

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CASO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E AS IMPLICAÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

REFORM OF MIDDLE SCHOOL IN BRAZIL: THE CASE OF HISTORY SUBJECT AND THE IMPLICATIONS FOR HISTORICAL LEARNING

Geyso Dongley Germinari¹

RESUMO

Este artigo visa problematizar as implicações para os processos de aprendizagem histórica de jovens, no contexto a reforma do Ensino Médio, no Brasil, imposta pela Lei nº 13.415/17. Dentre as mudanças estabelecidas destaca-se o fim da obrigatoriedade da oferta da disciplina de História, a qual passa a ser ofertada na área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em caráter optativo, conforme possibilidades da escola ou sistema de ensino. Em forma de ensaio critica-se a proposta reformista, compreendendo que a flexibilização da obrigatoriedade da disciplina de História no Ensino Médio e a organização curricular em áreas de conhecimento contrapõem-se aos recentes estudos sobre aprendizagem histórica realizados na perspectiva da pesquisa em cognição histórica situada, a qual enfatiza a relevância da concepção disciplinar da ciência da história para formação histórica dos jovens, pois implica diretamente no desenvolvimento do pensamento histórico científico, na construção de múltiplas identidades históricas e na orientação temporal para vida prática.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Disciplina de História. Cognição Histórica.

ABSTRACT

This article aims to problematize the implications for the young people's historical learning processes, in the context of the High School reform in Brazil, imposed by Law 13,415 /17. Among the established changes, it is worth noting the end of the compulsory offer of the History subject, which will be offered in the Human Sciences and Applied Social Sciences area, in an optional manner, according to the possibilities of the school or

¹ Professor Adjunto e pesquisador do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* Irati, PR, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: geysog@gmail.com

educational system. In the form of an essay, the reform proposal is criticized, understanding that the flexibilization of the compulsory nature of History in High School and the curricular organization in areas of knowledge are in opposition to the recent studies on historical learning carried out in the perspective of historical cognition research, which emphasizes the relevance of the disciplinary conception of the history science to the historical formation of the young, since it directly implies the development of historical scientific thought, in the construction of multiple historical identities and the temporal orientation to practical life.

Keywords: Higher Education Reform. History Subject. Historical Cognition.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415/17 que reforma o Ensino Médio no Brasil impõe transformações significativas para essa etapa da Educação Básica. A legislação estabelece principalmente mudanças na carga horária anual e na organização curricular, esta institui uma proposta mista, por um lado, a existência de disciplinas e os chamados "estudos e práticas em determinados campos do conhecimento, ambos obrigatórios e comuns a todos os estudantes, por outro lado, propõem itinerários formativos definidos em 5 áreas de conhecimento, cabendo a escola ou sistema de ensino oferta-las em caráter optativo.

Nesse novo arranjo curricular a oferta da disciplina de História deixa de ser obrigatória, podendo ser ofertada na área de conhecimento "Ciências humanas e sociais aplicadas", juntamente com outras disciplinas, cujos objetivos de aprendizagem, competências e habilidades serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda não é possível dimensionar com precisão os prejuízos que causará a formação dos jovens a não obrigatoriedade da disciplina de História e a provável não oferta em muitas escolas brasileiras. No entanto, em forma de ensaio, pretende-se problematizar as contraposições das perspectivas sobre aprendizagem histórica escolar e a legislação reformista, cotejando as possíveis implicações da ausência da formação histórica no ensino médio para o desenvolvimento da cognição histórica e as relações com vida em sociedade dos jovens estudantes, em suas diversas dimensões.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA

O campo de pesquisa em ensino de História estrutura-se com mais vigor nas décadas de 1970 e 1980. No contexto da ditadura civil-militar (1964-1985) floresceu o debate sobre novos conteúdos e metodologias de ensino que resinificou à prática de ensino/aprendizagem de História, em clara oposição a política educacional e a ideologia do regime civil-militar.

Na década de 80, experiências pedagógicas inovadoras baseadas em novas seleções de conteúdos e métodos de ensino inovadores, como uso de diferentes linguagens culturais (fotografias, documentários, propaganda e outras). “Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos Cursos de História” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

As práticas inovadoras aplicadas nas escolas inspiraram a criação de espaços de discussão sobre ensino de História nas graduações em História pelo território brasileiro. Os laboratórios de ensino, principais ambientes criados pelas instituições de ensino superior para debater o ensino de História, tinham a função qualificar a formação inicial de professores e tornar o ensino de História objeto de pesquisas, a partir de diferentes enfoques teórico-metodológico.

Nesse mesmo contexto as pesquisas acadêmicas cresceram, principalmente com a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História, os quais organizaram em alguns casos linhas de pesquisa circunscritas ao ensino de História², outro aspecto relevante para o desenvolvimento da pesquisas foi a abertura de editais específicos das agências de financiamento, que possibilitaram maiores investimentos na área. O crescimento do campo de pesquisa tornou-se evidente com o aumento da produção bibliográfica e com a consolidação de eventos acadêmicos específicos de ensino de História³.

2 “As experiências pedagógicas, a formação do profissional de história; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de história temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) passaram a ser objeto de reflexão e pesquisa” (GERMINARI, 2016, p. 762).

3 “A consolidação do campo de pesquisa se deu com a criação de dois eventos fundamentais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (implementado em 1988 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [...]) e o Encontro Nacional de

A pesquisadora Ernesta Zamboni (2000/2001, p. 106), participando da mesa-redonda, "Pesquisa sobre Ensino de História: Definição e Características", durante o V ENPEH⁴, realizado em João Pessoa-PB, em 2001, destacou que "a década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda seja pouco valorizada nas investigações e programas de formação de professores".

A partir do III Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, realizado na cidade de Campinas-SP, em 1997, além do interesse pelas práticas e saberes dos professores, algumas linhas de pesquisa ampliavam suas investigações para outras temáticas. Com base nos trabalhos apresentados no evento, Zamboni (2000/2001, p. 107), agrupou as investigações nas seguintes linhas de pesquisa: "formação do professor de História; produção do conhecimento; identidades culturais e memórias locais; currículo; história do ensino de História e História da América; linguagens e ensino de História e novas tecnologias; produção historiográfica e livro didático; memória e ensino de História; o uso escolar de fontes históricas".

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre aprendizagem da histórica cresceram no Brasil e em outros países. O crescimento desse tipo de pesquisa pode ser observado pelo aumento de produções e publicações que abordam os processos de cognição histórica de crianças, jovens e professores, esse desenvolvimento crescente também "[...] tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil" (SCHMIDT, 2014, p. 32).

Dentro do vasto campo das pesquisas em ensino de História, a Educação Histórica delimita suas análises nos processos de aprendizagem histórica desencadeados no ambiente escolar nas diferentes modalidades de ensino, tendo como pressuposto principal que a intervenção qualitativa na aprendizagem histórica exige a investigação sistemática das ideias históricas de alunos e professores.

As análises sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de

Pesquisadores de Ensino de História [...]. Os encontros propiciam a reflexão, o debate, e a divulgação dos conhecimentos sobre os problemas do ensino de História nos diferentes níveis e espaços" (GERMINARI, 2016, p. 762).

4 Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006), é necessária uma noção aplicável de literacia histórica. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico.

Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica. Portanto, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História. Como destaca a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2009a, p. 210): "Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos

cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História”

Nessa direção, a aprendizagem histórica significa desenvolver progressivamente ideias balizadas pelo conhecimento histórico científico, como a pluralidade de interpretações e narrativas sobre o passado, o conceito de evidência histórica a partir de inferências em fontes e a noção de causalidade histórica.

COGNIÇÃO SITUADA NA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

No texto *Cognição Histórica Situada: Que Aprendizagem é Esta?* de Maria Auxiliadora Schmidt (2009b), analisa manuais Didáticos da História destinados a professores, produzidos entre 1917 e 2004 e também avalia a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, e constata que a concepção de aprendizagem que norteia tanto os manuais didáticos quanto e os Parâmetros Curriculares referencia-se na Psicologia da Educação. A partir desse panorama Schmidt (2009b) pondera sobre a importância das teorias psicológicas e suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens principalmente para as mediações didáticas em sala de aula, mas, no entanto, destaca que tais categorias não referem-se a cognição histórica, a qual pode ser denominada de cognição histórica situada na ciência da História. A autora ainda chama atenção para importância da cognição situada na relação direta com saber histórico científico da História no ambiente escolar, nas suas palavras:

A perspectiva da aprendizagem histórica situada a partir da própria ciência da História é uma questão relevante em face dos resultados de investigações, indicativos de desinteresse de crianças e adolescentes pelo conhecimento histórico escolar, bem como das demandas provenientes de insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens significativas para construção da consciência histórica [...] (SCHMIDT, 2009b, p. 30-31).

Os estudos sobre a cognição histórica de alunos e professores, tendo como referência a epistemologia da histórica recoloca o significado da aprendizagem histórica escolar, quando rompe com

a dicotomia entre a ciência da história centrada na metodologia da pesquisa e o ensino/aprendizagem de História na escola orientado pelas metodologias de ensino fundamentadas na didática geral e na pedagogia.

Desta forma, a Educação Histórica colabora para recuperação da dimensão didática da ciência histórica, perdida a partir da crescente institucionalização e profissionalização da História, desde o final do século XIX, processo que levou, por um lado, a valorização da metodologia da pesquisa em detrimento das dimensões didáticas do conhecimento histórico, e por outro lado, transformou a Didática da História em um saber “[...] que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Nesse movimento, houve um esforço dos historiadores na demonstração da cientificidade do conhecimento histórico pela via do método, assim, nesse momento a História transforma-se em ciência com objeto e método próprio, uma das consequências desse contexto foi afastamento gradativo da reflexão sobre os problemas didáticos intrínsecos ao conhecimento histórico, como a relação com vida prática e as dimensões da aprendizagem histórica presentes no processo de produção científica do saber histórico.

Desse modo, com a crescente especialização da História como ciência a Didática da História passa ser compreendida como um campo de conhecimento externo à ciência da História, cujo função é mediar a relação em conhecimento histórico produzido pelos historiadores e processo de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas. Nessa perspectiva a função da Didática da História seria traduzir e transmitir para os alunos e alunas os produtos do conhecimento histórico científico (RÜSEN, 2007).

O filósofo da história Rüsen (2001, 2006, 2007, 2012) em suas discussões sobre enraizamento do pensamento histórico comum e científico na vida prática concreta recupera a reflexão didática do conhecimento histórico, enfraquecida a partir do século XIX, para agora coloca-la no centro do debate sobre da racionalidade da ciência da histórica. Argumenta que

a didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência

da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. No que segue, entende-se “aprendizado histórico” como o processo de formação da identidade e orientação histórica mediante as operações da consciência histórica (RÜSEN, 2012, p. 16).

Condição antropológica, a consciência histórica refere-se as determinadas operações mentais relativas as carências temporais que afligem a vida de todos os homens e mulheres. Nas palavras, Rüsen (2001), a consciência histórica é a articulação de três estruturas mentais, a experiência, a interpretação e a orientação temporal, operações específicas que fornecem sentido à vida humana no tempo. As experiências do tempo vividas como mudanças do mundo e de si mesmo, desestabilizam a vida e causam sofrimento, por isso, carecem ser interpretadas para orientar o agir humano na vida concreta de modo intencional. Assim, consciência histórica pode ser descrita como “[...] o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida” (RÜSEN, 2001, p. 59), o resultado desse trabalho mental é a constituição de sentidos históricos (articulação passado, presente e futuro) que orientam o agir na vida prática.

Por esse caráter orientador do agir humano, Rüsen (2007, 2010; 2012), compreende o exercício da consciência histórica como um processo de aprendizagem histórica, em outras palavras, o ato de interpretar a experiência do passado para compreender o presente e perspectivar o futuro de modo a orientar as ações na vida prática, pode ser caracterizado como a geração de um aprendizado histórico.

Ainda nesse sentido, a relação com tempo realizada na consciência humana é compreendida como um processo de aprendizagem, porque orienta o indivíduo nas questões temporais que afetam a sua vida, essa função essencial ocorre em dois sentidos: orientação temporal da vida prática externa e interna. A orientação temporal externa relaciona-se a práxis e a interna a formação da identidade histórica. Desse modo, aprender história significa desenvolver a capacidade de orientação temporal mediando as

operações essenciais da consciência histórica.

A Didática da História, como disciplina específica da Teoria da História, abre-se para o vasto campo das atividades e funções da consciência histórica relativas a aprendizagem histórica, e pergunta com interesse sobre as contribuições da ciência histórica para o desenvolvimento das competências da consciência histórica pertinentes a aprendizagem, que “[...] são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico” (RÜSEN, 2007, p. 94).

Assim, quando Rüsen (2007; 2010; 2012), coloca a aprendizagem histórica e relação com a consciência histórica como problema central da Didática da História, “[...] poderemos considerar que essa disciplina tem uma especificidade que pode ser levada em conta e vista como um substrato científico do domínio da Educação Histórica [...]” (SCHMIDT; BARCA, 2014, p. 21).

Do ponto de vista epistemológico a perspectiva ruseniano aponta para área da Educação Histórica que “[...] as pesquisas sobre aprendizagem histórica precisam ser fundamentadas na teoria da História e, por isso, uma das principais questões que se colocam em relação a essa temática é como deve ser levado em conta o papel da teoria da História nos processos investigativos relacionados à Educação Histórica [...]” (SCHMIDT; BARCA, 2014, p. 21).

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA ESCOLAR

Nos últimos anos documentos produzidos por distintas instâncias sociais e políticas portam propostas de reforma do ensino médio no Brasil. O primeiro que merece destaque pela significativa transformação que propõem é o Projeto de Lei n. 6.840/13, “da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI” (BRASIL, 2013). A proposta prevê alteração da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vários pontos, para esta análise destaca-se a reorganização do currículo de ensino em áreas do conhecimento, nos seguintes termos:

Esta mudança curricular seria alicerçada pela organização dos currículos em dois blocos: a Base

Nacional Comum organizada em quatro “áreas de conhecimento” (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas) compreendendo os “componentes e conteúdos obrigatórios”, incluindo duas línguas estrangeiras, que devem assegurar uma “formação geral”; e a Parte Diversificada, a ser definida pelos sistemas e instituições de ensino, composta por conteúdos curriculares que devem ser tratados, preferencialmente de forma transversal e integradora. Ao mesmo tempo cria “opções formativas” ao aluno, que serão definidas segundo a “ênfase” a ser dada em uma das quatro áreas do currículo, ou alternativamente a elas, uma “formação profissional técnica” (GERMINARI; MELLO, 2017, p. 49)

As discussões iniciadas pelo projeto de lei 6.840/13 foram atropeladas com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), transformada em Projeto de Lei de Conversão 34/2016 (BRASIL, 2016b). Como a Medida Provisória 746/2016 foi alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados, foi aprovada no Senado, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão.

A partir de audiências públicas foram realizados debates em torno da Medida Provisória 746/2016, que indicaram uma seria de mudanças, no entanto, poucas foram incorporadas até a transformação na Lei 13.415/17, sancionada em fevereiro de 2017. Pode-se compreender o contexto limitado das críticas à proposta de Reforma do Ensino Médio, no artigo *Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia*, publicado na revista *Educação e Sociedade*, pelos autores Celso João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva (2017, p. 396):

Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017.

Ainda, segundo Ferreti e Silva (2017), as poucas alterações feitas na MP até sua transformação na Lei 13.415, publicada Diário Oficial da União, em 16 de fevereiro de 2017 foram feitas por participantes do debate ligados ao setor privado. Com a nova Lei, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis da área, o Ensino Médio foi reformulado em vários aspectos.

Atualmente, a grade curricular do Ensino Médio é composta por 13 disciplinas independentes e obrigatórias ao longo dos três anos. Com a reforma o currículo divide-se em duas partes:

- a) uma parte comum e obrigatória a todos os estudantes a ser definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela “o ensino língua portuguesa e da matemática será obrigatória nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017, Art. n° 3º. §3º). Além disso, inclui em caráter obrigatório o estudo da língua inglesa⁵ (BRASIL, Art. n° 3º, §4º) e estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017, Art. n° 3º, §2º).
- b) a outra parte do currículo é flexível e opcional, composta por 5 itinerários formativos, que permitem o aluno a escolher o seu percurso de formação, porém, é importante destacar que a oferta dos itinerários formativos dependerá da infraestrutura da escola ou sistema de ensino, não há a obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários, provavelmente muitos alunos não terão a possibilidades de escolha, haja vista a precariedade da educação brasileira, cujas diferentes realidades colocaram dificuldades para implantação da proposta. Os caminhos formativos foram definidos em áreas de conhecimento, assim apresentadas: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. n° 4º). As organizações das áreas de conhecimento e a definição das competências e habilidades será realizada de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

De acordo com Lei 13.415, as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática

5 Os sistemas de ensino também “[...] poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, Art. n° 3º, §4º).

ao longo dos três anos e Língua Inglesa, porém, esta não é obrigatório a oferta nos três anos. É importante destacar que a implementação da reforma ainda depende da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em elaboração, e segundo informações do Portal do Ministério da Educação (MEC), “Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo”⁶.

Nessa organização curricular a disciplina de História, objeto de análise desse artigo, poderá ser ofertada no itinerário formativo “Ciências humanas e Sociais Aplicadas”, no entanto, sem caráter obrigatório, podendo ser ofertado ou não pelo sistema de ensino responsável pelo Ensino Médio, nas diversas cidades brasileiras.

As implicações para formação histórica dos jovens, devido às restrições de oferta da disciplina de História no Ensino Médio e conseqüentemente a impossibilidade de acesso aos conteúdos históricos mediados pela escola, ainda não podem ser dimensionadas com precisão, uma vez que as mudanças indicadas pela reforma ainda não foram implantadas nos sistemas educacionais.

No entanto, considerando a conjuntura descrita busca-se, em forma de ensaio, problematizar os possíveis prejuízos que a ausência da disciplina de História no currículo do Ensino Médio possa trazer para a formação histórica dos jovens brasileiros, em dois aspectos: cognitivo e político.

A organização curricular em áreas de conhecimento, prevista na Lei nº 13.415/17, caminha na contramão dos estudos sobre aprendizagem histórica no espaço escolar, os quais enfatizam a relevância da formação histórica na perspectiva disciplinar, pelo viés da ciência histórica. As investigações em cognição histórica situada “[...] têm sugerido que crianças e jovens constroem as suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os media e que desenvolvem estratégias específicas cuja lógica deve ser entendida pelo professor” (BARCA, 2004, p. 387).

A construção de ideias históricas fora da escola é inevitável, as elaborações são marcadas por muitos elementos do senso comum,

6 http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_03

anacronismos, distorções conceituais e imprecisões contextuais, concepções que podem ser reorientadas e potencializadas com a intervenção qualificado do professor, mediante o desenvolvimento de programas curriculares fundamentados nos princípios da ciência da história.

O conhecimento histórico na escola oportuniza aos jovens o trabalho com os procedimentos da pesquisa histórica, por meio de atividades sistematizadas com conceitos históricos, construídos pela historiografia e reelaborados nas aulas de história, e também quando a escola promove o contato com fontes histórica e a análise crítica da realidade a partir delas. O trabalho com método de pesquisa do historiador permite aos jovens estudantes transcenderem orientações temporais presentes no senso comum, presentes no meio familiar, nas diferentes sociabilidades públicas, nas mídias e redes sociais.

“Nesse sentido, não se trata de converter os alunos em historiadores, nem tampouco que se despreze o conhecimento já elaborado [...]. Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com metodologia própria e que muda com o tempo [...]” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 225). A experiência com os princípios da ciência histórica amplia a percepção da historicidade das relações humanas e potencializa a orientação temporal da vida prática. Isso não significa dizer que os jovens não constroem conhecimentos sobre o passado, acumulem informações históricas diversas e até mesmo estabeleça relações entre presente e passado em espaços fora da escola, no entanto, o trabalho escolar mediado pelo professor licenciado em História potencializa a reflexão acerca de conteúdos substantivos e dos fundamentos epistemológicos da ciência da História. Essa perspectiva para a História Escolar passa pelo conceito de literacia histórica, delineado pelo pesquisador em Educação História Peter Lee (2006), que diz respeito a possibilidade de os estudantes desenvolverem leituras históricas do mundo e de si, por meio do instrumental teórico-metodológico próprio da disciplina de História, que alia a compreensão de estruturas substantivas do passado (conteúdos históricos) e o conceitos epistemológicos, como por exemplo, fontes históricas, evidência histórica, imaginação histórica, causalidade e multiperspectividade histórica.

Do ponto de vista político, a ausência da reflexão histórica no Ensino Médio cerceia o jovem de participar dos debates históricos

contemporâneos com argumentos qualificados. “Eles não serão capazes de se tornar racionalmente envolvidos nos debates históricos do futuro [...]” (ASHBY, 2006, p. 154). Pois, como diz Peter Lee (2006, p. 147) “a História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos críticos”, como as mídias e redes sociais.

Enfim, o debate está aberto!

REFERÊNCIAS

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.

BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em história. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004.

BRASIL. CEENSI. *Projeto de Lei n. 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, 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.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 29 dez. 2016.

_____. *Comissão Mista da MPV 746/2016. Projeto de Lei de Conversão n.34 (PLV 34), de 30 de novembro de 2016b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 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; o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2015; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.* Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=203653&tp=1>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

_____. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação*

Reforma do Ensino Médio no Brasil... - Geysa Dongley Germinari

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 1987; 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/L13415.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p. 54-70, jun. 2011.

_____. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 761-776, nov. 2016.

GERMINARI, G. D.; MELLO, P. E. D. de. As atuais propostas de reforma do ensino médio e o lugar da história como disciplina escolar: ameaças ou oportunidades? In: ENS, R. T. et al. (Orgs). *Políticas educacionais, representações sociais e docência na interface com a escola*. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 43-54.

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

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez., 2006.

_____. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-49.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009a.

Reforma do Ensino Médio no Brasil... - Geysy Dongley Germinari

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A. M.; BARCA, I. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijui, 2009b. p. 21-51.

_____. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I. Uma epistemologia da pesquisa em educação histórica: limites e possibilidades. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S. et al. (Org.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 21-39.

ZAMBONI, E. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, n.6/ 7, p. 105-117, jan./dez. 2000/ 2001.

Submetido em Setembro 2017

Aceito em Novembro 2017

Publicado em Janeiro 2018