

O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

EDUCATION OF HISTORY IN THE NEW HIGH SCHOOL: CHALLENGES, POSSIBILITIES AND PROFESSOR DEVELOPMENT

Kamila Vytória Santos e Silva ¹
Shallana Victoria Barbosa Araújo ²

Resumo: *O presente trabalho propõe-se a discutir os desafios enfrentados frente à conjuntura de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio, alicerçado na Nova Base Nacional Comum Curricular, com ressalva para as transformações no ensino de História nas escolas públicas de tempo integral. Para tanto, toma como base de análise e reflexão as experiências vivenciadas pelas bolsistas CAPES do Programa Residência Pedagógica no processo de regência escolar em um Centro de Ensino de Tempo Integral da cidade de Teresina (Piauí), no recorte temporal de seis meses. Seguindo um modelo de relato de experiência, em diálogo com os estudos de especialistas na trama educativa, a reflexão proposta busca relatar os impasses enfrentados por professores de História diante do novo currículo para o ensino médio, pensando possíveis alternativas e possibilidades para a construção de um ensino crítico e significativo em meio aos limites impostos, problematizando a formação acadêmica e a realidade docente.*

Palavras-chave: *Ensino. História. Nível Médio. Desafios.*

Abstract: *The present work proposes to discuss the challenges faced in the context of implementing the New High School Curriculum based on the New National Common Curricular Base, with emphasis on the transformations in the teaching of History in full-time public schools. Moreover, it takes as a basis for analysis and reflection the experiences experienced by CAPES scholarship holders from the Pedagogical Residency Program in the process of school management in a Full-Time Teaching Center in the city of Teresina (Piauí), over a period of six months. Following an experience report model, in dialogue with the studies of specialists in the educational involvement, the proposed reflection seeks to report the impasses faced by History teachers in the face of the new curriculum for high school, thinking about possible alternatives and possibilities for the construction of critical and meaningful teaching within the limits imposed, problematizing the academic training in the teaching reality.*

Keywords: *Teaching. History. High school. Challenges.*

1 Mestranda em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8967260680609036>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4385-5244>. E-mail: kamilavsantos19@ufpi.edu.br

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6458965355545734>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6739-9174>. E-mail: shallanaaraujo@gmail.com

Introdução

O presente trabalho propõe-se, de modo central, a discutir os desafios enfrentados por professores da rede básica de ensino diante da conjuntura de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio alicerçado na Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ressalva para o ensino de História nas escolas públicas de tempo integral. Para tanto, o estudo em questão toma como base fundamental de análise e reflexão as experiências vivenciadas pelas residentes bolsistas CAPES do Programa Residência Pedagógica (PRP) em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no processo de ambientação e regência escolar no Centro de Ensino de Tempo Integral (Teresina, Piauí), em um recorte temporal de, aproximadamente, seis meses, sob orientação do professor preceptor Vasconcelos Júnior¹.

O Programa Residência Pedagógica, por sua vez, nasce como parte da nova Política Nacional de Formação de Professores lançada em outubro de 2017 pelo Ministério da Educação, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica, assim como intensificar a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem das escolas públicas através de projetos pedagógicos que propõem inovações nas matrizes curriculares e na trajetória de formação dos futuros profissionais docentes. Nesse contexto, tendo em vista a forte predominância de disciplinas de ordem teórica e conteudista nos cursos de licenciatura – especialmente no curso de História, foco dessa análise –, o PRP se desenvolve de forma a melhorar a qualidade desse campo do saber, possibilitando aos licenciandos uma maior vivência entre a relação teórica e prática, uma vez que, por meio do contato com as escolas da educação básica, o programa passa a se constituir como um significativo espaço de iniciação à docência, se fazendo parte fundamental no processo de formação dos futuros professores.

Ao pisar o chão da escola e sentir a atmosfera que envolve e entrelaça funcionários, docentes e alunos – que, nos últimos dois anos, defrontam-se com o latente desafio de articular o processo de ensino e aprendizagem habitual com os novos parâmetros de ensino propostos pelo Ministério da Educação, previstos na Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e define uma nova estrutura para o Ensino Médio em todo o país – se faz possível perceber dúvidas, dificuldades e impasses sentidos por aqueles que são responsáveis por ensinar as diferentes áreas do conhecimento, com foco, aqui, para o campo histórico. Assim, enquanto professoras em formação, no exercício de iniciação à prática docente, preocupações e questionamentos se mostram de modo inquieto e instigante – *como conciliar, de modo simples, claro e objetivo, um dado acontecimento ou período histórico com temas como natureza e consumo propostos pelo livro didático que rege o novo currículo? e ainda, como conciliá-lo com os eixos geográfico, sociológico e filosófico? e, em especial, como construir um saber crítico, reflexivo e consciente, estando o professor de história limitado pelos novos objetivos de ensino?*

Dessa forma, a reflexão proposta busca, de modo específico, problematizar a formação acadêmica docente em História diante da realidade prática do exercício da docência e, em sequência, compreender as particularidades do novo currículo de ensino estabelecido para o nível médio, delineando os aspectos concernentes ao modelo de educação em tempo integral, bem como aos conteúdos, habilidades e itinerários formativos próprios da disciplina de História. Por fim, diante da percepção dos impasses vivenciados cotidianamente pelo conjunto do corpo escolar – voltando-se, sobretudo, para o professor de História – frente às novas diretrizes de ensino para o nível médio, procura-se pensar possíveis estratégias para a construção de um ensino de História crítico e significativo, reconhecendo a necessidade de uma educação cidadã, em que pese os limites impostos pela Reforma curricular.

Metodologia

O estudo em evidência segue o modelo de relato de experiência, com análise das vivências

1 O nome do professor preceptor foi restrito a fim de preservar sua identidade.

das residentes no exercício da prática docente em uma instituição de tempo integral de ensino médio na cidade de Teresina (Piauí), sob supervisão do professor preceptor Vasconcelos Júnior.

Em paralelo, delineia-se um diálogo com estudos teóricos de especialistas na trama educativa, como Bittencourt (2008), Rusen (2007) e Marques (2023), abordando temáticas referentes ao ensino de História, usos do livro didático na sala de aula, formação docente e prática docente.

A formação docente e a realidade do exercício da docência

A priori, discutir sobre a formação acadêmica docente diante da realidade prática em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica abordar os saberes profissionais cheios de pluralidades que os professores possuem e que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Estes saberes – não apenas o conhecimento profissional – trazem para o ofício as sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação, orientando suas ações no contexto da sala de aula. Conforme abordado pela intelectual Giseli Cruz (2007, p.192), falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Entretanto, por mais que os professores sejam os principais atores – sujeitos sociais que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares –, estes ainda sofrem uma defasagem entre a formação teórica adquirida na academia e a realidade do ambiente escolar. Seguramente, a formação acadêmica docente representa uma etapa crucial na preparação dos educadores, oferecendo-lhes uma base sólida em conhecimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos essenciais para o exercício da docência. Todavia, em conformidade com a educadora Regina Lúcia Dias (2015, p.663), as faculdades de educação produziam e ainda produzem saberes formalizados baseando-se em pesquisas que não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas sim a uma espécie de professor formal e fictício, que atua num contexto idealizado e unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. Destarte:

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade - quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (Fenelon, 1983, p.28).

Logo, como abordado por Fenelon – com quase 40 anos após a publicação acima citada –, a concepção de formação docente consagrada no modelo da racionalidade técnica e científica constata uma dissonância entre a formação teórica adquirida nas instituições de ensino superior e as complexidades inerentes à realidade de ensino no ambiente escolar. Esta discrepância entre teoria e prática assume uma relevância significativa, com potencial impacto direto sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os programas de formação tendem a apresentar cenários de ensino idealizados e homogêneos, a realidade das escolas frequentemente se caracteriza por turmas heterogêneas, compostas por estudantes com variados níveis de habilidades, motivações e diferentes bagagens culturais. Esta heterogeneidade pode conferir um caráter desafiador e imprevisível ao desenvolvimento do ensino.

Outrossim, é válido pontuar que a desatualização da grade acadêmica nas universidades em relação às disciplinas de educação tem sido uma preocupação crescente no contexto da formação de professores. Muitas instituições de ensino superior mantêm currículos que, embora possam conter sólidas bases teóricas, não acompanham adequadamente as mudanças e os desafios constantes enfrentados pelos educadores em suas práticas de ensino contemporâneas, especialmente em relação às reformulações no currículo educacional brasileiro, como o Novo Ensino Médio. Como resultado, os professores formados muitas vezes se vêem despreparados para lidar com as complexidades da educação moderna, incluindo a adaptação de métodos de ensino em vista da transformação curricular de suas próprias disciplinas.

Em síntese, a formação acadêmica docente, embora constitua-se como uma etapa indispensável de uma experiência que leva os professores a produzirem ações e conhecimentos educacionais, assumindo um ponto de partida para seu ofício, não é capaz de contemplar plenamente as múltiplas dimensões e desafios da prática de ensino. Nesse sentido, é imperativo que os programas de formação continuem a evoluir, incorporando novos elementos práticos e oportunidades de aprendizado na sala de aula real, sempre sob supervisão e orientação adequadas, a fim de melhor equipar os futuros educadores para enfrentar a realidade prática da docência, sobretudo, diante da nova reforma curricular.

O ensino de história no novo ensino médio

Durante o ano de 2022, a educação brasileira assistiu à implementação de uma nova roupagem no currículo educacional do ensino médio. O “Novo Ensino Médio”, como é chamado, trouxe, em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, uma reforma cujo objetivo central era proporcionar uma educação mais flexível e contextualizada, buscando melhorar a qualidade do ensino médio no país. As mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiram uma nova estrutura curricular que, modificada às pressas, alterou grande parte da organização do sistema de ensino atual. Todavia, muitas críticas foram direcionadas ao novo currículo, visto que:

A reforma que integra a educação integral no chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral (Silva, 2018, p.530).

Nesse íterim, diversos desafios foram postos à toda rede educacional brasileira e, entre estes, podemos citar as modificações feitas no conteúdo, nas habilidades e na introdução dos itinerários formativos. Dessa forma, um dos principais aspectos que podemos observar mediante a nova reformulação são nas disciplinas, antes divididas por matérias – ex: matéria de história, matéria de biologia e etc.– e agora organizadas em 4 áreas de conhecimento, sendo estas: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com efeito, tal medida implicou grandemente na quantidade dos conteúdos de disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Educação Física que deixaram de ser disciplinas obrigatórias e passaram a ter seus conteúdos reduzidos, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de caráter mais técnico do que teórico. Desse modo, é notório que essa alteração nos conteúdos termina por causar um enfraquecimento da qualidade de ensino, uma vez que grande parte do conhecimento ensinado por estas disciplinas não chegará mais aos alunos, colocando-os, assim, – especialmente os estudantes da rede pública – em desvantagem nos processos seletivos para ingressar nas universidades, pois os vestibulares, concursos e Enem não deixam de cobrar todas as áreas em suas provas (Marques, 2023, p.8).

Ainda mais, estas mudanças nos conteúdos também implicam demasiadamente nas

habilidades de cada disciplina, na medida que estas agora dividem espaço com outras matérias. Ou seja, a matéria de história, a exemplo, que antes possuía seu livro didático próprio com habilidades para cada capítulo e conteúdo, agora divide espaço com Geografia, Sociologia e Filosofia no livro didático de Ciências Humanas e, com isso, dividindo também as habilidades. Logo, a maioria das habilidades de um capítulo não contempla de maneira profunda o conteúdo de cada disciplina, sendo mais gerais e superficiais.

Por conseguinte, o Novo Ensino Médio apresenta um esvaziamento de conteúdos, propondo um currículo fragilizado e fragmentado com o objetivo de atender às avaliações externas do sistema produtivo e capitalista que, a grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Conforme abordado por Débora Zank (2020, p.107), essas características, também chamadas competências, estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade, impedindo a dispersão do entendimento da realidade histórica e do senso crítico, bases do ensino de História.

Além disso, é válido pontuar acerca dos itinerários formativos. Estes, que se apresentaram como a parte flexível do novo currículo, se tornaram desafiadores não somente para os professores, mas para todo o corpo docente de uma escola. Segundo o Portal do Ministério da educação:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar (Brasil, 2018).

Os itinerários formativos são, assim, o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no novo ensino médio. Dividido entre *Projeto de Vida*, com o objetivo de contribuir, fortalecer e apoiar o estudante em suas escolhas pessoais, sociais e profissionais; *Trilhas de Aprofundamento*, caracterizado como as disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, segundo o qual cada escola precisa oferecer, no mínimo, duas trilhas de aprofundamento; e por fim as *Eletivas*, matérias de livre escolha do estudante. Diante disso, os itinerários formativos abrem espaço para diversos questionamentos: *teria a escola pública recursos necessários para desenvolver tudo isso? A carga horária das disciplinas seriam substituídas por estes? Quem ministrará os itinerários?* Conforme Lucas Santos:

[...] a implementação do Novo Ensino Médio seria um modo de desviar o olhar dos problemas que assolam a educação pública no Brasil, principalmente a ausência de pessoas capacitadas para lecionar os novos componentes curriculares, a evasão escolar, a insegurança, o sucateamento dos prédios escolares, a ausência de materiais de apoio e de recursos para desenvolver os componentes dos itinerários formativos, além a desvalorização do profissional da educação (Santos, 2022, p.16).

Mediante ao exposto, é notório que o sistema educacional brasileiro não possui estrutura e nem orçamento para ofertar todos os itinerários formativos citados. As escolas públicas que conseguem disponibilizá-los acabam por realizar esta tarefa de maneira superficial e de baixa qualidade, tendo em vista a falta de logística e investimento que estas instituições enfrentam, além da precariedade estrutural dos prédios educacionais públicos, uma vez que não estão preparados para receber as mudanças propostas pelo documento orientador de implementação da Reforma.

Ademais, a implementação do novo currículo fez com que os livros didáticos priorizassem

temas transversais pertinentes aos debates contemporâneos. No entanto, bem como ressaltado pelo mesmo, a quantidade do conteúdo de História foi reduzida ao mínimo, exigindo dos professores uma abordagem que consiste em identificar e incorporar os elementos históricos dentro dos tópicos expostos nos livros didáticos. Tal aspecto implica que os professores enfrentem a complexa tarefa de equilibrar a exploração dos temas dispostos no livro didático com a inserção do conteúdo histórico, o que pode ser desafiador, necessitando destes uma atenção maior à compreensão dos alunos, considerando ainda que os conteúdos não seguem uma sequência cronológica familiar para professores e estudantes.

Em suma, a reforma no ensino médio, que propunha tornar o ensino mais atrativo, relevante e alinhado com as demandas do século XXI, promovendo uma formação mais ampla e cidadã, poderia ter dado novos contornos aos processos de aprendizagem e trazer modificações significativas ao próprio currículo, porém, trouxe, por outro lado, impactos profundos no sistema de ensino brasileiro. A precarização do trabalho docente, a redução das especificidades disciplinares, a impertinência do notório saber como requisito para a docência em detrimento da formação, a falta de recursos financeiros, infraestrutura adequada, capacitação dos professores e material didático são algumas das barreiras que as instituições enfrentam para oferecer itinerários formativos diversificados e de qualidade. Diante disso, a desigualdade educacional no Brasil também se torna um aspecto evidente, uma vez que nem todas as escolas públicas brasileiras têm a capacidade de oferecer uma gama completa de opções curriculares, o que pode aprofundar as disparidades educacionais entre diferentes regiões e comunidades.

Pensando possíveis estratégias para o ensino de História

Frente ao exposto, observa-se que a Lei 13.415, aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente em exercício – Michel Temer –, consolidando a aprovação do Novo Ensino Médio, modifica todo o sistema escolar brasileiro: as escolas de nível médio de ensino deparam-se com a necessidade de adaptarem-se aos novos conteúdos, habilidades e itinerários formativos propostos nas diretrizes do novo currículo, bem como à exigência de ampliação da carga horária por meio do ensino em tempo integral.

Ademais, percebe-se que a reorganização curricular das disciplinas básicas, em consonância com a implementação de novas proposições estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, fomenta o enfraquecimento da qualidade de ensino. Segundo o documento oficial, o Novo Ensino Médio:

[...] adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Entretanto, em que pese a justificativa de flexibilidade e incentivo aos interesses dos estudantes, se faz notório que a redução da carga horária disponibilizada para disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, Geografia, Educação Física e História, ao passo em que se propõe a ampliação do tempo destinado às disciplinas ditas formativas – escolhidas pelo estudante segundo sua área de interesse –, corrobora a defesa de prevalência de uma formação mais técnica do que teórica. Por conseguinte, a proposta de um ensino em tempo integral para todas as instituições escolares de nível médio, conforme estabelecido nas novas exigências, não indica um alargamento das possibilidades educativas comprometidas com uma formação completa do educando. Em contraposição, revela o desejo de manter o aluno na escola por mais tempo, priorizando a carga horária em decorrência da essência de uma formação integral.

Destarte, as exigências delineadas no novo currículo admitido para o ensino de nível médio no Brasil divergem do modelo de formação recomendado por Freire (1987), para o qual a essência

da educação necessita ser uma prática libertadora e não de dominação. De modo mais específico, Freire defende que o ensino – inserindo-se, aqui, o ensino de História – na Educação Básica deve contribuir para o pensamento crítico social do estudante e não somente para a formação deste para o mercado de trabalho, conforme previsto no projeto de tessitura do sujeito técnico a partir do Novo Ensino Médio.

Particularmente, o ensino de História, frente à redução de sua carga horária e, conseqüentemente, à redução dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mostra-se ameaçado pelas metamorfoses do currículo que constitui o ensino de nível médio. Reconhecendo a formação da consciência histórica como instrumento para pensar o presente, tendo em vista este manter-se em íntima ligação com períodos e acontecimentos passados, em conformidade com Rusen (2001), ressalta-se a significativa contribuição da disciplina de História na formação de um sujeito consciente das problemáticas que envolvem sua realidade. Em síntese, a História, como disciplina, busca compreender o indivíduo em seu tempo e seu espaço, bem como as ações e transformações humanas que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período temporal, segundo afirma Marc Bloch (2002). Ademais, em outras palavras, a História:

[...] é um campo do conhecimento que tem como preocupação a análise das vivências humanas e relações sociais em suas múltiplas dimensões temporais e espaciais. Essa análise é possível quando professores e professoras de história procuram estabelecer relações entre as perspectivas temporais do presente com o passado, numa atitude dialogal, recuperando memórias, acontecimentos e fontes documentais, com vistas à produção de narrativas, interpretações, compreensões globais e particulares sobre as realidades históricas. Esta é uma perspectiva que nega a visão de que a História é a ciência que estuda apenas fatos passados, personagens heroicos, datas, utilizando como método central a memorização (Ferreira, 2019, p.37).

Assim, para além do estudo dos acontecimentos passados, o ensino de História constitui-se como um ponto norteador no processo de compreensão das relações humanas e das questões sociais que moldam o tempo presente, contribuindo para o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito disposto na trama histórica que o envolve. O ensino de História tem, ainda, papel preponderante no estabelecimento das conexões entre os tempos – presente e passado –, necessário na compreensão da dimensão histórica que constrói a realidade. Desta forma, distanciando-se da concepção da História enquanto solução para as problemáticas sociais, corrobora-se a defesa da disciplina histórica, através dos múltiplos conteúdos possíveis de serem estudados em sala de aula, enquanto uma relevante ferramenta de reflexão da realidade, seja no passado ou no presente.

Ainda no que tange ao papel do ensino de História na formação do indivíduo, Rusen (2007) afirma que a compreensão histórica contribui para o desenvolvimento da identidade do sujeito, a fim de que este se torne consciente de sua posição na sociedade. Destarte, a partir da História, se faz possível interpretar as evoluções do mundo e experiências próprias para que o indivíduo seja capaz de orientar sua vida prática no tempo, ou seja, “o principal interesse do domínio do pensamento histórico é a orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)” (Rusen, 2007, p.87). Assim, a formação identitária do sujeito, viabilizada pelo estudo histórico, assume a função de direcionar a vida prática de tal forma que o aprendizado de História possa ser entendido como um processo de construção de sentido do tempo presente a partir da compreensão do passado.

Nas palavras de Bittencourt, a constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, ou seja, “a contribuição da História tem se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*” (Bittencourt, 2008, p.122). Esta formação cidadã, por sua vez, liga-se ainda ao desenvolvimento da *formação intelectual*, considerando que esta:

[...] ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico, o qual constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (Bittencourt, 2008, p.122).

Por conseguinte, segundo salientado por Bittencourt (2008), a formação cidadã e intelectual dos sujeitos, através do estudo histórico, relaciona-se também com a formação humanística dos educandos, tendo como pressuposto central o compromisso de compreensão das condições humanas, das singularidades e do respeito às diferenças étnicas, religiosas e sexuais das diversas sociedades.

Contudo, os novos parâmetros pensados estrategicamente para o Ensino Médio – os quais buscam atender às demandas do setor empresarial, fomentando a perspectiva capitalista de estímulo à formação de sujeitos voltados, primordialmente, para o mercado de trabalho –, revelam o afastamento de um ensino de História capaz de construir indivíduos dotados de pensamento crítico e aptos a refletir acerca de sua realidade. O enquadramento desta visão técnica do ensino, sobretudo ao tomar o caso específico da disciplina histórica, contribui para o desenvolvimento de uma percepção frágil e superficial da conjuntura social, cultural e política que envolve os sujeitos afetados por tais mudanças. Em suma:

Deixar de aprender história conduz a uma compreensão do mundo na condição de eterno presente; à frase “sempre foi assim e continuará a ser da mesma forma” ou à suposição de que talvez mude por acaso ou pela ação de pessoas especiais, que conduzem, de maneira incontornável, as relações de poder e outras dimensões de sociabilidade do presente. A perda de história é a ignorância das possibilidades de mudança e de escolha sobre o que merece ter continuidade ou não (Guimarães, 2007, p.231).

Portanto, a reforma na configuração do ensino de nível médio, ainda em processo de implementação nas escolas brasileiras, poderia trazer novos contornos ao desenvolvimento do ensino e à efetividade da aprendizagem, por meio de modificações significativas no próprio currículo. Em contraposição, esta constitui-se por meio da precarização do trabalho docente – através da possibilidade de atuação de professores com notório saber em detrimento da formação acadêmica especializada – e da redução e simplificação das especificidades disciplinares trabalhadas em sala de aula, resultando no empobrecimento da qualidade de ensino ofertado, em especial àquele concernente às disciplinas humanas e sociais, como a História.

Desta maneira, os professores de História, em exercício da docência no ensino médio, veem-se diante da necessidade de pensar estratégias para um ensino histórico crítico e reflexivo, em que pese as limitações impostas pelo novo currículo disciplinar. Seja nas formas de conciliar os conteúdos próprios das disciplinas específicas com as novas exigências instituídas, conforme já discutido no presente trabalho, ou na utilização de recursos didáticos de estímulo e incentivo à construção do pensamento reflexivo dos estudantes, o professor de História assume o significativo desafio de formar sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, ou seja, formar sujeitos cidadãos, prontos para a vida em sociedade.

De modo particular, enquanto residentes em período de regência escolar no Centro de Ensino em Tempo Integral em evidência, ambientando-se com a atmosfera que envolve o corpo docente do mesmo no processo de articulação do novo currículo estabelecido para o ensino médio nos últimos dois anos, percebe-se o evidente desafio enfrentado, em especial, pelos professores de História frente à necessidade de conciliar os conteúdos propriamente trabalhados na disciplina com os novos parâmetros disciplinares. A nova estrutura pensada para o ensino médio mostra-se ainda envolta em dúvidas e questionamentos acerca do modo de encaminhá-la pelos docentes e setores responsáveis. A dificuldade central, no caso específico da disciplina histórica, recai sobre

a preocupação de como construir um saber crítico, reflexivo e consciente, estando o professor de história limitado pelos novos objetivos de ensino. Assim, norteadas por esta preocupação, propõe-se, aqui, uma breve análise de estratégias desenvolvidas pelas residentes no exercício de regência em turmas do 1º e 3º ano na referida escola-campo.

Dentre as possibilidades encontradas na tentativa de construção de um saber histórico voltado para a reflexão da realidade, no decorrer das aulas ministradas em ambas as turmas, reside o esforço de traçar diálogos dos conteúdos trabalhados com as vivências compartilhadas pela turma em seu cotidiano. Trata-se de reconhecer a realidade na qual os estudantes encontram-se inseridos para, a partir desta, levá-los a conhecer a história de sua sociedade, ao passo em que, por meio do estudo de períodos e acontecimentos históricos, tem-se a capacidade de problematizar a realidade experienciada pela turma.

Ademais, faz-se significativo o desenvolvimento de atividades que estimulem nos estudantes a prática da leitura, da pesquisa, da interpretação de fatos e da análise de textos e fontes históricas tendo em vista a construção individual e autônoma da compreensão histórica. Assim, para além de assumir a tarefa de transmissor de conteúdos, enxerga-se a possibilidade de o professor de História atuar enquanto um instrumento mediador e facilitador do entendimento histórico da turma. Esta estratégia de ensino de História, por sua vez, distancia-se do método tradicional no qual uma de suas características centra-se na primazia de atividades norteadas pelo simples ato de copiar e memorizar informações, privilegiando, em contraste, o exercício da leitura, da pesquisa, da análise e da interpretação.

Por conseguinte, reconhecendo material didático para além dos livros didáticos, como habitualmente é concebido, salienta-se a importância da incorporação de diferentes linguagens metodológicas nas aulas de História, como o uso de mapas, filmes, vídeos, imagens, músicas ou jogos interativos. Ou seja, entende-se que:

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História (Bittencourt, 2008, p.295).

Destarte, no que concerne ao uso de múltiplas linguagens metodológicas no ensino de História, cita-se, a título de exemplo, o desenvolvimento de uma gincana histórica tendo como temática a Primeira Guerra Mundial. Por meio de variadas atividades, os estudantes do 3º ano foram estimulados a fixar o conteúdo trabalhado em aulas teóricas por meio de jogos que incentivam o trabalho em equipe, a criatividade e a rememoração dos acontecimentos que envolvem a Primeira Guerra Mundial de forma lúdica e interativa. Ademais, ressalta-se o exercício de experiências sensíveis, como forma de despertar a imaginação histórica e a curiosidade visual, tátil e sensorial dos estudantes, por meio da visita de espaços históricos e sociais ou museus, por exemplo – como a visita realizada ao Museu de Paleontologia e Arqueologia da Universidade Federal do Piauí, a partir da qual as turmas de 3º ano conheceram vestígios arqueológicos que constituem a história do Piauí, tendo em vista que:

Mesas, vasos de cerâmica, vidro ou metal, roupas, tapetes, cadeiras, automóveis ou locomotivas, armas e moedas podem ser transformadas de simples objetos da vida cotidiana, que apenas despertam interesse pelo “viver de antigamente”, em documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos.[...] A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” [...] em um “olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história (Bittencourt, 2008, p.355).

Por fim, evidencia-se a relevância do estudo da história local no processo de identificação dos estudantes enquanto sujeitos da História. Expandindo as fronteiras dos conteúdos trabalhados em sala de aula, não limitando-se ao estudo das civilizações europeias e, ao tratar de questões nacionais, da região sudeste do Brasil, cabe ao professor de História, em exercício da docência no nível médio – mas também fundamental – realizar, neste caso particular, diálogos com a história do Piauí. A saber, realizou-se, para a turma referente ao 1º ano, uma aula alusiva ao bicentenário da Batalha do Jenipapo, a partir da qual os estudantes conheceram parte significativa da história de seu povo que se faz comumente esquecida nos livros didáticos, de tal forma que puderam identificar-se como participantes da História piauiense – e, também, brasileira – e não somente como meros observadores de uma história que antes lhes parecia distante. Seguramente:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno. [...] A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. [...] O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos de história local (Bittencourt, 2008, p.168-169).

De modo geral, em que pese a existência de múltiplas estratégias possíveis de serem empregadas no ensino de História nas salas de aula do nível médio – como os diálogos entre os conteúdos trabalhados com as vivências cotidianas dos estudantes; o desenvolvimento de atividades que estimulem a prática da leitura, da pesquisa, da interpretação de fatos e da análise de textos e fontes históricas; a incorporação de diferentes linguagens metodológicas; o exercício de experiências sensíveis e o estudo da história local – o problema maior que envolve o novo currículo estabelecido para o ensino médio permanece: a desestruturação das disciplinas humanas e sociais e o conseqüente enfraquecimento do pensamento crítico e consciente dos estudantes em detrimento da prevalência de um ensino técnico voltado para os interesses mercadológicos.

Em suma, a superação dos entraves que, hoje, afetam o ensino de História no Ensino Médio, somente é possível a partir da reconfiguração do currículo pensado para este nível de ensino, tecendo uma articulação entre os conteúdos históricos e os temas transversais que os perpassam.

Considerações Finais

Assim, a temática que preside a escrita deste estudo compreende, como o próprio título sugere, a análise da dinâmica que norteia o novo currículo estabelecido para o nível médio nas escolas brasileiras, com ressalva para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História e os novos conteúdos, habilidades e itinerários formativos propostos para este campo do saber. Seguramente, a importância de nos voltarmos, mesmo que de forma breve, para a referida temática, encontra sentido na própria necessidade de refletir acerca dos desafios impostos pela configuração do Novo Ensino Médio aos professores, responsáveis por compreender e executar as novas abordagens, bem como aos estudantes, que sofrem com as consequências de uma formação de caráter técnico, conforme acima salientado.

Em síntese, conseguimos observar, durante o desenvolvimento deste trabalho, alguns dos desafios enfrentados por professores da rede básica de ensino, mediante a implementação do Novo Currículo do Ensino Médio alicerçado na Nova Base Nacional Comum Curricular. Aspectos como a formação docente, predominantemente teórica, e a realidade do exercício da docência diante das mudanças curriculares; assim como as modificações feitas no conteúdo, nas habilidades e na introdução de novos itinerários formativos na grade do novo ensino médio nos permitiu adentrar em uma discussão na qual não somente o trabalho do professor é questionado – tendo em vista a precarização de seu ofício e a redução das especificidades disciplinares –, mas também

a fragilização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ademais, discorreu-se acerca das estratégias metodológicas possíveis de serem utilizadas nas aulas de Histórias tendo em vista a inquietude dos professores em construir um ensino crítico e reflexivo.

Portanto, mediante ao exposto, permanece ainda, entre os professores de História da rede básica de ensino no nível médio, uma notória preocupação: *O que esperar do futuro da disciplina de História e dos professores de História no Brasil diante da reforma do Ensino Médio?* Em conformidade com as palavras do docente entrevistado, para o qual a resposta apresentada para esta indagação centra-se no reconhecimento da exigência do uso do material didático estabelecido pelos parâmetros curriculares que orientam o novo ensino médio, reside a evidente necessidade de articular os temas transversais abordados nos livros didáticos de Ciências Humanas – como meio ambiente, consumismo e sustentabilidade – com os conteúdos propriamente históricos, a fim de preservar a importância do ensino de História no processo formativo dos estudantes.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 14 set. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 192, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>. Acesso em: 15 set. 2023.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, 2015.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v.2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423>. Acesso em: 15 set. 2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos santos. Ensino de história e a reforma do ensino médio. In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz (org.). **Ensinar História no século XXI: Dilemas e Perspectivas**. 1. ed. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Selva. SILVA, Marcus. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MARQUES, Verônica. **O ensino e aprendizagem da História em livros didáticos do novo ensino médio**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em História) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/7377>; Acesso em: 14 set. 2023.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: Teoria da história - os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RUSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

SANTOS, Lucas de Souza. **O novo Ensino Médio e o seu impacto no ensino e na aprendizagem na História escolar**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Bahia, 2022.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. v. 43, n. 3, Jul - Set. 2018.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio”**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>. Acesso em: 14 set. 2023.

Recebido em 17 de janeiro de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024