outros 40% ficam a cargo das escolas e serão organizados de acordo com cinco itinerários formativos, orientados pelas áreas do conhecimento, com acréscimo do itinerário envolvido na formação profissional de nível médio:

- 1) linguagens e suas tecnologias;
- 2) matemática e suas tecnologias;
- 3) ciências da natureza e suas tecnologias;
- 4) ciências humanas e sociais aplicadas;
- 5) formação técnica e profissional.

A organização por áreas do conhecimento objetiva integrar dois ou mais componentes curriculares. Todavia, a BNCC ressalva que essa organização não exclui obrigatoriamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas implica o fortalecimento das relações entre elas e o trabalho conjunto dos professores no planejamento e execução dos planos de ensino (BRASIL, 2018b, p. 470).

A lei prevê o ensino de tempo integral, ampliando a carga horária de 800 para 1400 horas anuais no ensino médio e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com apoio financeiro do governo federal às escolas que se encaixarem nos critérios dispostos. As novas orientações para o ensino médio contemplam ainda um compromisso com uma educação integral.

Vários autores têm se debruçado na análise da nova estrutura do ensino médio, observando o quanto as normatizações da BNCCEM se assentam em perspectivas conceituais ambivalentes ou mesmo equivocadas (PESTANA; LIMA, 2019; SILVA, 2015; SILVA, 2018; COSTA; SILVA, 2019; LOPES, 2019; FERRETTI, 2018).

Uma das críticas mais evidenciadas é o quanto a Base carrega uma concepção de currículo que restringe possibilidades de integração e convergências, balizadas por metas e objetivos determinados a priori. Segundo Silva (2015), uma listagem de objetivos sequenciados, como acabou consubstanciado na BNCC, é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva, que reforça a ideia de que se trata de conduzir uma formação sob controle.

Outra análise bastante contundente é a que indica que, ao ignorar fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que influem nesta etapa da formação básica, o novo ensino médio reforça e aprofunda as desigualdades na educação, fragilizando o direito à mesma, pois não considera as dificuldades inerentes às diferentes realidades regionais brasileiras, onde nem todos terão acesso aos cinco itinerários formativos.

Neste sentido, o novo ensino médio acabaria por cercear a capacidade de escolha dos estudantes por uma formação condizente com a expectativa de formação integral, contrariando uma perspectiva de formação crítica e emancipatória. Além disso, também sinaliza para a privatização desta modalidade de ensino, permitindo a realização de convênios com instituições de educação, para cumprimento das exigências curriculares do ensino médio.

O curso dessas mudanças e suas consequências para o ensino de história no ensino médio é o objeto desse trabalho. Longe de abarcar todas as discussões que perpassam as diferentes dimensões do novo ensino médio, e mesmo as diferentes abordagens sobre currículos e sobre o ensino de história, busca-se o aporte de algumas reflexões sobre o tema que encaminhem formas de sustentação de uma prática docente diligente e desembaraça, ainda que orientada e dialógica.

Neste sentido o primeiro capítulo ajuda a organizar a concepção de educação integral com a qual se pretende trabalhar, colocando em diálogo a orientação abarcada na BNCC, acerca de uma formação em tempo integral, ou uma formação delineada de acordo com os interesses e os projetos de vida dos jovens, com as concepções historicamente construídas sobre educação integral, enfocando especialmente a dimensão da formação integral protagonizada pelo conceito de politecnia, orientado para promoção de uma formação omnilateral do ser humano. Busca-se recuperar o sentido de educação integral, ainda que em uma perspectiva fragmentada, voltada para apoiar a construção de conteúdos curriculares afeitos à história. Questões como “O que é educação integral no Brasil hoje?” ou “Que educação integral é possível no atual cenário?”, nortearão a reflexão sobre que tipo de concepção de educação integral pode se vincular o ensino de história.

O segundo capítulo volta-se para dialogar sobre os diferentes saberes profissionais que podem ser mobilizados no processo educativo em diálogo com as especificidades do ensino de história, que envolvem e conservam um método próprio, afeito a esta área do conhecimento. A partir das discussões delineadas pelo autor Antoni Zabala (1998) acerca da função social e dos objetivos da prática educativa, serão observados os diferentes tipos de conteúdos – de nível conceitual, procedimental e atitudinal – que podem ser mobilizados pela escolha docente e que

permitem o desenvolvimento de planos de curso mais alinhados com os valores intrínsecos à nossa atuação profissional. Neste sentido, busca-se dialogar com questões sobre “Como restituir ao professor de história a capacidade de delinear, dentro da sua habilitação docente – e em consonância com os ditames legais – os conteúdos pertinentes à sua área do conhecimento? Quais os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais podem ser observados na construção de um modelo curricular de história?”

O terceiro capítulo dedica-se à construção de uma sequência didática que permita o exercício de elaboração de uma atividade educativa enquadrada nos moldes curriculares da BNCCEM sem, contudo, perder de vista os conteúdos e valores próprios da docência em história mobilizados no capítulo anterior. Intitulada “A propaganda (ideológica) é a alma do negócio: totalitarismo e Direitos Humanos”, a atividade tem por objetivo desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, dentro dos marcos da BNCCEM, que permitam uma sensibilização sobre o papel que a propaganda política-ideológica desempenha na construção do imaginário social de um país na consolidação e no fortalecimento de estruturas políticas e sociais.

As adequações necessárias à organização do currículo de história no novo ensino médio assumem, a partir de então, outra perspectiva, que envolve refletir sobre os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos e os objetivos, finalidades e contribuições desta área disciplinar do conhecimento, para a educação que o novo ensino médio atenderá.

2. Educação Integral e educação em tempo integral na construção curricular

A ideia de uma educação de tempo integral, que permita uma formação integral dos estudantes, de maneira integrada nas diferentes frentes escolares, alinhando o tempo de permanência na escola ao combate à exclusão, à desigualdade, à redução da pobreza, não é novidade no Brasil. Em torno desta ideia de educação integral impera uma assemblagem de nomenclaturas, termos e definições que vem sendo mobilizadas de acordo com as diferentes políticas e concepções pedagógicas e de governo.

A proposta de uma Educação Integral já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e também foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001/2010, assim como no novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024.

Recentemente o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação, entre 2007 a 2016, durante os governos dos presidentes Lula e Dilma Rousseff – e reeditado em 2016 com o nome de Novo Mais Educação, no governo de Michel Temer – já alinhava a proposta de uma ampliação da atividade escolar com o desenvolvimento de uma concepção de educação integral que assumisse como objetivos, dentre outros, formular política nacional de educação básica em tempo integral, e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral no qual pudesse

Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade (BRASIL, 2010, p. 2).

A partir de 2016, no âmbito das reformas do ensino médio, da publicação da Medida Provisória nº 746, que impôs o novo ensino médio, foi publicada a Portaria nº 1.145 do Ministério da Educação, que tratava de instituir o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para as escolas de ensino médio.

Tanto na MP nº 746, quanto na Portaria nº 1.145 e, posteriormente, na Lei nº 13.415 – que consubstanciou o previsto em ambas as normatizações – a política de educação em tempo integral apresenta elementos convergentes segundo a qual a estrutura pedagógica destas escolas deverá ter por base “a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (BRASIL, 2016b).

Mas foi na BNCC que a ideia de educação integral foi explicitada como um processo intencional de construção de ações educativas que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, das juventudes e das diferentes

formas de existir. E também, conectada com os desafios de desenvolvimento na sociedade contemporânea, complexa e não linear, considerando as diferentes dimensões, cognitivas e afetivas da formação humana.

De acordo com a BNCC a educação integral deve romper com uma visão reducionista que privilegia a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, promovendo uma educação voltada para o acolhimento, o reconhecimento e o desenvolvimento pleno das singularidades e diversidades (BRASIL, 2018).

Frequentemente no Brasil a ideia de educação integral apresenta-se atrelada a uma ideia de ampliação da jornada escolar. Uma ampliação que permita a oferta de ações e atividades alternativas ou complementares ao ensino disciplinar e/ou aprendizados mais atrativos e prazerosos para os estudantes. No caso da educação integral no âmbito do ensino médio esta orientação alia-se, ainda, à imperatividade de oferecer condições para o acesso ao mercado de trabalho, por meio de uma preparação para adaptar-se, com flexibilidade, às novas condições das ocupações profissionais na realidade brasileira, conforme a finalidade precípua desta etapa de formação, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O conceito de educação integral, porém, é tributário de uma concepção de ensino que buscava fornecer aos filhos da classe trabalhadora uma experiência que permitisse uma formação ampla.

2.1. Origens da concepção de educação integral

É oriundo do ideário socialista revolucionário a concepção de educação integral como um meio de fornecer aos filhos da classe trabalhadora uma instrução superior, mais completa, que permitisse a elevação do seu nível de conhecimento, e conseqüentemente, uma atuação no mundo em condições menos desiguais com as elites burguesas.

No século 19 a relação entre os processos de formação humana e instrução escolar foi abordada, ainda que de forma breve, por Marx, na perspectiva de superação do capitalismo e da divisão de classes sociais. Marx mobilizou diferentes termos para caracterizar sua concepção sobre o tipo de educação necessária à classe trabalhadora. De forma mais abrangente utilizou os termos educação ou instrução politécnica ou tecnológica, que tanto no método quanto na forma, congregam a educação geral com a formação específica, numa perspectiva de educação omnilateral, que assume o trabalho como um princípio educativo (FRIGOTTO, 2012).

A educação omnilateral, em oposição à formação unilateral, volta-se para atender às necessidades dos trabalhadores às mudanças na divisão do trabalho e tem como norte a

emancipação humana em todos os sentidos, acolhendo dimensões da educação intelectual, corporal e politécnica, ou tecnológica. A omnilateralidade busca romper com uma formação subordinada aos interesses do processo capitalista de produção que submete as relações sociais, de educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e até mesmo crenças religiosas à lógica mercantil. E, neste sentido, se inscreve na disputa por um projeto de sociedade socialista que permita a fruição do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da cultura e das relações humanas em uma lógica dispartida da capitalista (FRIGOTTO, 2012).

A politecnicidade ou educação tecnológica, diferente do que possa indicar a raiz semântica da palavra, não se relaciona com múltiplas técnicas. Dentro de uma interpretação marxista, a educação politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho. Trata da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, postulando uma unidade indissolúvel no processo de formação (SAVIANI, 2003).

Trata-se de propiciar um desenvolvimento multilateral, abarcando todos os ângulos da formação para o trabalho e se baliza pela dimensão do trabalho como princípio educativo, que se relaciona com a dimensão de como o trabalho organiza e reproduz a existência humana. Trabalho, portanto, é o meio pelo qual os sujeitos interferem transformando a natureza, criando e produzindo a cultura e o mundo humano (SAVIANI, 2003).

No Brasil, a opção metodológica por utilizar o termo politecnicidade é marca de distinção em relação à noção de formação técnica ou tecnológica vulgarmente utilizada no país. Historicamente, a formação técnica esteve atrelada ao ensino profissional como uma modalidade da educação destinada à instrumentalização operativa, à reprodução de saberes práticos profissionais que permitisse o desempenho de um trabalho manual. Tal formação se distinguiria do ensino científico-intelectual, voltado para aqueles que deveriam conceber e controlar o processo de trabalho (SAVIANI, 2003).

Com o desenvolvimento dos estudos sobre concepções pedagógicas contra hegemônicas, assumiu-se por referência o termo politecnicidade mobilizado, discutido e analisado por autores como Nosella, Manacorda e Saviani (CIAVATTA, 2014).

Ainda dentro do âmbito das ideias socialistas revolucionárias que orientaram o desenvolvimento de uma ideia de educação integral, o anarquista Mikhail Bakunin, no âmbito da Associação Internacional de Trabalhadores, em 1869, argumentava que enquanto houvesse graus de instrução para as diferentes camadas da sociedade haveria, necessariamente,

privilégios para um pequeno número de afortunados e miséria para a maioria (BAKUNIN, 2003).

A centralidade de seu argumento é que não deveria haver um tipo de instrução dedicada ao filho da classe operária e outra ao filho da burguesia e que essa cisão entre a instrução para o trabalho manual e a instrução para o trabalho intelectual deveria ser equacionado por meio de uma instrução completa, acabando assim com a divisão entre operários e intelectuais. Para o autor uma instrução integral deveria preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como para a vida do trabalho, visando possibilitar que cheguem a ser pessoas completas (BAKUNIN, 2003). Desta forma, teoria e prática deveriam caminhar juntas na instrução integral.

Bakunin advogava que o ensino deveria ser dividido em duas partes: uma geral, que proporcionaria os principais elementos de todas as ciências, e uma específica, que abarcasse um número reduzido de ciências nas quais os jovens pudessem se especializar. A estas partes também se coadunaria um ensino prático e uma série de experiências sobre o valor do trabalho que permitisse o exercício da liberdade, compreendida como o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que se encontram no homem.

A Escola Moderna, idealizada e fundada por Francisco Ferrer y Guardia, em Barcelona, em 1909, marca a implementação das primeiras experiências de escolas voltadas para formação dos filhos da classe trabalhadora. A pedagogia socialista, com suas experiências na Revolução Russa e Cubana, também logrou o desenvolvimento de vivências educativas nas quais buscou-se quebrar essa dualidade da educação para o trabalho manual e da educação para o trabalho intelectual. Pedagogos revolucionários como Krupskaja, Pistrak e Makarenko pretenderam escolas seculares, unitárias, para todos os cidadãos russos, com o objetivo de combinar aprendizagem escolar com trabalho produtivo (CIAVATA, 2014).

Em Cuba, a educação das massas foi um dos baluartes da revolução, na década de 1950 e também assumiu como princípio a vinculação entre estudo e trabalho, o que consistia em vincular teoria e prática na escola, em uma formação humana para a sociedade socialista, eliminando o intelectualismo e fomentando o interesse pela pesquisa do mundo em torno de si. A experiência cubana também se pautou pelo princípio da participação de toda a sociedade na tarefa da educação do povo (CIAVATA, 2014).

Ainda que a concepção original de uma educação integral tenha surgido de teorias e práticas socialistas revolucionárias, que buscaram integrar os distintos tipos de instrução

ofertados às crianças e jovens da classe trabalhadora, ao ser mobilizada como projeto de educação no Brasil, frequentemente essa origem foi ocultado, sonegado.

2.2. Origens da educação integral no Brasil

No Brasil, os precursores de uma experiência educativa voltada para uma formação multidimensional do ser humano foi colocada em curso com a criação de Escolas Modernas em São Paulo, em 1912. Voltadas para o exercício de uma pedagogia libertária, de caráter anarquista, balizadas pelos ideais de emancipação, liberdade, igualdade e autonomia, eram financiadas com donativos dos trabalhadores e simpatizantes deste movimento.

As três escolas orientavam-se pelo princípio de uma formação racional e científica dos filhos da classe trabalhadora, na qual os preceitos da solidariedade e da autogestão orientavam a metodologia de ensino que buscava a formação de um homem completo, de um trabalhador que compreende e que conhece. Por seu risco à ordem capitalista e por dificuldades inerentes à sua manutenção, estas experiências não lograram resistir à passagem do tempo, e foram fechadas poucos anos depois de sua abertura (MIMESSE, 2009).

Ainda na primeira metade do século 20, outras correntes de pensamento, de matriz conservadora e liberal, incorporaram a ideia ampliada de uma educação integral, cada qual traduzida de acordo com a concepção própria de mundo que as orientava. A concepção mais conservadora alinhava educação integral com educação em tempo integral, almejando uma formação completa do homem em seus aspectos moral, civil e físico, que se efetivaria nos internatos católicos com a associação entre família, Igreja e Estado. Esta interpretação teve bastante repercussão no auge do movimento integralista, em 1932, que por meio do Manifesto Integralista preconizava uma educação visando a moral e a disciplina (PESTANA, 2014).

Já a corrente liberal, expressou-se por meio do movimento das Escola Nova, com a difusão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no qual propunham uma reforma da educação nacional, em um modelo de escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Uma escola única em oposição ao modelo chamado tradicional, com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento (AZEVEDO, 2010).

Dentre os teóricos que compuseram o movimento, Anísio Teixeira postula, tanto no currículo quanto nas políticas públicas, o impulso para implementação de uma educação integral que considere os indivíduos como pessoas complexas que devem estar no centro do processo educativo. Teixeira defendia uma educação completa, respeitando as individualidades,

primando pelo desenvolvimento do completo do educando, e de suas potencialidades em uma educação cívica, moral, intelectual e ativa (PESTANA, 2014).

Com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, e da Escola Parque de Brasília, nos anos de 1960, deu-se a culminância de anos de práticas e reflexões de Anísio Teixeira sobre a educação, na forma de um novo currículo, um novo programa e também de um novo professor. Liberal, Teixeira preconizava um posicionamento consciente do homem, que deveria ser preparado intelectualmente para compreender a realidade social. Para tanto, a escola deveria ser o espaço destinado à formação universal do indivíduo, “vinculado à própria vida, e não a mera preparação para a vida” (SOUZA, 2016, p: 29).

Inspirado nos projetos de Teixeira, Darcy Ribeiro irá, em outro contexto político, nos anos de 1980 e 1990, desenvolver os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no estado do Rio de Janeiro. Partindo das ideias de Anísio Teixeira, o radical socialista Darcy Ribeiro, colocou na escola pública de tempo integral a expectativa de alterar a tradição elitista da educação, ampliando seu alcance (PESTANA, 2014).

Outras propostas e experiências semelhantes foram desenvolvidos nos anos de 1990 em São Paulo – Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) –, e em áreas metropolitanas do território nacional – Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) e Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Buscando proporcionar aos alunos novas aprendizagens por meio da ampliação do tempo escolar, já no século 21 houveram experiências como o Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte, o Programa São Paulo é uma Escola, que construiu Centros Educacionais Unificados (CEUs) para sua concretização, e no Rio Grande do Sul foram inauguradas algumas escolas aos moldes dos CIEPs de Darcy Ribeiro (PESTANA, 2014).

2.3. Políticas públicas sobre a Educação (em tempo) integral e integrada

Em razão deste histórico, no cenário nacional as discussões sobre a educação integral assumem como referência uma educação em tempo integral. Nestas, a ampliação da jornada escolar por um período maior do que a carga horária convencional, de cerca de 4 horas, é utilizada como elemento qualificador de propostas educacionais que permitam o desenvolvimento de estratégias e ações variadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades humanas. A ampliação da jornada escolar é assumida como a principal condição para que o processo educacional seja entendido como uma proposta de educação integral (SOUZA, 2016; PESTANA, 2014).

As políticas públicas de ensino em tempo integral vêm ressignificando a própria noção de educação integral. É comum que para elas convirjam ações educacionais e sociais, dinamizadoras de situações de aprendizagem que oportunizem a ampliação da capacidade de socialização e de participação/atuação na vida pública, a ampliação do repertório de competências e habilidades, e o acesso a serviços sociais básicos. Nestes termos, a educação integral pode favorecer ações de proteção social e de acesso à cultura e ao esporte, garantindo algum tipo de inclusão a cidadãos em situação de vulnerabilidade ou em situação de risco, garantindo situações menos desiguais de inserção social (PESTANA, 2014).

Esta orientação fica evidenciada no Plano Nacional de Educação, de 2001, que recomenda a adoção do atendimento progressivo em tempo integral, e defende que este permite a realização dos deveres escolares, da prática de esportes, o desenvolvimento de atividades artísticas e uma alimentação adequada com, no mínimo, duas refeições. Esta iniciativa é considerada um avanço significativo para ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem e diminuir as desigualdades sociais (BRASIL, 2001).

Em termos de políticas públicas, a noção de formação integrada, em seu sentido de formação multidimensional, assumiu espaço nas décadas de 1980 e 1990, no cômputo das disputas pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Plano Nacional de Educação (CIAVATTA, 2014). Tal concepção de educação integrada, que permitisse a formação ampla do ser humano se colocava em oposição à ideologia economicista de capital humano (FRIGOTTO, 2012).

A partir das reformas do ensino médio e da educação profissional realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do decreto nº 2.208 de 1997, começou a ser realizada a defesa de um “ensino médio integrado” como uma forma de articulação curricular entre as formações básica e profissional. Pelo decreto de 97 a formação técnica deveria ser concretizada de maneira concomitante ou posterior ao ensino médio. Contudo, a partir de 2004, com o decreto nº 5.154, que revogou o anterior, e a Lei nº 11.741 de 2008, que modifica a LDBEN, o termo “integrado” é incorporado à legislação nacional como uma das formas possíveis de desenvolvimento do ensino médio, articulado à educação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Neste sentido, mais do que articulação entre ensino médio e educação profissional, a formação integrada recupera, no contexto histórico contemporâneo, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária (CIAVATTA, 2014). Uma concepção

que permite constituir o ensino médio como um processo formativo que integra as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, estruturantes da vida. (CIAVATTA, 2014).

No Rio de Janeiro a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade técnica da Fundação Oswaldo Cruz, criada em 1985, emprega uma proposta pedagógica voltada para uma formação omnilateral de trabalhadores na área da saúde (EPSJV, 2016). Entre 2008 e 2016, o Instituto Politécnico de Cabo Frio, no estado do Rio de Janeiro, também logrou o exercício de um currículo politécnico, voltado para a construção de uma experiência escolar contra hegemônica, tributária da concepção marxista de formação omnilateral, multidimensional dos indivíduos (BEMVINDO; MACIEL, 2020).

A partir de 2007, durante o governo Lula, foi instituído no Ministério da Educação o Programa Mais Educação. Esta política cristaliza a dimensão de uma educação integral viabilizada por meio de uma jornada de tempo integral, segundo a qual qualidade da educação relaciona-se com o tempo de atendimento dos educandos, estratégia que contribui para a diminuição da desigualdade social, apontando para um caráter mais assistencialista do que educacional (PIO; CZERNISZ, 2015). Assim, o programa está mais focado no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024 é perceptível que a proposta de Educação Integral segue as discussões do Programa Mais Educação. O PNE apresenta uma meta específica (Meta 6) que trata da oferta da Educação Integral associada à ideia de oferecer educação em tempo integral em um mínimo de 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas durante o seu período de vigência (BRASIL, 2014).

Desde 2010, pelo decreto nº 7.083, que dispôs sobre o programa Mais Educação, a educação em tempo integral fica entendida como uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2014).

As principais críticas a este modelo de educação (em tempo) integral decorrem da reiteração de uma estrutura educativa que adequa os indivíduos nela formados à conjuntura da estrutura social atual, afastando perspectivas educativas de transformação e superação das relações sociais, econômicas, políticas e culturais contemporâneas (SILVA; BOUTIN, 2018).

O projeto formativo proposto na BNCC pode ser referenciado à essa perspectiva, que alude à formação para autonomia e para o respeito à diversidade cultural, mas que, todavia, modula a necessidade de adequar a formação humana aos imperativos da capacidade de

adaptação às necessidades do mundo do trabalho, como parte do desenvolvimento das suas escolhas pessoais. Em grande medida, esta perspectiva é tributária àquela preconizada na pedagogia das competências, que vigorou no Brasil ao longo dos anos 1990, especialmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Diferentes autores abordaram o desenvolvimento da pedagogia das competências no contexto de reformas do estado de cunho neoliberal, em um período no qual vigorava o desenvolvimento da teoria do capital humano (RAMOS, 2010), que preconizava a melhoria da educação como um investimento gerador do aumento da produtividade e, conseqüentemente, de melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade em geral (ARELARO, 2012). No Brasil, a teoria do capital humano esteve presente nas políticas educacionais que impetraram uma formação tecnicista para a juventude, desde o período da ditadura militar, por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou obrigatório o ensino técnico no Brasil, vinculado ao ensino de 2º grau, equivalente do ensino médio atual.

Nos anos 1990, a noção de competências viabilizou uma perspectiva para a organização dos currículos na qual não se parte mais dos conhecimentos da ciência, mas sim das práticas ou das condutas esperadas (RAMOS, 2010), que permitiria subsumir uma dimensão histórico-cultural da formação humana (SILVA, 2018).

2.4. Que educação integral é possível?

Como docente em exercício na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, atuando como regente de turma em uma rede voltada prioritariamente para o atendimento do ensino médio, as diferentes concepções sobre a educação integral voltada para este nível da educação impactam de forma especial.

Desde janeiro de 2019 aumentou progressivamente o número de escolas designadas para o desenvolvimento do Ensino Médio Integral, nesta rede. Este modelo de educação, que assume como espaço privilegiado a arquitetura dos CIEPs desenvolve, desde 2013, uma concepção de educação integral por meio de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, com o apoio da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin) e da P&G, empresa internacional, com sede no estado de Ohio, EUA, que produz e comercializa produtos na área de limpeza, cosméticos, celulose, alimentos, etc. e tem suas ações negociadas na bolsa de valores.

Por meio dessa parceria, pelo menos 35 escolas do estado contam com um modelo curricular, de gestão, formação, acompanhamento e avaliação para educação integral. Tendo

como premissa a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século 21, o modelo oferece “oportunidades para os estudantes se desenvolverem com autonomia”⁴.

Dentro do portfólio de ações educativas do site do Instituto Ayrton Senna encontra-se a promoção da educação integral. Mais do que uma iniciativa para prolongar o tempo na escola, busca expandir as oportunidades de aprendizagem, promovendo competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que os alunos se desenvolvam plenamente “no caminho das suas escolhas e do bem coletivo. Num mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, é preciso preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo”⁵.

Segundo a homepage do Instituto Ayrton Senna, a proposta de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro mostra que é possível dar a todos os jovens brasileiros condições para desenvolverem as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para viver no século 21, realizar seus projetos de vida e construir um mundo melhor. Segundo esta proposta, o desenvolvimento de competências como responsabilidade, abertura para o novo, criatividade, pensamento crítico, entre outras, são o foco do processo de ensino-aprendizagem.

As escolas que aderem a este modelo pedagógico modulam seus currículos, recebendo novos componentes de aprendizagem e passam a trabalhar com práticas que potencializam o papel do professor como mediador do conhecimento. Do ponto de vista da reestruturação curricular, a proposta de Educação Integral em tempo integral traz os componentes curriculares organizados em Áreas de Conhecimento e no Núcleo Articulador:

- Áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza): os componentes curriculares se integram de diferentes modos, favorecendo aprendizagens significativas.
- Núcleo Articulador (Projeto de Vida, projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados): é voltado ao desenvolvimento de projetos pelos alunos, sempre orientados por professores, e agrega componentes curriculares inovadores.

O Estado do Rio de Janeiro contava com um Currículo Mínimo, documento da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) que norteia o desenvolvimento das atividades docentes em sua rede. Ainda que o currículo destinado ao Ensino Médio Integral dialogue com o Currículo Mínimo, a conversão para o modelo de escola de Educação Integral

⁴ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/a-causa.html>. Acesso em 15/08/2021.

⁵ Idem.

implica, para o profissional docente, a utilização/implementação de planos de aula elaborados pelo Instituto Ayrton Senna.

As Orientações para Planos de Aula (OPA), são bimestrais, organizadas segundo as áreas do conhecimento e por ano de ensino. História, Filosofia, Geografia e Sociologia compõem a grande área das Ciências Humanas e Sociais, norteadora do processo educativo que o docente deve seguir. As OPAs possuem orientações sobre como devem ser desenvolvidas as atividades docentes, quais discussões devem ser mobilizadas, como devem ser mobilizadas e que fontes utilizar para mobilizá-las.

Trata-se de um grande manual de procedimentos didático-curriculares para os professores destas disciplinas que pressupõe que, ao utilizar suas orientações, os professores estarão propiciando a integralidade curricular. A autonomia docente para participação no desenvolvimento dos currículos e a liberdade para execução deste, todavia, não é considerada. É comum ouvir-se a frase “você pode acrescentar o que quiser à OPA, mas tem que utilizá-la!”

Note-se que em todo o material disponibilizado as concepções pedagógicas que orientam esta organização curricular não estão explicitadas e a inexistência de referências à autores e correntes de conhecimento conotam uma concepção unívoca de educação. Não obstante, ressalta-se que o formulador da política pública educacional do estado do Rio de Janeiro não é o professor público, mas um Instituto privado que não se vincula a nenhuma tradição pedagógica nacional, parceiro de uma empresa multinacional de finalidade estranha à educação.

Além da concepção de ensino médio integral entregue pelo governo do estado, existe também um modelo de Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo. Esta proposta curricular objetiva “aproximar a educação juvenil do mundo do trabalho e dos verdadeiros anseios e aspirações dos jovens”⁶.

A partir do ano de 2022, quiçá 2023, deverá ser utilizado o novo modelo curricular que vem sendo construído pela Seeduc-RJ, com base na adequação ao novo ensino médio, impetrado pela Lei 13.415, de 2017, e pela BNCCEM. Chama atenção que tanto no modelo curricular da Educação Integral para o Ensino Médio, como naquele que vem sendo construído para os anos vindouros, a participação dos professores da rede é pífia. O futuro modelo curricular tem por objetivo “tornar essa etapa final do Ensino Básico mais efetiva e atraente,

⁶ Disponível em:

http://www.rj.gov.br/secretaria/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=10090&pl=educa%C3%A7%C3%A3o-integral.
Acesso em: 15/08/2021

oferecendo novas opções pedagógicas e tornando o estudante o protagonista de suas próprias escolhas”⁷.

Dividido por áreas de conhecimento, a consulta pública realizada pela secretaria no ano de 2021, em um contexto de pandemia de Covid-19 – no qual vigeu uma assemblagem de educação remota e presencial que obrigou os profissionais da educação a adaptarem-se permanentemente às mudanças solicitadas pela condição sanitária e pelas políticas educacionais – não reservou tempo algum durante o ano letivo, para análise, compreensão, discussão e proposição fosse pelo corpo docente ou discente. A Pandemia distanciou fisicamente os principais interlocutores do processo, amplificou as desigualdades educacionais e impactou fortemente o acesso à educação e aos diálogos escolares.

Por meio de um extenso – e, por vezes, incompreensível – formulário, o “Dia D nas Escolas”⁸, foi solicitada a anuência, ou não, a um modelo curricular previamente estabelecido, inviabilizando à comunidade escolar a elaboração de propostas condizentes com as suas orientações teórico-metodológicas ou mesmo com as suas realidades educacionais. Referendado com o acréscimo das sugestões que foi possível agregar, o documento será implementado a partir do ano que vem.

Ressalta-se que neste contexto a capacidade organizativa e de mobilização da categoria de professores foi quase incipiente, motivo pelo qual vem sendo solicitado, por meio de um Projeto de Lei na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o adiamento da implementação do novo ensino médio (ALERJ, 2021). Resta saber se junto com a obrigatoriedade de adesão automática ao novo currículo do novo ensino médio, virá junto, também, o delineamento dos Planos de Aula dos docentes, conforme a experiência curricular anterior.

Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, a quem não é dada a possibilidade de exercitar a análise e a crítica. (SILVA, 2018). Todavia, o papel do docente na implementação desse currículo, de acordo com os seus próprios significados atribuídos e suas reapropriações, deve ser orientado por uma atuação consciente em relação à proposta educativa que almeja desenvolver.

Quando se pensa e se discute educação integral atrelada a uma prática docente exercida em uma rede pública de educação, as concepções sobre a formação do homem em sua totalidade,

⁷ Disponível em: <<https://www.seeduc.rj.gov.br/novo-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 28/11/2021.

⁸ A organização da Seeduc-RJ para elaboração e organização do novo modelo curricular para o ensino médio pode ser acessado em: <<https://drive.google.com/file/d/1gAf6nK6oC2-OJhpmo9O2K7r1F56ixBCs/view>>. Acesso em: 28/11/2021.

multidimensional, promotora do desenvolvimento de todas das capacidades intelectuais, físicas e sociais, acaba ficando sujeita ao alinhamento que as políticas, as normativas e as instruções legais incidem sobre a construção escolar. Quiçá à construção docente.

Qualquer concepção de escola que o professor tenha, balizada em outros referenciais que não os impregnados nos ditames legais, encontrará caminhos para o seu exercício, de forma a ultrapassar os condicionamentos das normatizações legais. É um exercício intenso de criatividade e resistência que deve responder, ainda, à formação disciplinar a que este professor se vincula, pois as diferentes áreas do conhecimento influem, também, na forma como a prática docente se realiza.

No caso da disciplina História, existe toda uma tradição acadêmica que reflete sobre o exercício docente nesta área. A esta tradição congrega-se a visão própria do docente sobre como organizar o seu plano de curso, de forma a enfatizar os valores, correntes e tradições pedagógicas às quais busca se vincular. Este é o tema que observaremos a seguir.

3. Saberes docente e a tipologia dos conteúdos no ensino de história

Quando discuto Educação Integral no exercício docente em História no ensino médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, assumo como referência uma tradição que busca a formação do indivíduo em sua totalidade. Uma educação em história para os filhos da classe trabalhadora por meio da qual possam dialogar com o saber produzido e sistematizado nesta área do conhecimento de forma socialmente referenciada, contribuindo para uma reflexão crítica de mundo e para sua inserção neste de forma mais consciente e emancipada.

Tradicionalmente os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade foram decorrentes de uma determinada concepção europeia, branca, masculina, patriarcal, cis, heteronormativa, letrada, com cultura memorialística e de memorização, de exaltação de uma história oficial alinhada com o processo de edificação de uma ideia linear de nação e de exaltação dos símbolos de poder e conquista, que por décadas caracterizou o ensino de história (NADAI, 1993). Daí a necessidade de observar conteúdos que permitam outras abordagens e perspectivas, abrindo espaço para diferentes possibilidades temáticas e interpretativas de mundo que deem conta de romper com a tradição historiográfica tradicional.

Conteúdos são os elementos que compõem os currículos escolares e organizam os planos de aula dos professores. Tal como os currículos, são produtos de mediações de saberes mais ou menos evidenciados, em diálogo com a realidade concreta. Tais conteúdos relacionam-se não apenas aos objetivos e finalidades da disciplina e área de atuação específica, mas também a qual sentido o educador atribui à própria educação escolar e a sua função na formação humana.

A organização escolar tradicional, por disciplinas, muitas vezes anuvia a forma como o docente encara os objetivos do seu fazer educativo. Professores muitas vezes estão voltados, e são instados, a transmitir os saberes academicamente organizados da sua área de conhecimento. Seguindo uma linha mais reformista da educação, temos propostas educativas construídas em torno de competências e habilidades que se utilizariam de conteúdos para serem desenvolvidas.

Nas redes públicas e no ensino tradicional, todavia, esta última linha, ainda que anunciada em sofisticados currículos escolares tende a se distanciar da prática docente, geralmente voltada para a mobilização dos preceitos disciplinares. Seja em razão das exigências dos currículos formais das secretarias estaduais de educação, das direções e coordenações pedagógicas ou pela linha impingida pelas escolas particulares, o padrão conteudista, bancário, acaba sendo o mais reproduzido na prática docente (SANTOS, 2020). Em grande medida, os próprios professores acabam sendo responsabilizados pela replicação do modelo conteudista,

seja como resultado do modelo apreendido em seus anos de formação acadêmica, ou por uma alegada má formação em geral dos professores no Brasil.

3.1. Saber docente e a especificidade do saber histórico

Saber acadêmico e saber docente possuem diferenças e especificidades que não correspondem de forma linear e unívoca ao processo de enquadramento profissional construído por meio de uma formação universitária. Saberes profissionais são variados, heterogêneos, provêm de diversas fontes e apenas parcialmente são modulados pelos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade.

Ao relacionar saberes profissionais e conhecimentos universitários, o professor Maurice Tardif lembra que o docente, em seu trabalho, se serve tanto da sua cultura pessoal, decorrente tanto da sua própria história de vida como de sua cultura escolar anterior; dos saberes institucionalizados da sua formação universitária e também de conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional.

Professores também se apoiam nos conhecimentos curriculares veiculados por normas, regras, programas, guias, livros didáticos, e relacionam seu próprio saber ligado à sua experiência de trabalho, com a experiência de outros professores e de tradições do ofício de professor. Ao propor uma epistemologia do saber profissional aplicada ao trabalho docente, o professor Maurice Tardif alude ao fato de que saberes profissionais docentes são saberes advindos da ação e que “é na ação que assumem seu significado e sua utilidade” (TARDIF, 2000, p. 15). Segundo o próprio autor, “saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000, p. 18).

Segundo a professora Maria do Céu Roldão o que distingue o conhecimento profissional docente é sua natureza compósita, constituídos por lógicas conceituais que incorporam uma análise sustentada de “conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação” (ROLDÃO, 2007, p. 100), diante da situação com que o docente se confronta. Ainda que seja necessário um domínio rigoroso do saber técnico e uma capacidade criadora inspirada ante os desafios, o saber docente só se converte em conhecimento profissional a partir desta sustentação conceitualizadora.

Outro elemento que compõem a especificidade do conhecimento docente é sua natureza mobilizadora e interrogativa, que significa a capacidade de convocar elementos de natureza diversa em um todo complexo, o que requer um questionamento permanente tanto da ação

prática quanto do conhecimento previamente adquirido e mesmo da experiência anterior (ROLDÃO, 2007) para um agir informado.

Professores mobilizam diferentes tipos de conteúdos, competências e aptidões, o que lhes exige uma variada habilidade de conhecimentos práticos de si, de suas próprias emoções, capacidades, valores, mas também uma leitura muita orientada dos objetivos coletivos, seja dos educandos - ligados à motivação dos alunos, da sua disciplina e à gestão da turma ligada à matéria ensinada- ou do projeto educacional da escola (TARDIF, 2000).

Todavia, a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutos e conflitos, no qual o conhecimento profissional constitui-se como o “elo mais fraco” da profissão docente (ROLDÃO, 2005, p. 97). A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica considerar uma constelação de saberes de vários tipos que, contudo, confluem em um único saber integrador, situado e contextual, que se configura como prático.

No que tange à especificidade do ensino de história, a própria historicidade da disciplina influi de forma direta na forma como esta foi se compondo no tempo. Originalmente balizada por uma concepção enciclopédica, o estudo da história constituía-se por uma reunião de eventos genealógicos, constitutivos da memória nacional e coletiva que atendiam à demanda de legitimar a narrativa oficial em uma lógica evolutiva de progresso, assumindo a vocação de uma pedagogia do cidadão (NADAI, 1993).

A partir do século 18, com a constituição do conceito moderno de história, esta passa a oferecer uma dimensão na qual conhecer o processo histórico é por si, uma ação pedagógica, pois a vivência da história humana é autoinstrutiva (MONTEIRO, 2007). Na História, como narrativa de expressão da verdade e da realidade, o passado fala por si só, dando origem a uma visão romântica da História na qual buscava-se preservar a totalidade e a singularidade dos fatos, afirmando a história como ciência. Nesta perspectiva, a escrita da história objetivava a melhor e mais adequada narrativa cronológica dos fatos e eventos, de forma a evidenciar a evolução do processo histórico em curso (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO; PENNA, 2011).

Com os historiadores oriundos da Escola dos Annales, todavia, novas perspectivas do trabalho historiográfico começaram a entrar em questão e, da história narrativa, observa-se a migração para o paradigma da história-problema. A partir de então, a subjetividade do historiador passou a ser reconhecida na produção do conhecimento histórico, formulando “problemas relevantes que possam contribuir para uma melhor compreensão das dinâmicas das sociedades” (MONTEIRO, 2007, p. 101).

Com o desenvolvimento da História como área acadêmica do conhecimento, suas diferentes dimensões foram intercambiadas. Ainda que saber escolar e saber acadêmico se constituam como abordagens distintas, uma corre referenciada à outra. No ensino de história, por exemplo, o processo narrativo cronológico ainda se faz presente, em detrimento, principalmente, de uma opção por trabalhar com uma história temática, ou por projetos (MONTEIRO, 2007).

Acompanhando as mudanças do campo acadêmico de História, contemporaneamente, reside um consenso de que o ensino da história não se restringe a fatos e processos, mas também conceitos, métodos e práticas afeitas ao saber histórico. Ana Monteiro aborda, contudo, que o processo de transposição didática do campo da História para o saber escolar não é automático (MONTEIRO, 2007) e envolve mediações e especificidades próprias ao campo da educação, e não uma versão simplificada da história dos historiadores.

Autores como Isabel Barca e Jörn Rüsen abordam outras formas de desenvolver o conhecimento histórico no âmbito do ensino disciplinar. A primeira, tratando da necessidade de desenvolvimento do conceito de consciência histórica que nos permita “ler’ o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado” (BARCA, 2006, p. 95).

Neste sentido, é pertinente propor desde cedo modos sofisticados de raciocínio histórico, mais elaborados do que o simples repassar de conteúdos substantivos, nos quais a aprendizagem é contextualizada socialmente, e por meio do qual as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afetam necessariamente o nível de pensamento histórico (BARCA, 2006).

Rüsen também vai nesse sentido a afirmar que a aprendizagem da história se faz por meio do desenvolvimento de uma Consciência Histórica, mobilizando um conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio que articula sua atuação no mundo. Neste autor, a Consciência Histórica é mobilizada por quatro tipos de competências cognitivas do pensamento histórico: a consciência histórico-temporal (competência de orientação); a imaginação histórica (competência de experiência ou pensamento crítico-construtivo); a interpretação histórica (competência de interpretação); e a representação histórica (competência narrativa) (PAULA, 2020). Neste referencial, o saber histórico na vida humana exerce a função de orientar historicamente, de formar a identidade para viver, e agir de forma intencional.

Donald Schön (1992), na construção de uma epistemologia sobre a prática docente, aborda a construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática profissional em ação, em um movimento chamado de reflexão-na-ação. Por

meio da reflexão-na-ação o professor é capaz de individualizar: surpreendendo-se com o que é desenvolvido na sala de aula, reflete sobre o nível de compreensão e dificuldades do educando e procura, num movimento sub-reptício entender sobre porque foi surpreendido, reformular sua prática e atuar no sentido propor uma nova alternativa (SCHÖN, 1992)

Neste sentido, Tardif defende, num movimento inverso, que a prática docente precisa ser estudada e observada nas universidades, de forma que permita evidenciar o conjunto dos saberes mobilizados, utilizados e construídos pelos professores, refletindo categorias conceituais e práticas dos próprios, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano. O aumento da formação prática dos professores nos currículos universitários denota uma maior valorização desses saberes, todavia, o autor defende que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos próprios (TARDIF, 2000).

Roldão nos lembra que o processo de profissionalização da profissão docente possui um âmbito de natureza política-organizativa extrínseca, a partir da escola como organização pública e parte do projeto de construção social, no qual o currículo, ou seja, aquilo que precisa ser ensinado para a população assume centralidade; e uma natureza intrínseca, ligada à afirmação de um conhecimento profissional específico, corporificado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função.

Todos estes elementos nos lembram que o processo de seleção e organização dos saberes docentes, dialoga diretamente com a proposta educativa da qual se lança mão. Ainda que referenciada em um modelo disciplinar ou por áreas do conhecimento, é na explicitação dos conteúdos de aprendizagem que os objetivos da educação e do saber mobilizado se fazem presente.

3.2. Conteúdos curriculares para o fazer docente

Professores podem organizar seu processo docente de forma automática ou se colocar em relação ao tipo de experiência que querem desenvolver com seus educandos. Quando se atua no sentido de promover uma educação significativa e transformadora a intervenção pedagógica reserva em si, uma tomada de posição ideológica. Neste sentido, a prática docente parte de uma avaliação constante se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola, e conseqüentemente, da nossa função social como educadores (ZABALLA, 1998).

O papel atribuído ao ensino e aos objetivos da educação geralmente prioriza as capacidades cognitivas de aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais. Todavia, uma educação que pretenda promover a formação integral deverá observar conteúdos de natureza muito variada (ZABALLA, 1998). Devemos entender conteúdos como aquilo que se tem de aprender para alcançar determinados objetivos que não abrangem apenas capacidades cognitivas, materializando do currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino. Optar por uma definição de conteúdos de aprendizagem ampla, não restrita aos conteúdos disciplinares, permite que o currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino (ZABALLA, 1998).

A organização tipológica dos conteúdos realizada por Coll e outros, em 1992, e abordada por Antoni Zaballa (1998) propõe uma forma de agrupamento de conteúdos com uma grande capacidade explicativa dos fenômenos educativos. Segundo estes autores, os conteúdos da aprendizagem podem ser agrupados em conteúdos conceituais (o que se deve saber?), conteúdos procedimentais (o que se deve saber fazer?) e conteúdos atitudinais (como se deve ser?) (ZABALLA, 1998).

A importância dos diferentes tipos de conteúdos também contribui para expressar melhor as diferenças já que a cada nível escolar, a cada escola, a cada docente, equivalem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais distintos (ZABALLA, 1998). Também permite observar a nossa própria posição em relação à importância que atribuímos a cada tipo de conteúdo, contribuindo para interpretar com mais acuidade o alinhamento da nossa prática aos nossos objetivos educacionais. Num ensino que propõe a formação integral, a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará mais equilibrada do que, por exemplo, em uma educação que enfatize uma formação mais propedêutica, conceitual.

Em um olhar mais ampliado, a tipologia de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais permite também que observemos, dentro do âmbito escolar, a forma como nossos companheiros de escola compreendem e interpretam as finalidades da educação e do seu próprio fazer docente. Numa realidade em que seremos instados a trabalhar num modelo curricular imposto ao ensino médio, conservar a capacidade de organizar tipologicamente os conteúdos de aprendizagem na grande área de ciências humanas pode contribuir para aproximação efetiva entre as disciplinas envolvidas na área de forma consciente e deliberada, e não apenas normatizada.

Neste sentido, construir um alinhamento de diferentes tipos de conteúdo, implica observar as diferentes “capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, e de autonomia pessoal (afetivas), de interpelação pessoal e de inserção e atuação social” (ZABALLA, 1998, p. 22) de forma indissociável ao desenvolvimento das relações que os educandos estabelecem consigo mesmo, com seus saberes, interesses e potencialidades, com os outros educandos e com a realidade social na qual estão inseridos. Aprendizagens dependem de características singulares de cada um dos indivíduos: a forma como se produzem é resultado de processos singulares e pessoais, em mediação com o processo empreendido pelos docentes e pela própria estrutura escolar.

A proposta de Zaballa organiza-se em torno de uma concepção construtivista sobre como se produzem os processos de aprendizagem e entende que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimentos que, ao longo da vida, são revisados, modificados, complexificados e adaptados à realidade, com uma maior riqueza de relações. Para tanto, é necessário que os conteúdos se relacionem com seus esquemas de conhecimento, comparando-os, identificando semelhanças e diferenças e buscando forma de integrá-los ou comprová-los em relação à níveis de coerência e sentido de forma a se configurar como uma aprendizagem significativa, estabelecendo relações “não-arbitrárias entre o que já fazia parte da estrutura cognitiva do aluno” (ZABALLA, 1998, p. 37) e o que foi construído.

Nesta concepção, educador e educando têm papel ativo. A natureza da intervenção pedagógica deve dispor de condições para que a construção do aluno seja mais ampla, permitindo que mobilize seus conhecimentos prévios, relacionando com o que conhecem, sabem e vivem, possibilitando experiências de comparação, exploração, análise e avaliação, e estabelecendo parâmetros nos quais a atividade mental do educando pode se mover. Uma relação de ensino-aprendizagem dedicada à superação de desafios que, ao serem enfrentados, “façam avançar um pouco mais além do ponto de partida” (ZABALLA, 1998, p. 38). Tais resultados produzem efeitos não apenas nos aprendizados cognitivos, mas também permitem um movimento de autoconhecimento, da forma de perceber a escola, o professor, os colegas, e da forma de se relacionar com o entorno, incidindo nas diversas capacidades humanas.

3.3. Aprendizagem de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais

Ainda que a tipologia dos conteúdos perfaça três estruturas próprias (conceituais, procedimentais e atitudinais), no que tange à história os conteúdos factuais assumem uma particularidade própria (SANTOS, 2020). Tradicionalmente são a bagagem mais ostentada do

homem culto: a capacidade de mobilizar fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos... conhecimentos necessários para compreender informações e fenômenos da vida cotidiana e profissional que, todavia, apenas ganham sentido quando se relacionam a conceitos que permitam interpretá-los, transpondo os limites de um saber mecânico (ZABALLA, 1998).

Ao se tratar do saber histórico, todavia, o conhecimento dos fatos ganha relativa autonomia, pois por meio deste é possível desencadear um conjunto de eventos e processos que permite o desenvolvimento do saber histórico formal. Os fatos seriam um tipo de condição para a compreensão dos conceitos, posto que são historicamente referenciados. O conhecimento factual pede um tipo de aprendizado que, embora não seja literal, implica uma rememoração mais aproximada possível dos elementos que a compõem e às suas relações, integrando-se mais fortemente na estrutura da memória. Estes conteúdos tendem a ser desmobilizados com muita facilidade no processo de aprendizagem se, de tempos em tempos, atividades que fomentam essa lembrança não forem mobilizadas (ZABALLA, 1998).

Já conteúdos conceituais mobilizam fatos, mas também conceitos e princípios. A princípio são termos abstratos, que se referem às mudanças que se produzem em fatos, objetos ou situações, descrevendo relações de causa-efeito ou correlação (ZABALLA, 1998). Conteúdos conceituais mobilizam diferentes níveis de significados para permitir a “interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação” (ZABALLA, 1998, p. 43).

Para o desenvolvimento deste conteúdo se faz necessário o desenvolvimento de atividades complexas, de forte apelo mental, que provoquem um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito, atribuindo-lhes significado e funcionalidade. Atividades que favorecem a compreensão de conteúdos conceituais devem favorecer a interpretação, a busca de outras situações que a correspondam ou a construção de outras ideias (ZABALLA, 1998).

Conteúdos procedimentais incluem a mobilização de procedimentos, técnicas, métodos, tipos de habilidades, regras e estratégias... um conjunto de ações ordenadas e coordenadas dirigidas para a realização de um objetivo. Nestes sentidos, ler, desenhar, observar, calcular, traduzir, classificar, saltar, comparar, esperar são ações que, exigem o desenvolvimento de características específicas que mobilizam componentes tanto motores quando cognitivos, numa linha contínua entre compreensão e mecânica.

Nos conteúdos procedimentais, realizar as ações é condição *sine qua non* para a aprendizagem. Este tipo de conteúdo demanda a contínua repetição/ exercitação para o domínio

do procedimento até o ponto que permita a reflexão sobre a própria atividade realizada: não basta realizar, é necessário conseguir refletir sobre a maneira de realizá-lo, refletindo sobre a própria atuação. Desta forma, permite-se a aplicação do procedimento em contextos diferenciados, em situações imprevistas (ZABALLA, 1998).

Conteúdos atitudinais abarcam a dimensão de conhecimentos que mobilizam valores, atitudes e normas. Em Zaballa, valores são compreendidos como princípios ou ideias éticas que permitem a emissão de juízos de valor sobre condutas e seus sentidos como, por exemplo, a solidariedade. Atitudes são tendências ou predisposições para atuar de determinada maneira, como a cooperação com o grupo, participação nas atividades escolares... E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidas em situações que conformam os membros de um grupo social, ou seja, uma forma pactuada de realizar certos valores da coletividade e que indicam o que se pode fazer ou não nesse grupo (ZABALLA, 1998).

Estes conteúdos encontram-se conectados e configuram-se num sistema de conhecimentos, crenças, sentimentos, preferências, ações e declarações de intenções que, em maior ou menor grau, influem neste aprendizado. Processos vinculados à compreensão e elaboração dos conteúdos atitudinais envolvem um processo marcado pela necessidade de “elaborações complexas de caráter pessoal” (ZABALLA, 1998, p. 47) no qual atitudes de outras pessoas significativas podem interferir seja como contraste ou como modelo.

Este tipo de organização de conteúdos da aprendizagem apenas adquire sentido a partir do ponto de vista da organização mental dos procedimentos educativos mobilizados pelo docente. Do ponto de vista do educando, a enunciação de tais procedimentos fica mais ou menos enfatizada de acordo com a representação pessoal que este possui da “função social” de cada disciplina ou área do conhecimento a qual está vinculada. Desta forma, tradicionalmente conteúdos conceituais (e factuais) ou atitudinais são mais facilmente associados ao aprendizado da história, enquanto conteúdo procedimentais, muitas vezes passam despercebidos.

3.4. Uma tipologia dos conteúdos para a História

No que diz respeito ao ensino de História, ainda que tenha orientado a primeira versão da construção da BNCC do ensino fundamental, uma abordagem tipológica dos conhecimentos foi muito pouco desenvolvida e refletida (SANTOS, 2020). Desde de 2004 o Centro Pedagógico da UFMG organizou sua estrutura curricular pela abordagem tipológica dos conteúdos, a partir dos preceitos de Cesar Coll. A partir de 2015 esta perspectiva foi inserida pela professora Claudia Ricci no processo de elaboração da BNCC, mas foi enfaticamente rechaçada em razão,

principalmente, do desconhecimento no campo do ensino de história sobre a abordagem tipológica dos conteúdos e também pelo tradicionalismo educacional nesta disciplina (SANTOS, 2020). Outras críticas podem se somar a estas, todavia, uma abordagem tipológica dos conteúdos para o ensino de história pode render bons efeitos, especialmente quando se considera a perspectiva de uma abordagem curricular na perspectiva de uma formação integral.

Neste sentido, o trabalho em desenvolvimento encetado pelo professor Júlio César Paixão Santos – docente titular do Colégio Pedro II e orientador deste trabalho de conclusão de curso – busca descortinar possibilidades de atuação por meio da tipologia dos conteúdos para o ensino de história, delineando um “mapa de conteúdos históricos a serem ensinados, numa perspectiva de formação integral e de processo de proficiência no pensar e no fazer histórico” (SANTOS, 2020, p. 5).

Sua pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento mas parcialmente anunciada, ambiciona construir um rol de conteúdos procedimentais, como métodos, técnicas e procedimentos do fazer e do pensar historicamente relacionados à uma agenda de pesquisas sobre a formação da consciência histórica, em uma compreensão de que ensinar história não é apenas abordar fatos e processos históricos com os estudantes, mas envolve também pensar “como se produz uma visão sobre os processos baseado numa metodologia e como analisa as fontes diversas através de procedimentos e técnicas de compreensão histórica” (SANTOS, 2020, p. 5).

Nestes termos, os conteúdos procedimentais poderiam envolver como o historiador pensa o tempo e o espaços, compreender como o profissional de História analisa as fontes históricas, e também como se comunicam as informações históricas, posto que a interpretação dos fatos e dos processos históricos tem sido uma pauta importante em um contexto de falsificação do passado para construção de negacionismos diversos (SANTOS, 2020).

No que tange os conteúdos atitudinais (valores, atitudes e normas sociais), o autor aponta sua relevância para dar concretude a uma agenda de pesquisas relacionadas à formação ética e da integralidade da pessoa humana, que envolvem o desenvolvimento de inteligências emocionais, pessoais, intrapessoais ou sociais. Neste sentido são listados objetivos de aprendizagem de conteúdos atitudinais como a capacidade de compreender culturas diferentes da sua e outros subgrupos dentro da sua sociedade ou participar de forma atenta de um debate aberto de ideias sobre temas históricos a partir de uma perspectiva historicamente informada (SANTOS, 2020). Certamente o desenvolvimento de suas propostas poderá alargar o cenário

de possibilidades para um trabalho docente em história direcionado a uma perspectiva sobre a contribuição do pensar e fazer histórico na perspectiva de uma educação integral.

3.5 Que ensino de história na educação integral é possível?

Saberes docentes são amplos e variados e, em história, podem incluir dimensões que permitem o alargamento de temas, métodos, técnicas e abordagens, além da mobilização de conceitos e práticas que partem de uma outra forma da produção do saber histórico escolar, alinhado ao desenvolvimento cognitivo em história.

Por meio da organização e da identificação tipológica de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), a mobilização dos saberes a serem construídos adquire uma valoração potente, no sentido de permitir a inclusão de elementos que compõem uma educação integral.

Ainda que não seja abordando uma organização tipológica dos conteúdos, dois trabalhos, realizados respectivamente por Laís Santos de Paula (2020), e Brito, Pina e Aguiar (2019) destacam duas experiências que partem de concepções sobre educação integral inteiramente distintas: O Instituto Politécnico de Cabo Frio e o Programa de Educação Integral (ProEI) na Rede Estadual de Educação da Bahia, um modelo curricular muito aproximado do previsto pela nova BNCCEM.

No âmbito do Instituto Politécnico de Cabo Frio (IP) o currículo foi organizado por meio de projetos interdisciplinares que bimestralmente orientavam o desenvolvimento das atividades escolares e tinham o trabalho como princípio educativo basilar, seguindo assim a noção de educação integral, assumida dentro dos pressupostos marxistas que preconiza a formação omnilateral. Todas as atividades pedagógicas eram construídas em torno de projeto que, no campo da história, mobilizaram o aporte dos conceitos de Jörn Rüsen acerca da Aprendizagem Histórica e Consciência Histórica para efetivar-se dentro da dinâmica de politecnicidade que orientou a organização desta instituição até o seu fechamento, em 2016.

Na experiência do IP o conhecimento histórico pode ser aprendido pois o aluno vê sentido nele, ao contrário de uma proposta na qual “o aprendizado histórico é somente um acúmulo inútil de um conjunto de informações lineares e dispersas sobre o passado”. Nessa proposta, mais vale o aprendizado que possibilita “aos sujeitos construir a historicidade do mundo, a visão histórica na leitura da vida, das relações sociais e nas inter-relações”. Trata-se não uma compreensão que afirma que “formação não é poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas

enfrentados em sua vida individual e coletiva”, assumindo o indivíduo como central nas relações educativas que se estabelecem (PAULA, 2020, p. 255).

Já a análise da experiência baiana avalia tanto as interfaces do currículo prescrito quanto do currículo praticado em História, no desenvolvimento da proposta de educação integral em tempo integral em 3 escolas de Salvador. A matriz curricular do ensino médio baiano divide-se entre uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, na qual, ainda que conste a extensão da jornada de trabalho como forma de implementação de um currículo integral, a sua estrutura permanece disciplinar, com disciplinas da parte comum e outras da parte diversificada. Segundo as autoras, a concepção de educação integral que norteia o currículo segue a tendência da perspectiva de educação integral contemporânea, pautada nos princípios de ampliação da jornada escolar e na extrapolação das funções da escola em uma lógica assistencialista da função escolar (BRITO; PINA; AGUIAR, 2019).

Acerca do desenvolvimento dos conteúdos na organização curricular, as ementas das disciplinas vieram prontas, restando uma ambiguidade sobre como poderiam ser trabalhadas em razão da adequação da ampliação de tempos e espaços da escola integral. Especificidades sobre as condições da escola, do corpo estudantil, do local no qual a escola se constitui, dentre outros fatores acabaram não sendo observados de forma ampla, cabendo ao professor a responsabilidade de adequação e adaptação às mesmas.

Ao analisar o movimento de ampliação dos conteúdos curriculares, diferente do que foi observado em disciplinas como sociologia e filosofia, não foi constatado aumento na “prescrição curricular” de história, nos desdobramentos dos currículos da parte diversificada. Esse apagamento, segundo as autoras, vincula-se a uma perspectiva pragmatista da educação na qual o desenvolvimento do conhecimento histórico parece algo fora do atual contexto social (BRITO, PINA e AGUIAR, 2019).

Todavia, as autoras evocam a importância de uma relação entre dominação e resistência existente tanto no nível da dimensão prescritiva quanto no nível da dimensão prática do currículo. Evocando Goodson, lembram que embora o currículo funcione como “um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (BRITO; PINA; AGUIAR, 2019, p. 30). E mobilizando Sacristán, evidenciam que o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição com “normas de funcionamento marcada pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo” (BRITO; PINA; AGUIAR, 2019, p. 31) ou pela simples tradição.

Todavia, cabe ao professor, como profissional ativo frente ao currículo, mediando este com as necessidades dos estudantes, selecionar o que ele considera de fato importante nesse currículo, promovendo assim uma forma de resistência a processos “mais amplos e generalizados de disseminação de perspectivas ideológicas dominantes” (BRITO; PINA; AGUIAR, 2019, p. 42). Ainda que estas práticas não sejam tão poderosas quanto as forças ideológicas e materiais que as movimentam, a determinação abstrata dos atores humanos incide sobre a experiência real dos envolvidos.

Destas narrativas, análises, experiências e vivências acerca dos espaços por onde se move o fazer docente, decorre a percepção que é possível descortinar caminhos de atuação que conservem uma conexão com a capacidade de escolha e de resistência docente.

No que pese todo um discurso no âmbito da Reforma do Ensino Médio sobre a importância da escolha e da autonomia dos estudantes para a construção dos seus percursos formativos, escolha, seleção e objetivos educativos e de vida também são expressões caras àqueles que estão na outra ponta do processo educativo, os professores. Flexibilização, interdisciplinaridade, não engessamento, inovação, renovação de currículos e planos de aula são elementos observados cotidianamente na prática profissional docente, buscando dar conta de acompanhar e abarcar todas as dinâmicas envolvidas no ambiente educativo escolar.

Mesmo que pareçam conformados em suas searas, professores movem-se no sentido de realização de seus objetivos pessoais, educacionais e político-sociais que permitam uma atuação referenciada tanto no que tange à adequação curricular às normatizações infligidas, quanto no que diz respeito às necessidades cotidianas dos seus educandos e da própria comunidade escolar.

Conteúdos e saberes de história vocacionam e o orientam o mover docente, pois a aprendizagem processa-se em contextos concretos, de resposta à natureza das intervenções sociais e não apenas a partir de simples divisões epistemológicas do saber que sustentam comunidades disciplinares. A massa de situações que compõem o corpus de uma instituição educativa deriva de uma organização e política curricular que, ainda que pautada por convenções estranhas aquelas já manifestadas na comunidade escolar, molda e organiza as instituições sociais.

A organização curricular implica modificar intenções e identificações docentes. Mas a forma como se instituem, por decreto, não implica a demolição de significados, identidades e de resistências docentes.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPAGANDA IDEOLÓGICA, AUTORITARISMO E DIREITOS HUMANOS PELA NOVA BNCC

Muito foi dito sobre como poderia ser uma educação integral dentro do novo marco legal do novo ensino médio e da BNCC. Mais ainda foi dito sobre todas as potencialidades, saberes e práticas que o educador pode mobilizar para efetivar a sua prática docente em uma perspectiva de formação integral do ser humano, em especial enfocando no que pode ser construído para o ensino de história.

Neste terceiro momento, ou capítulo, chegou a hora de exercitar a autonomia e a criatividade docente, desenvolvendo uma sequência didática que permita elaborar uma atividade educativa enquadrada nos moldes curriculares da BNCCEM sem, contudo, perder de vista os conteúdos e valores próprios da saber docente em história mobilizados na construção do meu fazer profissional.

4.1. Aprendendo a remar

Dentre as diferentes formas como os conteúdos podem ser mobilizados na construção de um plano de aula, ou de uma atividade educativa, a partir da BNCC a construção curricular assume um direcionamento específico. O pacto federativo diz que cabe aos sistemas ou redes de ensino e às instituições escolares a construção dos currículos, elaborando propostas pedagógicas que “considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018b, p. 15), de tal forma que BNCC e currículos tenham “papéis complementares” para assegurar as aprendizagens essenciais que só se materializarão mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018b, p. 16).

Ainda que o MEC entenda e defenda que a BNCC não é currículo, trata-se de um documento prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados, com metodologias sobre como será ensinado, quais competências serão desenvolvidas, qual o tempo necessário para ensinar, o que e como será avaliado, etc. A BNCC delimita o tanto a forma de ensino como os conteúdos da aprendizagem a priori (OLIVEIRA; CAIMI, 2021).

Todavia, currículos não são documentos estanques e não dão conta de abarcar tudo o que acontece no processo de sua execução. Entre o currículo prescrito, o currículo editado e o currículo em ação ocorrem aproximações e distanciamentos cujos contornos escapam a quaisquer formas de controle prévio. O próprio conceito de currículo se constitui como um

campo constante de disputas no qual entra em cena as diferentes normatizações e orientações que norteiam a elaboração curricular (OLIVEIRA; CAIMI, 2021).

Para compor um currículo dentro dos atuais parâmetros da BNCC alguns pontos devem ser observados, a começar pelas competências básicas para a Educação Básica, assim organizadas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017a, p. 9-10).

Tais princípios devem ser observados em qualquer planejamento curricular a partir de então, e deve mesmo norteá-lo. Além das competências gerais da educação básica, no ensino médio devem ser mobilizadas competências específicas das áreas do conhecimento, e a cada competência específica relaciona-se uma habilidade.

De acordo com a BNCCEM, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, mas não se organiza em torno dos conteúdos tradicionalmente afeitos a essas 4 áreas do conhecimento específicas.

Aliás, tais conteúdos específicos à essas áreas tradicionais, sequer estão elencados. Pela BNCCEM os conteúdos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se organizam em torno de eixos temáticos que problematizam algumas categorias, a saber:

- Tempo e Espaço
- Territórios e Fronteiras
- Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética
- Política e Trabalho (BNCCEM, 2018b, p. 562)

A cada um desses eixos temáticos a BNCCEM nos propicia uma caracterização dos pressupostos conceituais que os envolvem, assegurando uma orientação clarificadora sobre como devem ser compreendidos e como incidem na formação das juventudes.

Além dos de observar as Competências Gerais da Educação Básica, no ensino médio também devem ser asseguradas a observância das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, em seguida, as habilidades que precisam ser alcançadas nesta etapa. As competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aparecem assim listadas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais

geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018b, p. 558).

Cada competência encontra-se igualmente explicitada em termos de qual pressupostos norteiam a sua formulação de forma a assegurar a apreensão que deve ser feita sobre seus conteúdos. O conjunto de habilidades vinculadas ao desenvolvimento de cada competência específica varia, mas em geral mobilizam 4 a 6 habilidades, identificadas por códigos que se relacionam a capacidades práticas que os educandos devem ser capazes de manifestar após essa etapa do seu percurso formativo.

Junto com a Base veio também a reformulação do Ensino Médio e este também conserva alguns elementos que precisarão ser observados nas construções curriculares. Pelo novo ensino médio, além das Competências Gerais da Educação Básica, e das Competências Específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com suas habilidades equivalentes, os cinco itinerários formativos que complementam a Base devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizam-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

- I – **Investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II – **Processos criativos:** supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação

de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – **Mediação e intervenção sociocultural:** supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – **Empreendedorismo:** supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (BNCCEM, 2018b, p. 478-479)

Estes são os elementos básicos que deverão estar expressos nos currículos escolares de todo o país, a partir do ano de 2022. A parte diversificada deverá ser composta de acordo com cada realidade educativa, seja em termos de sistemas ou redes de ensino, ou de projetos pedagógicos institucionais, para tanto cada sistema estadual desenvolverá competências e habilidades próprias, em diálogo ou equivalente às orientações prescritas na Base, e que deverão ser utilizadas por docentes de todo o país a partir do início do próximo ano letivo.

Trazendo de novo à baila a questão da excessiva normatização que esta Base infere às possibilidades de construção de currículos e propostas pedagógicas evoco que, embora possa ser traduzido, interpretado ou até mesmo subvertido, o texto curricular que a Base delimita acaba sendo importante de ser observado na medida que difunde códigos que interferem na cultura pública das escolas, norteados sua forma de organização em diferentes níveis (OLIVEIRA; CAIMI, 2021) e em diálogo com docentes oriundos das demais disciplinas de humanas.

Além da BNCCEM, também entrarão na conta o projeto político-pedagógico, as características do corpo docente, o contexto político e social da comunidade escolar, a infraestrutura da escola e a integração do corpo docente influem no desenvolvimento do processo educativo. Não é exclusividade docente o arbítrio sobre sua disciplina. Múltiplos são os fatores que interferem, dialogam e condicionam o que de alguma forma se descortinará em uma sala de aula ou outro ambiente escolar.

Todavia, no que tange à proposta para o ensino da História, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, afirmo minha opção deliberada por não exercer a minha prática docente de maneira a ser contingenciada pela prescritividade da Base, ainda que possa dialogar com a mesma. Tal escolha orienta-se por uma crítica acerca do tipo de proposta política que está expressa na base, em termos do apagamento que ela promove acerca das práticas e saberes e escolhas e seleções e exercício docente. Mas também parte da clareza que a currículo em ação

é constituído a partir da intencionalidade objetiva das práticas docentes e das significações políticas que a ela nos devotamos: algo que cabe a todo docente é a decisão sobre a construção do seu plano de aula.

Neste sentido, busquei elaborar uma sequência didática utilizando a tipologia dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) expressas por Zaballa (2010) e exercitada por Santos (2020) para o ensino de história, organizando seus elementos prescritivos de acordo com a finalidade própria e com os objetivos dos quais eu lanço mão para significar a minha prática docente.

4.2. “A propaganda (ideológica) é a alma do negócio: totalitarismo e Direitos Humanos”

Sequências didáticas constituem-se como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido e anunciado tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALLA, 1998). São maneiras de encadear e articular diferentes atividades de ensino/aprendizagem ao longo de uma unidade didática organizando conteúdos segundo uma lógica que provém da própria estrutura das disciplinas, ou conforme modelos globais ou integradores. Conforme o autor, “a maneira de configurar as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinas as características diferenciais da prática educativa” (ZABALLA, 1998, p. 18).

Esta sequência – a ser trabalhada no ensino médio – aborda as condições para a ascensão de regimes totalitários nos anos 1930 (Nazismo, Fascismo, Estado Novo e Stalinismo), e a utilização da propaganda política-ideológica na construção do imaginário social para consolidação e fortalecimento desses regimes. Para tanto, busca mobilizar conteúdos factuais/conceituais, procedimentais e atitudinais que, em diálogo com fazer histórico podem ser desenvolvidos por meio das estruturas prescritivas da BNCCEM e do novo ensino médio.

Observando a configuração necessárias para ser um conteúdo do novo ensino médio, a proposta restaria assim organizada:

Área de Conhecimento/ Itinerário Formativo: Ciências Humanas e Sociais aplicadas
Componente curricular: História
Eixo estruturante enfatizado: Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural
Competência geral da BNCC: Empatia E Cooperação — Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
Competência específica da área de conhecimento: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
<p>Habilidades desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (EM13CHS504) - Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (EM13CHS502)

A partir destes elementos obrigatórios parte a minha proposta de sequência didática, que obedece ao seguinte esquema organizativo:

Atividade proposta: “A propaganda (ideológica) é a alma do negócio: autoritarismo e Direitos Humanos”.
Nível de Escolaridade: Do 1º ao 3º Ano do Ensino Médio.
Tempo de duração: 3 aulas de 1h20 minutos cada.
<p>Justificativa:</p> <p>A atividade “A Propaganda (ideológica) é a chave do negócio: autoritarismo e Direitos Humanos” tem por objetivo desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que permitam uma sensibilização sobre o papel que a propaganda política-ideológica desempenha na construção do imaginário social de um país para consolidação e no fortalecimento de estruturas políticas e sociais. Quanto mais autoritário for um governo, maior será o reforço à obediência na propaganda de governo. Quanto mais for calcado na</p>

promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos, maior será a propaganda que difunda esses valores.

Nesse sentido, através dos Eixos estruturantes Investigação científica, Processos criativos, e Mediação e intervenção sociocultural, e observando tanto o protagonismo dos estudantes como o uso e domínio de novas tecnologias pautou-se uma sequência didática que busque alinhar competências gerais da BNCC e competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no desenvolvimento mobilizando conteúdos que permitam:

- 1) A reflexão sobre a influência da propaganda político-ideológica na construção de um processo de adesão à regimes totalitários (como o nazismo, fascismo, Estado Novo e o Stalinismo) e os mecanismos de Direitos Humanos criados para controlar a sua mobilização (investigação científica),
- 2) O desenvolvimento de uma campanha de marketing social (processos criativos) para,
- 3) A promoção dos Direitos Humanos, por meio do estímulo à empatia, à solidariedade etc. (mediação e intervenção sociocultural) a ser veiculada por redes sociais

Tais objetivos dialogam com a competência específica 5 da BNCCEM para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS504 e EM13CHS502, de forma a possibilitar um maior domínio da linguagem propagandística e uma maior capacidade de intervenção positiva na malha social.

Esta atividade mobiliza conteúdos que permitem o desenvolvimento de competências gerais e específicas da área de humanas, e que podem ser desenvolvidas em cumplicidade por docentes habilitados no ensino de história, geografia, sociologia e filosofia.

Conteúdos trabalhados:

-Conceituais:

- a) Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

-Procedimentais:

- b) Analisar intenções políticas e sociais em formas artísticas e conhecimentos científicos
- c) Perceber as questões para o passado como problemas do presente
- d) Produzir argumentos a partir da análise de fontes primárias
- e) Perceber consequências múltiplas de fatos e processos históricos
- f) Elaborar questionamentos baseados em fatos históricos

-Atitudinais:

- g) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza

Objetivos: Reflexão sobre os processos sociais, culturais e midiáticos envolvidos na difusão de valores ideológicos, e a promoção das noções de Direitos Humanos, Empatia, Solidariedade.

Sequência:

Aula 1 - Identificação das principais características dos regimes totalitários fascista, nazista e stalinista, com base no estudo e interpretação de propagandas político-ideológico produzidas e utilizadas por estes regimes.

Aula 2 - Leitura e análise de convenções internacionais sobre Direitos Humanos que buscaram coibir os tipos os abusos que cometeram.

Aula 3 - Desenvolvimento de processos criativos e de intervenção sociocultural. Construção de uma campanha coletiva de marketing social, a ser veiculada nas mídias e redes sociais, para difusão e promoção dos Direitos Humanos.

Resultados/Produto Final: Os conhecimentos adquiridos deverão ser mobilizados na produção de conteúdos para uma intervenção social consciente. Tanto o protagonismo quanto o uso e domínio de tecnologias sociais é dos estudantes.

Avaliação do processo: A avaliação acompanhará os desdobramentos da campanha de Marketing

Dentre os momentos que envolvem essa sequência didática, na primeira aula, além de apresentar a proposta, seus objetivos e finalidades – que poderão ser modificados a partir do diálogo com os educandos – serão evidenciadas as características dos regimes totalitários assumindo por base o referencial produzido por Hannah Arendt em as Origens do Totalitarismo (2012), que permitem observar algumas características comuns a estes. Para tanto, será utilizado um grupo de imagens com cartazes de propaganda política-ideológica dos regimes fascistas,

nazistas e stalinista de forma que os valores associados a estes regimes possam ser visualmente materializados.

Na segunda aula por meio da análise de documentos como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) os Direitos Humanos serão abordados em uma perspectiva historicizante sobre a questão dos direitos, conforme o arcabouço mobilizado pela autora Lynn Hunt (2009) permitindo compreender e referenciar a sua pertinência perante a sociedade contemporânea. De acordo com o que for negociado em conjunto com a turma, este encontro poderá abarcar também a leitura de documentos que abordem questões contemporâneas específicas sobre os direitos humanos, como por exemplo Direitos nas Favelas, Direitos dos Jovens, Direitos das Mulheres ou das Populações Negras... De forma a permitir a construção de referenciais para serem utilizados no encontro seguinte.

No terceiro e último encontro, a aula se deterá em desenvolver uma campanha de marketing social, a ser veiculada nas mídias e redes sociais que os educandos julgarem mais pertinente ou familiar, para difusão e promoção dos Direitos Humanos. Tal campanha pode abordar o tema de forma mais ampla ou de maneira direcionada, em diálogo com alguma questão contemporânea, a critério dos estudantes.

Este encontro orienta-se por uma leitura de Raymond Williams (2011) acerca de como os meios de comunicação não são apenas formas, mas também meios de produção, no sentido em que se constituem como elementos indispensáveis para as forças produtivas e, conseqüentemente, nas relações sociais de produção. Como um produto diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico, e assumindo a importância da construção midiática por meio da análise da intencionalidade do emissor de informação, os estudantes serão instados a organizar uma campanha que permita a difusão de conceitos, procedimentos e atitudes que promovam princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários de respeito ao outro e aos Direitos Humanos. Espera-se que a campanha desenvolvida valorize a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática proposta dedica-se a analisar a questão da propaganda ideológica em regimes totalitários, enfatizando uma abordagem que permita uma reflexão sobre a disseminação de ideias e valores pelos meios de comunicação. Busca especificamente qualificar os estudantes a explicitar valores em defesa dos Direitos Humanos promovendo princípios de respeito à diversidade, de empatia e de solidariedade.

Ainda que obedeça às normatizações previstas para a nova estrutura curricular do ensino médio, procuro selecionar conteúdos que expressem de forma mais direcionada os objetivos educacionais que exercito na minha prática profissional, promovendo uma formação crítica e transformadora.

Pessoas movem-se no sentido de realização de seus objetivos. Professores movem-se em prol de objetivos pessoais, educacionais, éticos, políticos, sociais... adequando e dialogando com suas propostas pedagógicas às demandas e necessidades dos seus educandos, da comunidade escolar e das normas legais que sobre ele incidem.

Por meio deste trabalho busco resgatar a intencionalidade do professor como protagonista na construção do seu exercício profissional. Como um sujeito que, ao selecionar conteúdos e abordagens, possa referenciar-se nos objetivos de aprendizagem que considere mais relevante para a educação. Uma educação que permita dispor de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes afeitos ao desenvolvimento de uma consciência histórica no ensino médio, e que agregue à formação dos educandos a perspectiva de uma educação integral.

Fruto de uma inquietação ética, pessoal e profissional, sobre como mover-se em meio a mudanças estruturais no exercício profissional, em uma conjuntura de desvalorização do saber e da prática docente, este trabalho é um esforço de encontrar caminhos e de produzir sentidos para continuar trabalhando.

Se não é possível sustar os efeitos de uma avassaladora modificação nos sentidos, objetivos e conteúdos da educação de nível médio, a partir da reforma e da nova BNCC, que ao menos a criatividade prevaleça como mecanismo de resistência. Se é verdade que mar calmo nunca fez bom marinheiro, que ao menos possamos aprender a remar nesta maré.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alison Sullivan de Souza; SILVA, Francisco Vieira da. Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática. In: **Revista Eletrônica de Educação: Dossiê Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil**, São Carlos, v.14, 1-20, e4524141, p. 3-20, jan./dez. 2020.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Gestão Educacional. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 381-389.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Tradução: Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: **Educar, Curitiba, Especial**, Editora UFPR, 2006, p. 93-112.
- BEMVINDO, Vitor; MACIEL, Cosme L. Almeida (Orgs.) **Contraescola: a experiência do Instituto Politécnico de Cabo Frio**. Marília: Lutas anticapital, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**: Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 12 set. 2021
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (a)**: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (b)**: Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (a)**: Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (b)**: Homologa o Parecer CNE/CP nº15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBR ODE2017.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1348, de 14 de dezembro de 2018 (a)**: Homologa o Parecer CNE/CP nº 15 de dezembro de 2018, aprovado na Sessão Pública de 4 de dezembro de 2018, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018 (b). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRITO, Monique Alves; PINA, Maria Cristina Dantas; AGUIAR, Edinalva Padre. O currículo e a disciplina história no contexto da educação integral em tempo integral. In: **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 17-47, jul./set. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5276/3960>>. Acesso em: 1 dez. 2021.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? In: **Trabalho e educação**. Belo Horizonte, v. 23, n1, jan-abr., 2014, p. 187-205.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino Médio Integrado. In: Caldart, Roseli Saete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 307-315.

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV. **Caminhos da politécnica: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

Ferreira, Marieta de Moraes.; Paim, José Henrique (Orgs.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

Ferreti, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In: **Estudos Avançados**, n. 32, v. 93, 2018, p. 25-42.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: Caldart, Roseli Saete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.750-757.

Frigotto, Gaudêncio. (2012). “Educação politécnica In: Caldart, Roseli Saete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 274-28.

Frigotto, Gaudêncio. “A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação”. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

Hunt, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Lopes, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai., 2019, p. 59-75.

Mimesse, Eliane. A criação da Escola Moderna em uma comunidade italiana no ano de 1918. In: **Histórica: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 35, 2009. Disponível em: <
<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao35/materia04/texto04.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 93-115.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 191-211.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. vol. 13, nº 25/26. set. 92/ ago. 93, 1993, p. 143-162.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flavia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. DOSSIÊ - Bases Nacionais e o Ensino de História embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/#>>. Acesso em: 4 dez. 2021.

PAULA, Laís Santos de. Aprendizagem histórica no Instituto Politécnico de Cabo Frio: um diálogo entre concepções e expectativas de formação humana. In: BEMVINDO, Vítor; MACIEL, Cosme L. Almeida (Orgs.). **Contraescola: a experiência do Instituto Politécnico de Cabo Frio**. Marília: Lutas anticapital, 2020, p. 233-256.

PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Souza. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 40, n. 2, jul./dez., 2019, p. 147-166.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? In: **Revista Contemporânea de Educação**. v. 9, nº 17, jan-jun, 2014, p. 24-41.

PIO, Camila Aparecida; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A educação integral no Mais Educação: uma análise do programa. In: **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, jan./abr, 2015, p. 241-254.

RAMOS, Marise. Currículo integrado. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p.114-118.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. “Aula de história: Evento, ideia e escrita”. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, p. 83-103.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cesar França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p.168-175.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, jan./abr., 2007, p. 94-181.

SANTOS, Julio Cesar Paixão. Conteúdos no ensino de história: a abordagem tipológica dos conteúdos no ensino de história. In: **XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. Perspectivas Web, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606773046_ARQUIVO_7f6d0ee8f7ced791f3c9f701bf587255.pdf. Acesso em: 1 dez. 2021.

SAVIANI, Demerval. O Choque teórico da politécnica. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, nº 1, 2003, p. 131-152.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. Disponível em: <www.profmarcusribeiro.com.br>. Acesso em: 4 nov. 2020.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. In: **Educação**. Santa Maria. v. 43, n. 3, jul./set., 2018, p. 521-534.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **EDUR: Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. e214130, 2018.

SOUZA, Edilson de. Os sinais da educação integral (1960). In: **Educação**. Santa Maria, v. 41, nº 1, jan.-abr., 2016, p. 27-40.

TARDIF, Mauricio. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 13, 2000, p. 5-24.

WILLIAMS, Raymond. Meios de comunicação como meios de produção. In: **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 27-52.