



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Maria Eduarda Flores

**O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense:
reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares**

Florianópolis
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Maria Eduarda Flores

O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense: reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Licenciatura e Bacharelado em História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica Martins da Silva.

Florianópolis
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Flores, Maria Eduarda

O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense:
reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares
/ Maria Eduarda Flores ; orientador, Mônica Martins da
Silva, 2023.

86 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. História. 2. Currículo do Ensino Médio em Santa
Catarina. I. Silva, Mônica Martins da. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às dezenove horas por videoconferência reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora Monica Martins da Silva, Orientadora e Presidente, pela Professora Clarícia Otto, Titular da Banca e pelo Professor Fernando Leocino da Silva, Suplente, designados pela Portaria nº 44/2023/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirem o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Maria Eduarda Flores**, subordinado ao título: **"O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense: reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares"**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora Monica Martins da Silva a nota final 9,0, da Professora Clarícia Otto a nota final 9,0 e do Professor Fernando Leocino da Silva a nota final - ; sendo aprovada com a **nota final 9,0** A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital à Coordenadoria do Curso de História até o dia doze de dezembro de dois mil e vinte e três. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 05 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.a Monica Martins da Silva



Documento assinado digitalmente

MONICA MARTINS DA SILVA

Data: 06/12/2023 18:29:32-0300

CPF: ***.168.851-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Clarícia Otto



Documento assinado digitalmente

Clarícia Otto

Data: 05/12/2023 23:19:04-0300

CPF: ***.242.229-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Fernando Leocino da Silva

Candidata Maria Eduarda Flores



Documento assinado digitalmente

MARIA EDUARDA FLORES

Data: 06/12/2023 19:03:16-0300

CPF: ***.249.079-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Maria Eduarda Flores, matrícula n.º 15201357, entregou a versão final de seu TCC cujo título é O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense: reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2023.



Documento assinado digitalmente

MONICA MARTINS DA SILVA

Data: 15/12/2023 21:24:51-0300

CPF: ***.168.851-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir viver e por capacitar todos os dias a minha prática docente.

Agradeço à UFSC e ao ensino público de qualidade por me permitir chegar a um nível elevado de ensino.

Agradeço à minha mãe, Zélia Flores, por não ter desistido de mim e por ter me oferecido tudo o que estava ao seu alcance. Agradeço ao meu pai, Zilmar de Souza, pela educação que me deu, lembro-me até hoje das nossas tardes em casa fazendo lições escolares da pré escola. Agradeço a minha irmã, Helena da Costa Flores, pela alegria e pelo amor que emana em minha vida. Agradeço ao pai da minha irmã, William da Costa. Agradeço ao meu tio, Edson Figueiredo, pelo estímulo que me deu desde criança e pelas conversas em família que me trazem conforto. Agradeço à minha tia, Angela Flores, pelo acalento de madrinha. Agradeço a minha vó por ser uma matriarca resiliente. Agradeço a todos da minha família, vocês são minha base.

Agradeço ao meu namorado, Ricardo Pantolfi, por ter me ouvido centenas de vezes falar sobre o TCC. Agradeço aos meus amigos de longa data pela jornada de risadas e estudos: Jaina Goes, Mariana Cunha, Lara Dominoni, Alexandre Izaac e Giancarlo Dominoni, vocês fazem parte da minha história, obrigada pela parceria. Agradeço a todas as minhas amigas de profissão, vocês contribuem diariamente com a minha prática docente, obrigada pela inspiração. Agradeço às minhas amigas de curso, pela trajetória que desempenhamos juntas: Geruza Silva, Paloma e Sarah Marcelino, vocês são inspiração de historiadoras para mim. Agradeço à minha orientadora Mônica Martins da Silva, por ter confiado em mim desde o início do projeto.

Todos vocês tiveram uma contribuição com a constituição do meu ser. Meu muito obrigada.

“É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder”

Christian Laville

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar qual o lugar do Ensino de História no atual Currículo do Estado de Santa Catarina para o Ensino Médio, historicizando essa etapa de ensino no contexto das reformas curriculares. A pesquisa procura situar o conceito de currículo para compreender qual a função do componente de história na construção de conceitos históricos importantes para a aprendizagem histórica. Para esta análise foram utilizados como fonte de pesquisa, quatro *Cadernos* que compõem o currículo do Ensino Médio do território catarinense, que também foram interpretados a partir do diálogo com a bibliografia acerca do assunto. Identificou-se que conceitos e categorias históricas estão presentes nessa proposta curricular, mas de forma pontual e desarticulada de contextos históricos fundamentais para a formação de uma consciência histórica, assim como eles mais evidentes na parte flexível e opcional do currículo, o que configura um descomprometimento com a formação do pensamento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo de História; Ensino Médio Catarinense; Reformas curriculares.

ABSTRACT

This article's main objective is to analyze the place of History Teaching in the current Curriculum of the State of Santa Catarina for High School, historicizing this stage of teaching in the context of curricular reforms. The research seeks to situate the concept of curriculum to understand the function of the history component in the construction of important historical concepts for historical learning. For this analysis, four Notebooks that make up the High School curriculum in the Santa Catarina territory were used as a research source, which were also interpreted based on dialogue with the bibliography on the subject. It was identified that historical concepts and categories are present in this curricular proposal, but in a specific and disjointed way from historical contexts that are fundamental to the formation of historical consciousness, as well as being more evident in the flexible and optional part of the curriculum, which constitutes a lack of commitment with the formation of historical thought.

Keywords: Teaching History; History Curriculum; Santa Catarina High School; Curricular Reforms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teorias Curriculares

Figura 2 - Competências Gerais BNCC

Figura 3 - Matriz A do Novo Ensino Médio

Figura 4 - Matriz B do Novo Ensino Médio

Figura 5 - Matriz C do Novo Ensino Médio

Figura 6 - Etapas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Figura 7 - Categorias de Articulação em História

Figura 8 - Sistematização dos Componentes Curriculares Eletivos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Figura 9 - Sistematização dos Componentes Curriculares Eletivos de outras Áreas vinculados à Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Figura 10 - Trilhas de Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Figura 11 - Trilhas de Aprofundamento integradas entre Áreas do Conhecimento

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBTC - Currículo Base do Território Catarinense

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EM - Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEM - Novo Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC - Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina

SED/SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CAPÍTULO I - Currículo e Ensino no Brasil: as disputas que circunscrevem a etapa do Ensino Médio.	14
3. CAPÍTULO II - As mudanças curriculares em torno do Ensino Médio Catarinense.	48
4. CAPÍTULO III - O Ensino de História no Ensino Médio Catarinense: Limites e Possibilidades	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
6. REFERÊNCIAS	79

1. INTRODUÇÃO

Durante minha jornada acadêmica sempre me questioneei o que me faria ser uma boa professora: será que eu deveria me apropriar das teorias pedagógicas de forma incessante? Deveria compreender as diferentes metodologias empregadas dentro da minha área de ensino? Ou estudar o conteúdo da graduação seria o suficiente? Não compreendia, entretanto, que faltava uma coisa na minha formação: tornar-me professora, efetivamente. Fui para a sala de aula “preparada”, pouco depois de me formar em Pedagogia, enquanto ainda cursava História. E nesse período, eu aprendi muitas coisas das quais apenas a faculdade não tinha dado conta na minha formação docente. Durante o dia, eu atuava como professora na Educação Básica e a noite era estudante do curso de História, nesse sentido, ressignifiquei muitas práticas acadêmicas, algumas foram incorporadas à minha prática docente, outras entretanto, ficaram na academia. Com o passar do tempo, entendi que um bom planejamento docente compreende o contexto escolar, a relação da comunidade com a escola, a relação das crianças e dos jovens com o processo de aprendizagem e o mais importante: o que os motiva a irem à aula todos os dias. Será que aulas mais atrativas? Metodologias que proporcionem acesso ao conhecimento de maneira significativa? Aos poucos, compreendi a importância do Currículo Formal nos ambientes escolares, afinal, é ele que dita os conteúdos escolares, orienta a produção de materiais didáticos e conseqüentemente, o planejamento docente.

Ser estudante de licenciatura e professora, concomitantemente, fez-me ressignificar muitos momentos acadêmicos. Dentro desse contexto, o Ensino e o Currículo sempre foram objeto de investigação da minha prática docente: como ensinar de forma coerente, conectando com as realidades discentes, os conteúdos dispostos por documentos curriculares e ainda fazê-lo de forma atrativa? Dessa forma, em um contexto de reformas curriculares este trabalho tem por objetivo maior investigar qual o lugar do Ensino de História no atual Currículo do Estado de Santa Catarina para o Ensino Médio.

Minha jornada acadêmica foi atravessada por tais reformas curriculares, pois em 2017 tivemos a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os sistemas de ensino deveriam ajustar seus currículos tendo esse documento como parâmetro do que ensinar na escola. Esse currículo nacional resgatou embates polêmicos dentro do campo curricular, como o desenvolvimento de habilidades e competências. De acordo com a BNCC, os alunos precisam *saber*, ao desenvolverem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e em seguida, *saber fazer*, mobilizar esses conhecimentos, habilidades, atitudes e

valores para a resolução das “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 13).

Lembro-me que, durante esse período, pipocaram planejamentos docentes com a chamada “de acordo com a BNCC”. Também fui em busca de desenvolver os meus próprios, e enquanto docente, não desenvolvi um plano de aula que não fosse de acordo com a BNCC, revelando uma apropriação bastante acrítica desse processo. Logo mais, em contato com os colegas de profissão, conheci e experimentei outras formas mais antigas de se estruturar um planejamento docente. Outra reforma que marcou minha formação acadêmica foi a Lei nº 13.415 de 2017, popularmente conhecida como NEM - Novo Ensino Médio. Essa lei obrigava os sistemas de ensino a organizar seus currículos, carga horária e componentes curriculares em até cinco anos, ou seja, em 2022 as escolas públicas e privadas tiveram seus primeiros anos do Ensino Médio de acordo com essa lei. Neste mesmo ano tivemos duas narrativas antagônicas na mídia. De um lado, os governos financiavam propagandas idealizadas ressaltando que essa *nova* forma de organização curricular fomentaria o protagonismo juvenil dos estudantes e que a maior justificativa para tal mudança é que o *velho* Ensino Médio estava descontextualizado e desconexo com as juventudes. Por outro lado, diversas organizações sociais, coletivos, professores e sindicatos se preocuparam com a diminuição da carga horária das disciplinas elementares do currículo, sendo uma delas a disciplina História, denunciando o apagamento de disciplinas, o empobrecimento intelectual do currículo do Ensino Médio e a sua forte vinculação com os interesses empresariais.

Minha motivação por essa temática iniciou-se na graduação, pois pesquisar a forma como os conteúdos escolares eram ensinados sempre foi do meu interesse, e com o decorrer da jornada acadêmica me deparei com reformas que reorganizaram o currículo, e que poderiam deixar o ensino comprometido. Além disso, por compreender a importância da formação da consciência histórica nos estudantes, preocupou-me a forma como a História foi alijada do processo, assim como outras disciplinas, ao deixarem de serem obrigatórias na composição dos currículos estaduais, frente ao conceito de flexibilização curricular adotado, tendo em vista que, de acordo com a BNCC do Ensino Médio, apenas Matemática e Português são disciplinas obrigatórias nos três anos do curso. Abrigada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a História deixa de ser um componente curricular, passando a compor um grande bloco em que passaria a contribuir com conceitos de modo a estruturar competências específicas e habilidades generalistas que estruturam a formação dos estudantes nessa etapa da escolarização, pressupondo o princípio de interdisciplinaridade. Longe de desmerecer a interdisciplinaridade, mas essa forma de organização curricular acaba por diluir

os componentes, simplificando suas características e perdendo o senso de especialização enquanto ciência dotada com seus próprios métodos e pressupostos. De acordo com Germinari (2018, p. 266): “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”. Para além de compreender como as especificidades do componente História aparece na grande Área do Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é necessário compreender que um currículo nunca é uma seleção neutra, pelo contrário, expressa um modelo de sociedade e um modelo de ser humano que se busca alcançar elencando determinados conteúdos e esperando que determinadas habilidades e competências sejam desenvolvidas (FONSECA e SILVA, 2010).

Além do campo curricular carregar disputas e tensões, o Ensino Médio brasileiro ocupa um lugar de difícil discussão nas políticas públicas. Historicamente, essa etapa de ensino carrega duas vertentes: a propedêutica, cuja função era preparar os jovens das classes privilegiadas para o ensino superior, e a profissionalizante, que desde a reforma de Gustavo Capanema propunha situar os jovens considerados subalternos no mercado de trabalho mais desprivilegiado. Ou seja, muitos dos debates acerca do Novo Ensino Médio trouxeram essas questões, pois historicamente, essa etapa de ensino carrega esses estigmas e raízes. Dessa forma, dentre os objetivos específicos deste trabalho têm-se a proposta de historicizar o Ensino Médio, assim como, as reformas curriculares que visaram dar uma identidade a essa etapa de ensino. Também compreender como se estrutura o Currículo do Ensino Médio em Território Catarinense, bem como, identificar e analisar quais agentes históricos estiveram envolvidos nessa reforma. Por fim, investigar a proposta de Ensino de História no contexto da grade curricular das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio.

A metodologia do trabalho consiste em analisar o Currículo prescrito da rede estadual de Santa Catarina para o Ensino Médio, considerando o contexto das reformas curriculares após a Lei nº 13.415 de 2017. Os documentos são: Proposta Curricular de Santa Catarina; Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Caderno 1 - Disposições Gerais, Caderno 2 - Formação Geral Básica, Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento, Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos).

No primeiro capítulo, o objetivo principal é historicizar o Ensino Médio no Brasil, assim como, encontrá-lo nas reformas curriculares a nível nacional. Dessa forma, foram mobilizados autores que trazem as problemáticas acerca das funções que o EM assumiu ao

longo do tempo, como Célio da Cunha (2018), Marcelo de S. Magalhães (2007), Silvia R. dos S. Coelho e Candido A. Gomes e Ivar C. O. de Vasconcelos (2018). Sendo que estes quatro últimos trazem questões pertinentes acerca da dificuldade que as políticas públicas encontraram ao tentar desvencilhar o EM das duas funções que historicamente foram atribuídas: a propedêutica e a profissionalizante. Além disso, para compreendermos as questões gerais em torno do Novo Ensino Médio foi preciso consultar Simon Schwartzman (2018). No contexto da reforma da BNCC, as pesquisadoras Rebeca Tarlau e Kathryn Moeller (2020), denunciam a roupagem neoliberal dos discursos que se infiltraram nas organizações civis e nos movimentos sociais acerca de um currículo flexível e, aparentemente, moderno e tecnológico.

A implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, resgata, o conceito do desenvolvimento de habilidades e mobilização de competências, conceitos estes que, alinham o currículo às demandas do capitalismo. Dessa forma, conseguimos compreender porque instituições privadas como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Iungo estão fortemente interessados em reformas curriculares. Juarez da S. Thiesen (2021) também nos auxilia a compreender o alinhamento ideológico neoliberal acerca dos movimentos curriculares contemporâneos. Por fim, Márcio M. da Silva (2022), Jéferson S. Dantas e Thalia G. Pereira (2022), problematizam a questão do desenvolvimento de competências socioemocionais na escola, inferindo que tais competências ajudam a manter a ordem econômica vigente, uma vez que, visam instituir no currículo um modelo de ser humano que se desenvolve a partir do treinamento e adestramento.

No segundo capítulo, o conceito de currículo foi abordado com o objetivo de adensar essa questão. Para conceituar esse termo foram lidos Dermeval Saviani (2016), Michelle F. Lima, Luciana R. Pinheiro e Claudia M. P. Zanlorenzi (2012). Miguel G. Arroyo (2008), Márcia R. Mocelin, Wilson da Silva (2019) e Antonio F. Moreira e Tomaz Tadeu (2013), que enfatizam o caráter político do currículo, explicitando que esse campo tende a tensões e disputas. Além disso, estes dois últimos pesquisadores argumentam acerca das dimensões do currículo: ideologia, cultura e poder. O Currículo de Estado de Santa Catarina (CBTC) situado na teoria pós-crítica do currículo e na perspectiva histórico-cultural, foi lido e problematizado a partir das pesquisas de Tatiane A. Martini, Tamiris Possamai, Filomena L. G. R. Silva (2021), Jéferson S. Dantas e Thalia G. Pereira (2022), sendo que esses autores escancaram a influência do empresariado catarinense na escrita e nas escolhas didáticas do CBTC para o Ensino Médio. Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais também foi esmiuçado com o objetivo de compreender a quem e a o que

esse tipo de organização curricular serve. Para tal, foram mobilizados os autores Mônica R. Silva (2018), Márcio M. da Silva (2022) e Jonas E. P. Magalhães (2021).

No terceiro capítulo, foram mobilizados autores do campo do Ensino de História com o objetivo de problematizar esse currículo e interpretar esse contexto, como Maria A. Schmidt (2020) que traz reflexões importantes acerca do trabalho de Jorn Rusen e as noções de consciência histórica, conhecimento histórico, educação histórica e cultura escolar. Christian Laville (1999), discorre sobre as disputas em torno do Ensino de História. Marcos A. da Silva e Selva G. Fonseca (2010) contribuem acerca das reflexões em torno do Currículo de História, situando embates e dilemas que perpassam esse campo. Circe F. Bittencourt (2011), historiciza o Ensino de História e discorre acerca de suas finalidades ao longo do tempo. Por fim, Geysa D. Germinari (2018) traz reflexões importantes acerca da especificidade do componente História nos currículos do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio ainda é uma proposta inacabada e em processo na história da educação brasileira. Diversos movimentos de crítica e denúncia emergiram nos últimos anos, escancarando as problemáticas em torno de um currículo que atende substancialmente aos interesses do empresariado, demonstrando que muitos embates ainda estão em curso. Corroborando isso, em outubro deste ano novas atualizações acerca do NEM foram sancionadas no estado de Santa Catarina. Além disso, também no mês de outubro, o governo Lula enviou ao congresso uma proposta de Reforma do NEM, modificando algumas das propostas iniciais, como forma de contemplar algumas demandas de segmentos políticos, acadêmicos e das próprias redes de ensino e estudantes. O que reafirma o seu caráter de objeto disputado, mas também instável e passível de novas mudanças.

Por fim, é importante destacar que este trabalho tem por finalidade o enfoque no currículo prescrito do CBTC, ou seja, entendemos que a análise curricular perpassa questões escolares mais complexas que se estabelecem nas relações entre estudantes, professores, escola, comunidade escolar, expectativas em torno do ensino praticado, metodologias docentes, entre outros. No entanto, a análise que aqui se desenvolve se circunscreve ao que foi escrito de forma oficial nos documentos curriculares, dado os limites desse trabalho.

2. CAPÍTULO I - CURRÍCULO E ENSINO NO BRASIL: AS DISPUTAS QUE CIRCUNSCREVEM A ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Antes de entendermos a reforma do Ensino Médio (EM) a nível nacional e estadual, é necessário compreender os processos históricos que levaram a criação dessa etapa de ensino, identificando, quais são os agentes envolvidos na estruturação dessas políticas e por quais motivos tais mudanças tornaram-se imperativas de certos governos. É importante salientar que a etapa de ensino tal como conhecemos *Ensino Médio* não veio pronta, tampouco foi estruturada do dia para a noite. Ela é fruto de um processo que perdurou séculos na história da educação brasileira. Sobretudo como fruto de uma disputa que, de um lado, via no ensino secundário uma forma de ascensão das classes menos favorecidas, ou seja, uma tentativa de fazer dessa etapa de ensino uma verdadeira emancipação dos desprovidos de capital cultural, de outro lado, diversas políticas divergiram para o oposto, fortalecendo a ideia de que o ensino secundário deveria servir apenas para ingresso das classes dominantes aos cursos superiores (CUNHA, 2018). Sendo assim, é necessário historicizar essa etapa de ensino para entendermos quais políticas públicas e por quais razões foram implementadas.

Desde a chegada dos portugueses em terras sul americanas, o Ensino e o Currículo ficavam a cargo dos jesuítas, o Ratio Studiorum era um programa de ensino no qual os conteúdos eram selecionados com base em princípios humanísticos e enciclopédicos (LIMA, PINHEIRO e ZANLORENZI, 2012). Foi a partir da expulsão dos jesuítas e do enfraquecimento dessa pedagogia que o Ensino e o Currículo passaram a ser pensados a partir de vários vieses. Com o florescimento das ideias iluministas e início da Idade Moderna na Europa alguns estudiosos brasileiros passaram a criar seminários que contemplassem essa forma de pensamento. Sendo assim, o bispo Azeredo Coutinho criou, em 1798, o Seminário de Olinda, que perpetuou as ideias liberais nesse período. A virada ideológica, que marcou o fim da era colonial e do programa escolástico e o início dos ideais iluministas no contexto brasileiro, se deu pela chegada da Família Real em território nacional: “o Brasil como sede do Reino e com a presença de D. João VI, contribuiu para inserir o país no conjunto das ideais impulsionadoras do Iluminismo e da Revolução Francesa e, certamente, para se libertar da condição colonial” (CUNHA, 2018, p. 84).

A partir disso, o contexto político fez florescer uma série de tentativas e expectativas para a educação, visto que a Constituinte de 1823 que tinha o estadista José Bonifácio carregava diversos projetos de implementação de escolas primárias, ginásios e universidades pelo país. No entanto, com a sua dissolução, o que restou foi aceitar as propostas da

Constituição outorgada de 1824, que, de acordo com Cunha, havia uma enorme disparidade. Dez anos depois, temos a implementação do Ato Adicional (1834), que eximia a responsabilidade do governo central com a educação e dava poder aos estados e municípios para a criação do ensino primário e secundário. Essa política ia na contramão daquilo que Bonifácio propunha, ou seja, um projeto que garantisse uma visão sistêmica sobre o país. Dessa forma, o que se estabeleceu foram diversos colégios e liceus nas unidades federativas do país. No entanto, umas se sobressaiam às outras, de acordo com as condições de implementação, dando um caráter descentralizado à criação de um sistema de ensino nacional.

Uma característica que predominou na educação nesse período foi a ausência de uma política centralizadora a respeito do sistema de ensino que organizasse as suas etapas:

A descentralização instituída pelo Ato Adicional não permitiu durante um século edificar sobre uma base comum e sólida, a superestrutura do ensino superior geral ou profissional, tampouco reduzir a distância intelectual entre as camadas sociais inferiores e as elites do país (CUNHA, 2018, p. 88).

O ensino secundário dessa época, não atendia aos interesses de outras categorias sociais senão aos providos de capital cultural, servindo para reforçar um ensino elitista incapaz de garantir a ascensão social. De acordo com Célio da Cunha (2018), o escritor Gonçalves Dias fez duras críticas a esse tipo de modelo, dando a entender que o ensino secundário servia apenas para preparar homens para o ramo do direito ou da medicina. Assim, os liceus seriam amontoados de aulas desconexas e sem simultaneidade que preparavam esses jovens apenas para o ingresso nas academias.

O que percebemos durante esse período é o estabelecimento de ideias importadas do contexto europeu. A falta de uma política centralizada e forte que pensasse no contexto brasileiro estruturou desde o início um ensino marcado pelas disparidades sociais e falta do acesso das camadas subalternas à educação pública. Além disso, pelas críticas dos pensadores da época, percebemos que o ensino secundário primava pela aprovação dos jovens que fossem seguir carreira na academia. Esse aspecto se acentuou sobretudo no período imperial, onde a preocupação no que concerne o ensino brasileiro estava no índice de aprovação nos exames preparatórios e parcelados.

Em 1889 com a Proclamação da República emergiram, novamente, expectativas em relação aos ideários liberais para o ensino brasileiro. No entanto, uma característica que se

acentuava a cada mudança política era a de descentralização em torno de um sistema de ensino a nível nacional. De acordo com Cunha (2018), o estabelecimento da república colocou a responsabilidade da educação brasileira primária e secundária para os municípios e estados, eximindo mais uma vez a responsabilidade do governo central em pensar a nível nacional e sistêmico. “Apesar dessa limitação, algumas providências iniciais anunciavam cenários mais alentadores objetivando fazer da educação básica o alicerce indispensável à perseguição de ideais republicanos” (CUNHA, 2018, p. 92).

Durante esse período pipocaram pedagogias importadas que compuseram uma base sólida para formar os nossos próprios pedagogistas. De acordo com Cunha (2018) entre essas teorias devemos destacar as concepções da Escola Nova, que influenciou um largo movimento reformista na educação brasileira, iniciado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Fortemente influenciado pela concepção escolanovista, o então titular do Ministério da Educação e Saúde no Governo Provisório (1930-1934), Francisco Campos argumentou uma série de motivos para a emergente reforma no ensino secundário.

No documento, intitulado *Exposição de Motivos*, Francisco Campos, expõe que o ensino secundário não deveria limitar-se apenas em conceder matrículas para o acesso ao ensino superior. Sendo assim, seu caráter deveria ter uma concepção formativa, pois desejava-se formar o homem para a cidadania e a sociedade: “A sua finalidade não há de ser a matrícula nos cursos superiores, mas sim a formação de homens para todos os setores da atividade nacional.” (CUNHA, 2018, p. 95). Podemos perceber que a etapa do Ensino Médio começava a ser desenhada nesse contexto político. Foi com base nessa *Exposição de Motivos* que temos o Decreto n. 19.890, de 18/04/1931 que reestrutura o ensino secundário, dividindo-o em dois cursos. O primeiro com duração de cinco anos, chamado de ensino fundamental, e o segundo chamado de complementar com duração de dois anos.

Com a instabilidade política nesse momento, Campos não foi muito adiante com a sua Exposição, deixando o Ministério da Educação e da Saúde em 1932. Em termos práticos, o que seguiu como projeto foi o *Manifesto dos Pioneiros* e as reformas de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde nesse período. Percebemos que essas mudanças já começavam a desenhar o ensino técnico no país e sua real finalidade.

Historicamente, o ensino secundário no Brasil sempre careceu de um plano do governo central. Na verdade, houve tentativas isoladas de pensadores que buscavam alternativas para o ensino predominantemente elitista, enquanto o governo central do império e da república delegavam essa responsabilidade aos estados e municípios. Dessa forma, quando Capanema redigiu sua *Exposição de Motivos* em 1942 ficou ainda mais em evidência

que a educação não serviria de emancipação das classes menos favorecidas, mas para o fortalecimento dos papéis que deveriam ser seguidos por determinadas classes (CHAGAS, 1978 apud CUNHA, 2018). Dentro desse contexto, é implementado o ensino profissional, cuja finalidade seria preparar as classes subalternas às funções no mercado de trabalho, enquanto o ensino secundário serviria aos cidadãos que tinham como responsabilidade conduzir a nação (CUNHA, 2018).

Já no *Manifesto dos Pioneiros* encontramos ideias que culminam nas propostas curriculares posteriores, por exemplo: “Uma escola que, a partir de uma base comum, seja diversificada em áreas de preponderância intelectual (com itinerários de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas) e em áreas de preponderância profissional” (CUNHA, 2018, p. 97). Percebemos que, nesse momento já havia uma preocupação em atender a população que fosse menos favorecida economicamente.

A nova Constituição de 1946 abriu um diálogo democrático frente a alguns assuntos da nação, além de garantir ideários liberais. Dessa forma, em 1961, temos a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB:

Esta Lei consagra um capítulo ao ensino secundário (com a terceira série do curso colegial diversificada com vistas ao preparo de alunos para os cursos superiores) e outro ao ensino técnico (com as modalidades industrial, agrícola e comercial), mantendo em linhas gerais o espírito das leis orgânicas de Capanema, com diversos itinerários formativos e com alguns avanços, merecendo destaque a previsão do Fundo Nacional do Ensino Médio, operacionalizado em 1962 pelo I Plano Nacional de Educação coordenado por Anísio Teixeira que, devido à ruptura de 1964 (militares no poder), não foi avante. (CUNHA, 2018, p. 100).

É importante salientar que anterior à primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve um longo processo de discussão que perdurou 27 anos. Destaca-se que a LDB foi um fator primordial para se pensar a educação a nível nacional. Quando refletimos sobre a história da educação no Brasil, percebemos que o Estado sempre delegou aos municípios e federações a responsabilidade da educação. Dessa forma, a LDB, delimitou a formação de professores, a criação de instituições de ensino, e definiu um currículo para cada etapa da educação básica, movimento que serviu para pensar a educação básica de forma sistêmica.

A partir desse momento as discussões em torno do Ensino Médio ficaram mais frequentes. Com a Constituição de 1988 e a redemocratização cada vez mais em efervescência, as ideias que permeiam uma educação mais justa e democrática começavam a ser impulsionadas no contexto brasileiro. Na década de 1990 começava-se a pensar em uma identidade própria ao EM, também houve tentativas para superar o velho dualismo presente nessa etapa de ensino. Coelho, Gomes e Vasconcelos (2018, p. 38) expressam a dificuldade que havia em se estabelecer uma identidade ao Ensino Médio, compreendendo que essa etapa de ensino é composta por uma gama de identidades que enxergam esse lugar, de acordo com suas aspirações, “esperava-se e muito se trabalha no estabelecimento de uma identidade para o ensino médio, deixando de ser um satélite ou apêndice do fundamental”.

Em 1996, é promulgado a versão final da LDB com significativas mudanças. A lei fixava os investimentos na educação, sendo 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios. Além de organizar a Educação Básica em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, também delimitou modalidades para o Ensino Superior e delegou aos Municípios e Estados a oferta das diferentes etapas de ensino. Dentro desse contexto, temos uma significativa mudança quanto à disposição curricular na LDB, visto que é citada uma base nacional comum, ou seja, nesse período já se visava uma composição curricular a nível nacional que se estendesse pelas instituições de ensino do país.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a tentativa de superar o dualismo presente na etapa do Ensino Médio

O Ensino Médio, no Brasil, consolidou-se em duas vertentes: a propedêutica, que tinha como função preparar os jovens das classes privilegiadas para o ensino superior, e a profissionalizante, que desde a reforma de Gustavo Capanema tinha um objetivo bem claro: dar um ofício aos grupos considerados subalternos. Essa etapa de ensino “é marcada pela existência de uma dualidade entre os tipos de formação: a profissionalizante, endereçada aos trabalhadores, e a propedêutica, com vistas ao ensino superior, direcionada para as elites” (MAGALHÃES, 2007, p. 56). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desde a sua primeira versão em 1961 tentava superar esse dualismo e romper com os estigmas que essa etapa de ensino historicamente carregava.

O aperfeiçoamento dessa lei, tal como conhecemos hoje, é fruto das reformas curriculares entre a década de 1980 e 1990. O governo central, ou seja, a União, trouxe para si a responsabilidade de estruturar a educação nacional e de delegar responsabilidades aos

municípios e estados: “o Ensino Médio adquiriu uma função formativa em si, rompendo com as diretrizes propedêutica e profissionalizante. Nesse sentido, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, buscou distanciar-se da dualidade que marca este nível de ensino” (MAGALHÃES, 2007, p. 58).

Esse movimento, impulsionado pela abertura democrática pós regime militar, é fruto também de influências internacionais em torno do Ensino e do Currículo. Na democracia e na modernidade se almejava repensar a função da escola, enquanto instituição que forma cidadãos. Além disso, visava-se incluir as diversas classes sociais no processo de escolarização. Sendo assim, diversas foram as discussões em torno da etapa do Ensino Médio, como tentativas de trazer uma identidade própria ao que vulgarmente foi estigmatizado por vários autores como o *patinho feio* da educação brasileira:

Desde o surrado ensino propedêutico enciclopédico, das suas raízes, até uma escola para superar estruturalmente a sociedade capitalista. Da repetição dos preparatórios para a educação superior à escola revolucionária, o amplo arco desfigurou ainda mais o patinho e não se revelou cisne. (COELHO, GOMES e VASCONCELOS, 2018, p. 38).

Estando entre o ensino fundamental e o ensino superior, essa etapa de ensino, conforme apontam Coelho, Gomes e Vasconcelos (2018, p.38) reforça “privilégio e desprivilégio: o das gerações, dos gêneros, dos meios urbano-rural, das etnias, das classes, dos grupos de status e de poder, entre outros mais sutis”. Dessa forma, é nesse ambiente que se encontram diferentes personalidades, com suas bagagens e especificidades, tendo a escola, ou como lugar de promoção e prestígio, ou como ambiente reforçador das diferenças sociais.

É nesse contexto que, desde a década de 1980, buscou-se ampliar o acesso quanto a oferta de vagas no Ensino Fundamental, objetivando aumentar o índice de matrículas no EM. Além disso, os movimentos reformistas em favor de um currículo mais flexível se intensificaram, pretendendo universalizar o ensino. Além de tentar aumentar os índices de matrículas e de permanência dos estudantes, buscava-se ofertar um ensino que contribuísse para a formação humana integral. Como já mencionado, na LDB de 1996 tenta-se romper com o dualismo do Ensino Médio profissionalizante e propedêutico. O objetivo era dar uma identidade própria a essa etapa de ensino. Sendo assim, a Lei atribui ao Ensino Médio um caráter formativo, separando a obrigatoriedade da educação profissional, instituída pela LDB de 1971 “que instituiu uma reforma educacional, mudando a organização do ensino no Brasil.

Esta levou o pêndulo ao extremo ao obrigar os alunos a saírem técnicos e auxiliares técnicos” (COELHO, GOMES e VASCONCELOS, 2018, p. 49).

No entanto, os autores ressaltam uma questão principal que ocorre nas reformas educacionais desse período: a falta de diálogo entre quem planeja as políticas públicas e quem as executa. Dada a falta de sincronia entre todos os agentes do sistema educacional, a reforma passou sem ao menos ocorrer uma consulta entre gestores, professores e alunos, muitos continuaram perpetuando um currículo enciclopédico e propedêutico, mesmo tendo se separado do ensino profissionalizante, contribuindo ainda mais para um currículo esvaziado de sentido com a vida cotidiana. Sendo assim: “Com frustração, não conseguiam construir um nível de ensino formativo. Em contraste, para a maioria dos alunos importava a função propedêutica, ao passo que uma parte significativa desejava o preparo para o trabalho” (COELHO, GOMES e VASCONCELOS, 2018, p. 53).

2.2 - Movimentos por um currículo comum: o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

Outra tentativa de reorganização curricular, fruto dos movimentos reformistas das décadas de 1980-1990 foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica. Em colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante esse período fez uma série de reformulações para a educação nacional. Como já vimos, a LDB resulta de parte desses esforços, como também, temos a criação das DCNs em 1998 e dos PCNs em 1999. Tais parâmetros e diretrizes, assim como a LDB, já traziam consigo a noção de habilidades, como parte de uma nova linguagem para o campo curricular. O currículo, nestes documentos, era mensurado a partir de habilidades que os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas de ensino:

As diretrizes curriculares, bem como os PCNs para o Ensino Médio, possuem uma característica comum: foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (...) Esta forma de organizar os currículos, presente em outros países, tornou-se hegemônica na produção legal do governo brasileiro desde o final dos anos 1990. (MAGALHÃES, 2007, p. 53)

O objetivo da União era garantir um currículo mínimo comum para a educação nacional, uniformizando os parâmetros e as diretrizes em conformidade com a LDB. Para Magalhães (2007) não houve um consenso entre os educadores e gestores dessa época quanto a implementação dessas diretrizes. Para alguns, esse tipo de estrutura curricular servia em suprir as demandas do capital, para outros, tais currículos expressam a verdadeira concepção da escola. Os PCNs para o Ensino Médio foram duramente rejeitados pelos docentes, pois tais parâmetros curriculares, “propunham reorganizar o Ensino Médio em três áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias” (MAGALHÃES, 2007, p. 51). Diferente dos PCNs para o Ensino Fundamental que traçavam objetivos gerais para cada disciplina, e também organizavam os conteúdos através de eixos temáticos, os PCNs para o Ensino Médio traziam uma linguagem nova para o campo curricular, listavam competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da formação. É importante salientar que tal linguagem para organização curricular era uma tendência mundial nesse período e que se relacionava com a compreensão do mercado de trabalho e do capital acerca desses jovens. Quais competências, habilidades e atitudes as pessoas devem ter para adentrar no mundo do trabalho? São conceitos importados do ambiente corporativo e passam a fazer parte do currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares, por sua vez, não são documentos obrigatórios, mas sim um referencial curricular para servir de base à elaboração dos currículos locais. Tendo uma abordagem construtivista, permitem flexibilizar as áreas ou disciplinas de acordo com as especificidades regionais. Os PCNs do Ensino Fundamental foram elaborados em 1997 e 1998. Já o PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foram instituídos em 1999, sendo sua versão mais recente datada no ano 2000. Já na introdução percebemos a preocupação em alterar a composição curricular do Ensino Médio, tendo como justificativa as mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea, que “exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 4).

Podemos pensar, portanto, que a reforma do EM é um processo que perdura por pelo menos duas décadas nos sistemas de ensino. Também, há várias tentativas de se instituir um *Novo*, em contraposição ao *Velho*, buscando por uma identidade própria, em detrimento dos antigos lugares que o EM ocupava. No entanto, como argumenta Magalhães (2007, p. 58), há uma “diferença entre o lugar proposto pela LDB de 1996 para o Ensino Médio, reafirmado nos PCNs, e o papel que tal nível desempenha na prática”. Essa busca por uma identidade

própria foi o que deu ao EM a terceira função: a formativa, tentando dissociar-se da propedêutica e da profissionalizante. No entanto, entre estar expresso na lei e entre efetivamente ele desempenhar essa função, há uma distância. Outra justificativa para a necessidade dessas reformas curriculares é a grande expansão que o EM tomou, visto que o número de matrículas teve um aumento significativo durante as décadas seguintes da redemocratização. “No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%” (BRASIL, 2000, p. 6).

Os PCNs para o Ensino Médio trazem uma nova linguagem para a composição curricular. Instituem que os estudantes devem desenvolver determinadas habilidades e competências ao longo do curso:

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos (...) Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (BRASIL, 2000, p. 11)

Dessa forma, tais parâmetros devem servir de desenvolvimento de competências e habilidades que a juventude utilizará no mundo do trabalho e também no pleno exercício da cidadania. Os PCNs ainda estruturam os conhecimentos elencados no currículo a partir dos seguintes eixos: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver; Aprender a ser. A todo momento do texto, são retomadas as rápidas mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea, fruto da globalização. Dessa forma, justificam-se as mudanças em torno dos sistemas de ensino. Também não passa despercebido a menção de uma Base Nacional Comum, pois percebe-se a preocupação em garantir currículos mínimos em comum para todo o território nacional já desde essa época. Discussão, no entanto, que se estende por alguns anos até a efetiva implementação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Já as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica são documentos obrigatórios a serem seguidos pelos estabelecimentos de ensino. São organizadas no formato de lei e instituem conteúdos mínimos para a educação básica. Além disso, as DCNs almejam metas e objetivos a serem contemplados em cada etapa de ensino. Em 2018, a CEB (Câmara de

Educação Básica) atualizou a DCNEM, que instituiu o Novo Ensino Médio. Dessa forma, todos os documentos curriculares foram revistos e atualizados em detrimento desta atualização. Dentre as mudanças, podemos destacar: o currículo foi dividido em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, onde na formação básica devem estar elencados conjuntos de conhecimentos essenciais previstos na BNCC, e nos itinerários são conjuntos de unidades curriculares que devem aprofundar os conhecimentos da parte básica.

A organização curricular que as DCNs propõem também visam preparar profissionais com competências e habilidades para ocuparem o mundo do trabalho e exercer a cidadania, como destaca o documento: “Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentir da falta desses profissionais” (BRASIL, 2013, p. 145).

Percebemos que há uma forte tentativa de fazer valer os preceitos fundamentais expressos na LDB/96, quando o próprio documento assume que o Ensino Médio está longe de contemplar os objetivos formativos para essa etapa da escolarização: “estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 145). O documento orienta que somente um currículo que contemple esses objetivos será capaz de emancipar o público alvo do Ensino Médio:

É expectativa que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania. (BRASIL, 2013, p. 149)

A continuidade quanto a elaboração desses documentos mostra os esforços dos governos em atribuir uma identidade própria a essa etapa de ensino, bem como, entender o público alvo a que se destina e suprir as demandas que a “sociedade tecnológica” trazia para o contexto educacional. Outra característica que chama bastante atenção na DCN/2013 é a conceituação da Juventude. Colocando a palavra no plural, o termo aparece como *Juventudes* e tenta abarcar as amplas personalidades que o EM atende, “de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade” (BRASIL, 2013, p. 147).

O documento também aponta o problema da evasão escolar, enfatizando que as múltiplas juventudes não enxergam sentido na escola, por isso, faz-se necessário um novo arranjo curricular, uma nova disposição de conteúdos que abarque todos os anseios e expectativas do público alvo. No entanto, percebemos que o texto não aprofunda a questão da desigualdade social, que faz com que a evasão escolar se intensifique e faça sentido para esses jovens. Sendo que, mais da metade dessas juventudes estão inseridas ou tentando se inserir no mercado de trabalho, não porque almejam construir caminhos para futuras profissões, mas porque suas condições socioeconômicas não permitem outra alternativa. Entendemos que essa questão é muito mais complexa de ser contemplada em um documento curricular e que abrange somatórios de diversas esferas políticas para a promoção de políticas de equidade.

Por último, a DCN/2013 aponta a flexibilização curricular para o Ensino Médio, algo que na LDB/96 já se aspirava. A partir do percurso formativo os sistemas de ensino deveriam diversificar uma parte do currículo de modo que os jovens pudessem escolher determinadas áreas a partir de seus interesses prévios: “devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações” (BRASIL, 2013, p. 154-155). Essas tentativas de diversificar o currículo culminarão na BNCC em 2017.

2.3 - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as reformas curriculares liberais

A busca por uma identidade própria e por políticas educacionais eficazes na promoção de melhores condições de ensino perpetuou por duas décadas nos sistemas de ensino no Brasil. No entanto, em 2017 tivemos duas grandes mudanças expressivas na legislação educacional, que reverberam todas as etapas de ensino da educação básica. A começar pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que tomou forma definitiva em 2017 em todo o território nacional. E depois temos a reforma do Ensino Médio, conhecida como NEM - Novo Ensino Médio ou REM - Reforma do Ensino Médio.

Quando falamos em currículo escolar é necessário entender que esse documento carrega uma intencionalidade e finalidade. Currículo é um documento normativo que dispõe os conteúdos e as práticas pedagógicas a serem contempladas. Tendo sempre uma intenção: dotar as crianças e os jovens com determinadas habilidades, e uma finalidade: qual a concepção de cidadão pretende-se formar com essa disposição de conteúdos e conceitos? Dessa forma, entendemos que é impossível garantir um currículo neutro ou passivo. Esse

campo da educação sempre tende a tensões e disputas. A implementação de um currículo comum em todo o território brasileiro está expressada desde a LDB, como podemos constatar no Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, p. 10).

Esse movimento por um currículo comum se desenvolveu a partir dos PCNs e das DCNEM, até culminar na implementação da BNCC. Os discursos que ganharam força, sobretudo em um contexto político de crise representativa - impeachment da presidente Dilma Rousseff - fazem alusão a conceitos de “modernização, inovação, eficiência e qualidade na educação” (THIESEN, 2021, p. 45). Ou seja, essas reformas curriculares, amparadas por representantes políticos mais à direita, estão amparadas pela lógica do capital, visando perpetuar na educação conceitos como eficiência e produtividade. A lógica do desenvolvimento de habilidades e competências, divulgada pela BNCC como algo inovador e tecnológico é na verdade um resgate dos antigos embates que os PCNs tentaram implementar nos anos 2000. Veremos no segundo capítulo como o desenvolvimento de habilidades e competências está vinculado à lógica do sistema capitalista. A verdade é que, essas reformas curriculares ganharam mais visibilidade à medida que a veiculação de um *velho* contexto político dava espaço a um *novo* ensino médio ou a uma *nova* composição curricular.

Tais mudanças, tanto na estrutura do Ensino Médio, quanto no currículo da Educação Básica, ganharam destaque em alianças governamentais mais à direita, apesar de estarem nas agendas de governos de centro e centro-esquerda. Rebeca Tarlau e Kathryn Moeller (2020), explicam esse fenômeno como *consenso por filantropia*. No caso especialmente da implementação da BNCC, houve agentes de diversas vertentes políticas mobilizados nessa questão, em uma narrativa que prometia auxiliar os jovens a acessarem melhor os conhecimentos escolares. De acordo com a pesquisa das autoras, em 2013 a Fundação Lemann começou a desenhar um plano estratégico para influenciar e financiar o movimento nacional pela implementação de uma Base Nacional Comum.

Diversos seminários e reuniões foram financiados pela Fundação Lemann durante 2013 até a finalização da terceira versão da BNCC em 2017. Durante esse tempo conseguiram a adesão das agendas políticas de prefeitos, governadores e secretários da

educação. Dessa forma, a implementação de uma Base Curricular Comum foi iniciada pelo investimento de uma fundação de caráter privado, diferentemente dos currículos anteriores (PCNs e DCNs):

Assim, demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escolas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (MOELLER e TARLAU, 2020, p. 555).

O Currículo e o Ensino são sempre um campo de disputas, visto que suas escolhas não são neutras e nem há como ser. Um currículo expressa um modelo de cidadania que se almeja para um modelo de sociedade. O contexto em que essas reformas foram amplamente discutidas e aprovadas também nos dá uma pista sobre seu alinhamento com uma ordem política liberal econômica. A BNCC e a reforma do Ensino Médio foram iniciadas no governo Dilma e sancionadas no governo Temer: “O primeiro ato do governo Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após o conturbado processo de impeachment de Dilma Rousseff (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16” (SILVA, 2018, p. 2). A urgência em aprovar um ensino que fosse qualificado como eficiente, tecnológico e que atendesse as demandas das juventudes foi ancorada em atacar o modelo de ensino médio antes da reforma, tido como ineficiente, no qual as juventudes não viam mais sentido. A lógica que garante essas reformas é a mesma lógica que sustenta o campo empresarial, a despeito da BNCC, Moeller e Tarlau (2020, p. 558) destacam: “pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas - e tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado”.

Esse modelo de educação vigente é parte de uma agenda política internacional, o pesquisador Juarez da Silva Thiesen (2021) desenha esse contexto ao informar que um currículo baseado em competências e habilidades (BNCC) resulta em mensuração de resultados e de avaliação em larga escala e que uma educação voltada para a formação humana restrita a aquisição de competências instrumentais, em detrimento de uma formação humana integral, dá espaço para uma formação voltada aos interesses do capital e do neoliberalismo:

Quanto às evidências de possíveis alinhamentos da BNCC com as concepções e expectativas da internacionalização da educação e dos currículos, as marcações mais significativas são praticamente as mesmas apontadas em relação à REM, ou seja, estão na ordem dos vínculos com as concepções de formação humana que privilegiam aquisição de competências instrumentais em detrimento de aprendizagens mais completas em termos de desenvolvimento humano integral (THIESEN, 2021, p. 54).

O *consenso por filantropia* no caso da BNCC é só mais um dos inúmeros movimentos públicos que são financiados por instituições privadas. Esse tipo de iniciativa é encorajado sobretudo por entidades públicas, como a própria ONU ou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Moeller e Tarlau (2020), são categóricas ao afirmar que esses investimentos acompanham a precarização e a redução da participação do Estado na Educação Pública. Dessa forma, as fundações, institutos e ONGS ficam encarregados de financiar os sistemas educacionais e impor a lógica do mercado e do neoliberalismo nesses sistemas.

No entanto, no que tange especialmente a BNCC, as autoras complementam que foram utilizadas estratégias gramscianas para sua efetiva implementação, isto é, a Fundação Lemann criou uma narrativa tão bem elaborada para a reforma curricular que diversos atores sociais compraram a causa. Dessa forma, temos diferentes linhas ideológicas apoiando uma causa em prol do bem comum: “na estratégia gramsciana, a sociedade civil é integrada a um bloco unido hegemônico de apoio a novas iniciativas, minimizando as divergências e marginalizando como irracional, ilógica e ideológica qualquer resistência que apareça” (MOELLER e TARLAU, 2020, p. 588).

Ainda de acordo com Moeller e Tarlau, nas discussões em torno da reforma do Ensino Médio percebemos que desde o início foi dada como uma imposição, carecendo de discussões entre os atores envolvidos no processo educacional, gerando, dessa forma, uma enorme insatisfação desde a Medida Provisória (MP n. 746 de setembro de 2016). As pesquisadoras ainda demonstraram em suas pesquisas que as duas reformas, embora tenham emergido no mesmo contexto político, seguiram caminhos diferentes na aceitação e opinião da sociedade. A pressão por um novo currículo foi implementada a partir do que as autoras chamam de *consenso por filantropia*, quando uma fundação privada investe seus recursos em mobilizações políticas e civis a fim de participar das políticas educacionais, sendo denominada de estratégia gramsciana. Já na reforma do Ensino Médio não houve essa mobilização, o que temos é uma imposição de cima para baixo, sendo denominada de

estratégia draconiana: “a forma pela qual a nova legislação foi introduzida, como Medida Provisória, foi criticada por muitos como autoritária, e defendida pelo governo como uma maneira de levar à conclusão uma discussão que já vinha tramitando há anos no Congresso Nacional” (SCHWARTZMAN, 2018, p. 16).

A BNCC, implementada em 2017 (3ª versão), tem caráter obrigatório para os sistemas de ensino. Já na sua apresentação vemos a preocupação em reformar os currículos e diretrizes para a educação básica, visando seu alcance no Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular, diferentemente das DCNEMs, aborda a relação das desigualdades sociais com a educação de maneira mais profunda, relacionando as diferentes vivências dos estudantes de acordo com sua classe, raça ou gênero, e também utiliza do termo *equidade* para garantir a promoção das diferentes juventudes que se encontram no Ensino Médio, “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 18).

O termo *juventudes*, no plural, também é utilizado pela BNCC para contextualizar as diferentes vivências nessa etapa de ensino, onde se encontram e devem ser encarados como seres singulares que possuem diversas demandas específicas. No entanto, uma palavra chama a atenção, por associar-se ao termo juventudes: protagonismo. Imbuído de propagandas atraentes, com palavras utilizadas pelos jovens, a reforma do Ensino Médio ganhou uma parte do apoio do público com a possibilidade de um currículo que fosse escolhido pelos estudantes: a parte flexível, também chamada de Itinerários Formativos. Dessa forma, as juventudes poderiam ter autonomia na escolha dos conteúdos a serem estudados e ser empreendedoras de seu próprio conhecimento, no entanto, é importante ter uma postura crítica em relação a esses conceitos e se questionar: a quem esses currículos realmente servem? De acordo com Dantas e Pereira (2022, p. 311), “o empreendedorismo tem representado uma estratégia ideológica que sustenta o projeto de sociedade defendido pelos grupos hegemônicos representantes do capital que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais”.

Além disso, diversos questionamentos foram suscitados ao longo dessas propagandas: qual a relevância de diminuir a carga horária dos componentes essenciais e aumentar a flexibilização curricular? Como ficariam os exames de pré vestibulares e ENEM para um estudante que se aprofundou em apenas uma Área de Conhecimento? Além disso, importa mencionar que o desenvolvimento dessas competências, principalmente do empreendedorismo, onde o jovem é quem trilha seu próprio caminho, coloca uma grande

responsabilidade na juventude a respeito do seu futuro, “Essa tendência expressa a tentativa de responsabilizar os indivíduos pelos problemas ambientais, financeiros etc., mantendo intacta a ordem capitalista” (SILVA, 2022, p. 7)

A BNCC estrutura o Ensino Médio em Formação Geral Básica, que são caracterizados pelos conhecimentos considerados essenciais aos estudantes, dividido em Áreas de Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A outra parte do currículo são os Itinerários Formativos, que é a parte diversificada do currículo, que visa aprofundar os conhecimentos vistos na parte básica. Dessa forma, seu fundamento em relação aos Itinerários está pautado na escolha do currículo pelos estudantes, dando o protagonismo que a Base informa. Como já mencionado, A BNCC é fruto de demandas empresariais sobre o campo educacional, sendo que desde sua concepção até sua implementação obteve recursos privados de fundações e ongs, principalmente da Fundação Lemann. Essa forma de organizar o currículo escolar conversa com as tendências mundiais em relação ao mercado de trabalho e em suprir as demandas mercadológicas. O termo CHAV, por exemplo, é emprestado do ramo empresarial, da área de administração de pessoas, e diversas metodologias e ferramentas de gestão empresarial estão presentes mais intensamente nos sistemas de ensino. O Novo Ensino Médio também é outorgado nesse contexto.

É evidente que o Ensino Médio recebeu atenção dos governos e dos ministérios nas últimas décadas. O termo Novo Ensino Médio não é novo, como vimos, pois já tem sua concepção no primeiro PCN em 1999. O ano de 2017, no entanto, ficou fortemente marcado pela maior reforma a nível nacional na educação básica. O NEM, como ficou popularmente conhecido, teve sua inserção na LDB a partir da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Como uma tentativa de superar aquele velho dualismo presente nessa etapa de ensino, englobando as duas concepções históricas que marcaram o Ensino Médio:

A primeira é a visão tradicional do ensino médio como curso elitista e propedêutico, voltado exclusivamente à preparação para o ensino superior. A segunda tem origem nas teorias pedagógico-políticas do intelectual marxista italiano Antonio Gramsci, que, escrevendo nos anos 30, criticava a separação que havia na Europa entre o ensino acadêmico, destinado aos filhos das classes médias e altas que se preparavam para as universidades, e o ensino profissional, que preparava os filhos de operários para as atividades mais práticas e intelectualmente menos demandantes requeridas pelo mercado de trabalho. Esta divisão, segundo ele, perpetuava a hegemonia intelectual das classes médias e altas sobre a classe operária, situação que só poderia

ser revertida se os filhos dos operários tivessem a mesma educação clássica e geral proporcionada aos filhos da burguesia (SCHWARTZMAN, 2018, p. 17)

Sendo assim, a reforma do Ensino Médio estipulou um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino pudessem organizar seu currículo e sua estrutura educacional para essas mudanças. Em 2022, os sistemas estaduais implementaram o primeiro ano do ensino médio nesse novo formato, em 2023 será implementado o segundo ano e em 2024 o terceiro. Portanto, incluídos pela Lei nº 13.415, de 2017, temos a estrutura curricular geral do Ensino Médio disposto no Art. 36, da seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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, 2018).

Os *componentes curriculares* ou disciplinas, conhecidos como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia, são agrupados agora em *Áreas do Conhecimento*, acrescidos da nomenclatura “tecnologias”. A redação da LDB que trata da oferta dessa etapa de ensino configura aos estados e municípios autonomia de compor seus currículos considerando o contexto local e regional, dessa forma, entenderemos melhor essa mudança curricular à medida que analisarmos os documentos formativos do Estado de Santa Catarina, que é nosso objeto de pesquisa.

3. CAPÍTULO II - AS MUDANÇAS CURRICULARES EM TORNO DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE

3.1 - O campo curricular: conceitos e tendências

A pesquisa pretende analisar o currículo de História na proposta do Novo Ensino Médio Catarinense. Para isso, faz-se necessário contextualizar. *Qual o conceito de currículo será abordado?* Primeiramente, é importante dizer que o currículo é uma seleção de conhecimentos historicamente acumulados pelo ser humano. A escola enquanto instituição formal que trabalha com o ensino e a aprendizagem atua nessa seleção. Também é importante informar que ao longo do tempo o currículo foi modificando seu conceito e sua função, e as teorias curriculares demonstram refinar cada vez mais a sua função para atender as demandas democráticas da escola contemporânea (LIMA, PINHEIRO e ZANLORENZI, 2012).

Dessa forma, antes do sistema de ensino sistematizar os conhecimentos historicamente acumulados, deve-se partir de alguns pressupostos: Qual é o contexto da nossa sociedade contemporânea? Qual é a função da escola? Quais conteúdos devem ser selecionados para atender essa função? Qual é a função do currículo? Ele é usado para reforçar privilégios ou atender democraticamente o público alvo da escola? Que tipo de ser humano desejamos formar para essa sociedade?. Entende-se que o currículo não é neutro, pensar em uma seleção de conteúdos que formarão seres humanos não é algo que se faz de forma imparcial. O currículo, portanto, carrega uma intencionalidade, “o ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora” (ARROYO, 2008, p. 23)

Além disso, o currículo assume uma função política à medida que pretende formar identidades e atitudes capazes de suprir as demandas sociais, de acordo com Mocelin e Silva (2019, p. 141): “a intenção política que envolve o currículo também envolve o tipo de ser humano que se quer formar”. O currículo carrega essa dimensão, é constituidor de identidades, de subjetividades e de sujeitos, pois, essa seleção “representa a caminhada que o sujeito irá fazer ao longo de sua vida escolar, tanto em relação aos conteúdos apropriados quanto às atividades realizadas sob a sistematização da escola” (LIMA, PINHEIRO e ZANLORENZI, 2012, p. 25). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conceitua o currículo como:

Proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos

pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018, p. 4).

É possível pensar no currículo a partir de duas dimensões. De uma forma mais objetiva, ele é um documento normativo e que norteia o trabalho pedagógico dos docentes, pois é a partir dele que o professor irá elaborar seu conteúdo programático para as diferentes faixas etárias escolares. E em uma dimensão subjetiva, o currículo faz parte de toda atividade pedagógica dentro da escola, incluindo o ensino, sendo ela expressa em um documento ou não. Dessa forma, entende-se por currículo todas as ações intencionais que circunscrevem o trabalho pedagógico em uma instituição escolar. De acordo com Saviani: “o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser se sua existência: a educação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2016, p. 55). Antes de atrelarmos o currículo a outras dimensões sociais, entendendo que o campo curricular tende a disputas, faz-se necessário, portanto, historicizar o conceito.

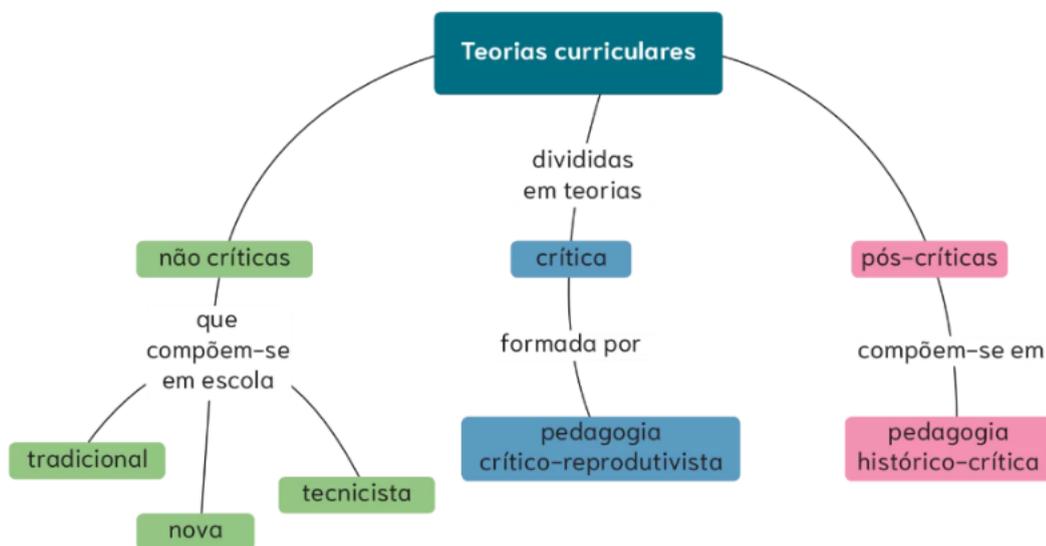
As teorias curriculares são divididas em: não críticas, críticas e pós-críticas. As teorias não críticas se encaixam nos conceitos das *Escolas tradicionais*, onde a metodologia é a da memorização e repetição, a grade curricular é dividida em disciplinas isoladas, sem conexão de uma com a outra. Do mesmo modo, os conhecimentos são sistematizados sem relação com a vida prática do estudante, o professor tem um papel autoritário e detentor do conhecimento, enquanto o estudante deve se colocar como ser passivo. A *Escola nova* também se encaixa nessa definição, pois o método foca em melhorar os processos de ensino aprendizagem, onde o ensino é desenvolvido a partir dos interesses dos estudantes. Dessa forma, o professor é lido como um facilitador desse processo e o estudante é ativo e participativo. A última vertente da teoria não crítica é a *Escola tecnicista*, onde o foco predomina na aquisição de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver, nesse modelo o professor é um técnico do ensino e o estudante é o ponto final dessa transmissão. (LIMA, PINHEIRO e ZANLORENZI, 2012).

Entre as teorias críticas temos a *Pedagogia crítico-reprodutivista*, que entende que os sistemas de ensino visam reforçar os privilégios da classe dominante e compreendem que o Estado e a escola trabalham juntos para reproduzir os interesses da elite e da cultura hegemônica. “Em uma perspectiva althusseriana, a educação em geral e a escola em

particular são veículos de transmissão da ideologia dominante, cujo principal objetivo é manter o controle social nas mãos da classe burguesa” (VASCONCELOS, 2017, p. 114). Dessa forma, essa teoria denuncia o modo como o currículo opera. De acordo com Mocelin e Silva (2019, p. 153): “o currículo tradicional se destaca eliminando a criticidade e a reflexão, formando mão de obra especializada com educandos facilmente submissos e oprimidos.

Após um longo período repensando a práxis escolar e a função social da escola, nascem as teorias pós-críticas, que tem fundamento no pós-estruturalismo e na percepção de uma sociedade multicultural. A preocupação dessa teoria é na construção das identidades e da cultura escolar a partir do currículo. Como mencionado neste trabalho, fica cada vez mais evidente o peso do currículo nessa construção, portanto “o currículo deve ser elaborado a partir da preocupação com a formação da identidade dos indivíduos e de acordo com os significados sobre a realidade expressa nos discursos desses indivíduos” (LIMA, PINHEIRO e ZANLORENZI, 2012, p. 94). A teorização sobre esses conceitos resulta na criação da *Pedagogia histórico-crítica*, que tem muita contribuição nas propostas curriculares contemporâneas. Nessa conceituação vemos que a grade curricular é estruturada em áreas de conhecimento, algo que está presente na Lei que altera a LDB e institui a mudança do Novo Ensino Médio, por exemplo. Além disso, o processo de ensino aprendizagem deve considerar as experiências dos estudantes e o contexto local, sendo que os conteúdos também devem verter para a interdisciplinaridade. De acordo com Lima, Pinheiro e Zanlorenzi (2012, p. 94): “os conteúdos universais e culturais devem ser trabalhados com base na relação direta de experiências trazidas da realidade social e confrontadas com o conhecimento sistematizado”.

FIGURA 1 - TEORIAS CURRICULARES



O currículo é um campo de disputas. Por muito tempo esse documento serviu para perpetuar a cultura e a verdade da classe dominante, servindo como reforçador de seus privilégios e fazendo da escola um lugar de opressão para as classes consideradas subalternas. Há uma intensa relação entre um determinado modelo social e a composição do currículo escolar, ou seja, o modelo de ser humano que se espera formar para ocupar um determinado lugar na sociedade. Segundo Moreira e Tadeu (2013), o currículo não é neutro de ideologias, pois é sempre permeado por uma intenção, e é nele que se percebem as relações de poder, pois ele transmite o acúmulo cultural de determinado grupo social, e também é a partir dele que identidades e subjetividades, e acima de tudo, sujeitos, são constituídos, como já fundamentado neste trabalho. Dessa forma, o currículo, enquanto documento que expressa valores a serem transmitidos e que devem constituir que tipo de cidadão espera-se para a sociedade. Moreira e Tadeu (2013, p. 28) assumem: “O currículo é uma área contestada, é uma arena política”.

Historicamente, o currículo carrega três dimensões consigo: Ideologia, Cultura e Poder. Ao analisarmos a constituição do campo curricular, é necessário entendermos a relação com essas categorias. Segundo Moreira e Tadeu, o currículo não pode ser analisado sem compreender a ideologia predominante. Dessa forma, como já mencionado, a função social da escola por muito tempo esteve atrelada a perpetuar os destinos das classes sociais, existindo uma classe que está destinada a dominar e outra que nasceu para ser subjugada, a escola torna-se, assim, uma micro reprodução das estruturas sociais que estão fora dela, sendo assim, a classe dominante, garante que essas estruturas continuem como estão:

Essa transmissão diferencial seria garantida pelo fato de que as crianças das diferentes classes sociais saem da escola em diferentes pontos da carreira escolar: os que saem antes “aprenderiam” as atitudes e valores próprios das classes subalternas, os que fossem até o fim seriam socializados no modo de ver o mundo próprio das classes dominantes (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 29).

Em relação a cultura, os autores compreendem uma relação dialética entre o currículo e a cultura. O currículo não é meramente uma transmissão da cultura hegemônica, mas é resultado dessa transmissão, sendo assim, o currículo pode ser modificado dependendo das subjetividades que ele criou:

A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 35).

A dimensão do poder está atrelada ao currículo à medida que compreendemos quais aspectos culturais são elaborados para serem transmitidos da classe hegemônica para os historicamente subjugados. Quais elementos intencionalmente selecionados servirão de base para continuar perpetuando as divisões de classe, raça e gênero? “o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder” (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 37). Prolongando ainda mais essa dimensão, o poder se manifesta não apenas nos interesses das classes dominantes, mas nas relações escolares entre os diversos sujeitos que compõem o contexto escolar.

Tendo esses aspectos em vista, é importante aprofundar as dimensões históricas que formam um currículo, sendo ele, muitas vezes carregado de valores culturais hegemônicos, que assumem diferentes intenções a depender dos grupos sociais que estarão em contato com esses conteúdos. Dessa forma, acentuando as relações de poder entre as classes. É nesse contexto que as reformas curriculares emergem na América do Norte e respingam nos teóricos brasileiros, pressionando por mudanças nos sistemas de ensino. Ou seja, nossa tradição curricular foi, em certa medida, importada do norte do continente, havendo uma *idiossincrasia* com as teorias de nossos educadores, sendo adaptadas ao nosso contexto. De acordo com os autores Lima, Pinheiro e Zanlorenzi (2012, p. 27): “O campo curricular brasileiro se estruturou tendo como referência o campo curricular americano”. Foi sobretudo nas décadas de 1920 e 1930 que o campo curricular brasileiro começou a ser desenhado pelos escolanovistas.

Veremos agora, como essas mudanças começaram a ser pensadas no contexto catarinense e como foi implementado o NEM a nível estadual. Como já mencionado no primeiro capítulo, em 2017 temos dois marcos históricos importantes para a história da

educação brasileira, primeiro, temos o lançamento da terceira versão da BNCC, instituindo assim, um currículo base comum a todos os estados brasileiros. Em seguida, temos a promulgação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB instituindo os novos parâmetros de aprendizagem e avaliação para a etapa do Ensino Médio em território nacional, dessa vez, muito mais rigorosa, dando um prazo de cinco anos para os sistemas de ensino reformularem seus currículos e espaços escolares.

Dessa forma, cada estado brasileiro teve que reelaborar seus currículos de acordo com essas normas. Nosso objeto de pesquisa limita-se ao estado catarinense e aos seus sistemas de ensino, sendo assim, veremos como se deu tais mudanças no contexto desse estado. Em 2020, portanto, foram instituídas 120 escolas-piloto que tinham como objetivo central implementar o currículo do NEM.

3.2 - A Proposta Curricular, o Currículo Base do Território Catarinense e a noção de habilidades e competências no currículo

O Estado de Santa Catarina, desde a redemocratização (1985) vêm desenvolvendo sua Proposta Curricular para a Educação Básica de maneira contínua. Essa proposta origina-se pelo pensamento de qual modelo de sociedade espera-se formar com determinadas intencionalidades curriculares: *Que tipo de ser humano pretende-se formar, para integrar um tipo de sociedade?* Tal resposta só pode ser respondida na medida em que lemos os currículos dos sistemas de ensino. A intencionalidade curricular é que vai nos dizer qual é a concepção de cidadania adotada e que paradigmas espera-se desse cidadão para transformar seu entorno social. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC) foi publicada em 1991, com atualizações em 1998, 2003, 2005 e a última foi em 2014, sendo esta a proposta que deu fundamento teórico-metodológico para a construção do Currículo Base do Território Catarinense - CBTC (SANTA CATARINA, 2014).

A PCSC se orienta por três fios condutores que devem ser superados no campo educacional. O documento, a todo momento, destaca que esses caminhos não são dados prontos e superados dentro do contexto escolar, mas que devem, na medida do possível, perpassarem todos os planejamentos referentes à educação no Estado. São *desafios* que devem estar presentes nas intencionalidades escolares, sendo assim, são eles: uma formação integral que atenda as demandas multidimensionais dos sujeitos; um percurso formativo, ou seja, uma série de concepções que devem ser levadas em consideração na intencionalidade curricular, entendendo que a escolarização é um *continuum*, e processo; e ainda, a Proposta

adota como fio condutor a atenção à diversidade dos educandos, usando esse aspecto como ferramenta metodológica no ensino. (SANTA CATARINA, 2014).

A PCSC orienta o Currículo Base do Território Catarinense (2019), dessa forma, esse documento se situa na perspectiva histórico-cultural. De acordo com a Proposta, a perspectiva histórico-cultural auxilia na emancipação, no desenvolvimento da autonomia e da liberdade, sendo tais paradigmas “pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Ainda na perspectiva histórico-cultural, o documento considera que o ser humano se constitui na medida em que interage com o conhecimento, com a cultura e com o mundo, e é na mediação com o conhecimento e com o mundo social que esse sujeito terá seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, o documento nos convida a refletir acerca da intencionalidade curricular dentro dessa perspectiva.

O ser humano forja as relações materiais da vida a partir do trabalho e modifica seu entorno a partir disso: “modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Dessa forma, a Proposta nos convida a pensar em metodologias capazes de abranger a educação humana em suas múltiplas dimensões. A perspectiva histórico-cultural, portanto, nos ajuda a pensar em aportes metodológicos para fomentar uma formação integral.

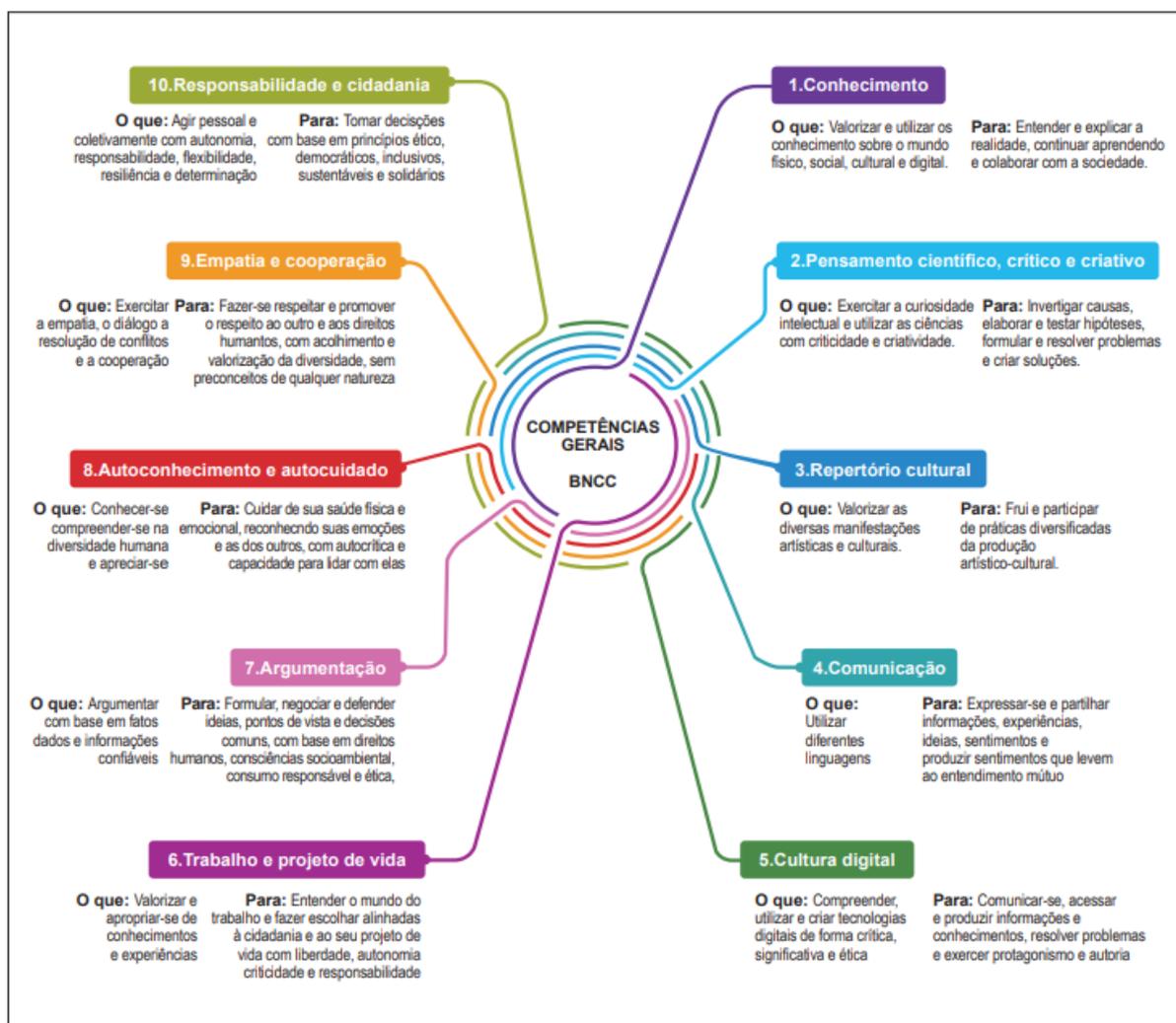
Como mencionado, este documento nos traz questões acerca de possibilidades, criando intenções para que a escola ou o professor possa refletir e repensar sua prática pedagógica. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina vai fundamentar o Currículo Base do Território Catarinense, 2019, (CBTC) que foi desenvolvido já no contexto da Lei nº 13.415/2017. Sendo assim, é importante contextualizar que todas essas reformas educacionais empreendidas a nível nacional (BNCC, NEM e esses movimentos de atualizações curriculares) trazem consigo uma roupagem nova e moderna imbuída de um velho discurso. A BNCC foi fruto de um movimento empresarial que visa estabelecer influências na educação nacional. A noção de desenvolvimento de habilidades e competências corrobora essa ideia. Como vimos ao longo deste trabalho, as DCNs e PCNEM já visavam um currículo com base no desenvolvimento de habilidades e na mobilização de competências:

Tanto para as diretrizes curriculares como para os PCNs, mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer. Grande parte das

diretrizes não faz qualquer menção aos conteúdos a serem trabalhados, listando apenas as tais competências e as habilidades. (MAGALHÃES, 2007, p. 53)

Esses movimentos, portanto, são frutos de discussões e projetos que perduram por décadas nos sistemas educacionais brasileiros. Dessa forma, o Currículo Base do Território Catarinense (2019) vai replicar as competências gerais descritas na BNCC:

FIGURA 2 - COMPETÊNCIAS GERAIS BNCC



FONTE: SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. 2019.

É importante entendermos que o desenvolvimento de habilidades e competências, amparados pelo termo CHAV, que está presente na fundamentação da BNCC, (Conhecimentos, Habilidades, Atitudes e Valores), são conceitos importados do campo empresarial e isso corrobora a influência desse setor na educação:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2017, p. 13).

Dessa forma, é importante analisarmos a função da escola, do currículo e do ensino. A quais preceitos esses espaços e documentos servem? Quais são as finalidades de educar visando o desenvolvimento de habilidades e competências? Dentro desse contexto, diversos trabalhos nos últimos anos criticaram o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. Tais trabalhos, explicitam que o empresariado tem grande influência na estruturação desses conceitos na escola, bem como, na implementação do currículo do Novo Ensino Médio, como forma de angariar trabalhadores com determinadas habilidades e competências. As autoras Martini, Possamai e Silva (2021, p. 60), criticam fortemente um currículo marcado por esses pressupostos, informando que a atualização das DCNEM em 2018 “retoma a ideia de competências e habilidades, vinculada à repudiada teoria do capital humano que responsabiliza os sujeitos por seus êxitos e fracassos, desconsiderando as condições concretas de vida dos cidadãos”.

Como vimos no primeiro capítulo, a noção de competências foi inserida através dos movimentos curriculares da década de 1990. Essa noção, segundo Silva (2008), remonta a ideia de competição e competitividade. Ainda de acordo com a pesquisadora: “Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do *mundo do trabalho*” (SILVA, 2018, p. 11). Dentro dessa perspectiva a escola serviria à lógica do capital, instrumentalizando os seres humanos para gerenciar suas habilidades dentro do contexto econômico e de produtividade remunerada.

De acordo com o pesquisador Márcio Magalhães da Silva (2022), a formação de competências socioemocionais na escola serve para responsabilizar as pessoas pelos problemas do mundo, como também formar indivíduos conformados e adestrados, mantendo a ordem do capital. Em seu artigo, essa forma de organização curricular é fortemente criticada, uma vez que, culpabiliza os indivíduos pelos problemas sociais:

O documento da OCDE evidencia o papel ideológico da formação de competências socioemocionais na escola, ao afirmar que pessoas “menos favorecidas” estariam em

situação melhor se tivessem competências socioemocionais. Tal afirmação corrobora uma concepção de educação idealista, acrítica, que intenta justificar os problemas sociais apontando insuficiências institucionais ou individuais, no processo de escolarização. (SAVIANI, 2008a apud SILVA, 2022, p. 7).

Dessa forma, o pesquisador explicita que a noção de habilidades e competências é (re)inserida no campo educacional brasileiro pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), em 2011, sob o pretexto de repensar o ensino e o currículo voltado apenas para a dimensão intelectual. O Instituto Ayrton Senna, assim como a Fundação Lemann, tem como fundamento os mesmos conceitos de educação. Dessa forma, o IAS, introduz na educação brasileira, a partir de congressos e seminários, uma série de justificativas para a inserção de competências socioemocionais no campo curricular. Uma delas é que a formação de competências socioemocionais serviria de sucesso escolar, seguido de sucesso na vida profissional e pessoal dos indivíduos. Outra justificativa é que os documentos curriculares “tem se preocupado apenas, historicamente, com o desenvolvimento intelectual das/os estudantes, quando deveria se preocupar principalmente com o sucesso e o bem-estar de cada indivíduo num contexto de transformações sociais” (SILVA, 2022, p. 5). Como consequência da inserção dessas competências no currículo, o IAS, afirma que “contribuiria para que a escola cumprisse diversas finalidades, dentre as quais a redução de gastos públicos, da pobreza, da desigualdade social e a eliminação de várias formas de violência” (SILVA, 2022, p. 5-6).

Tecendo críticas à inserção do desenvolvimento de competências no currículo, Silva (2022), ajuda-nos a compreender como esse discurso responsabiliza a escola e os professores pelo possível insucesso escolar e profissional, pois se olharmos a lista das competências gerais da BNCC ou até mesmo do CBTC (onde as competências socioemocionais encontram-se diluídas). Assim, coloca como tarefa dos sistemas de ensino formar indivíduos cooperativos, assertivos, empáticos, com senso de justiça e que solucionem os problemas do mundo, ou seja, “Os resultados apresentados revelam um pensamento que atribui à educação escolar a responsabilidade por todos os problemas sociais” (SILVA, 2022, p. 6).

De forma sucinta, o autor, apresenta o tipo de personalidade que se espera no desenvolvimento dessas competências socioemocionais e as possíveis implicações disso na afirmação do sistema capitalista: em primeiro, espera-se um indivíduo aberto a novas experiências. De acordo com o pesquisador, isso forma “pessoas mais flexíveis, adaptadas à instabilidade da sociedade capitalista contemporânea, atendendo às demandas do sistema de acumulação vigente” (SILVA, 2022, p. 11). Em segundo lugar, espera-se que o indivíduo

desenvolva a conscienciosidade, em modos gerais, espera-se que as pessoas sejam responsáveis, disciplinadas e que não questionem a ordem vigente, com isso, as pessoas não questionariam o sistema e continuariam mantendo sua produtividade e eficiência. Em terceiro lugar, a extroversão, onde o indivíduo poderia se arriscar e fugir de suas responsabilidades, “permite culpar o indivíduo sempre que ele fracassa ou não se sente feliz e corrobora a ideologia individualista e meritocrática” (SILVA, 2022, p. 12). Em quarto lugar, a amabilidade é esperada do indivíduo, ou seja, é preciso ser cooperativo, assim, ao passo que o capitalismo estimula a competitividade, a cooperação também é um fator importante para manter o sistema funcionando. Por último, a estabilidade emocional é requerida do indivíduo, uma vez que uma pessoa estável emocionalmente irá ser produtiva e não questionar os modelos de exploração de trabalho.

De forma geral, essas são as competências socioemocionais diluídas nas competências gerais, tanto da BNCC, quanto do CBTC. Dessa forma, já temos uma boa base para compreender como se estrutura esse currículo e que tipo de ser humano espera-se formar com esses pressupostos. “A relativa autonomia que as competências socioemocionais adquirem neste momento se colocam a serviço do revigoramento de noções associadas à teoria do capital humano e do reforço de uma concepção de sociedade meritocrática, individualista e individualizante” (MAGALHÃES, 2021, p. 80).

3.3 - O currículo do Estado de Santa Catarina para o Novo Ensino Médio

Os documentos que norteiam toda a ação pedagógica no Ensino Médio são chamados de *Cadernos*. Esses documentos foram escritos em um contexto em que o empresariado catarinense mantinha forte influência no setor educacional, ajudando a implementar o NEM no estado. Dessa forma, o Instituto Iungo ajudou na escrita e na implementação desses *Cadernos*:

Esse instituto foi formado em 2020 e possui como mantenedores o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, ambos mantenedores também do Todos pela Educação. Alguns consultores pedagógicos do instituto, além de possuírem vínculos anteriores com a Fundação Lemann e com o instituto Ayrton Senna, também são proprietários ou colaboradores de empresas que fornecem serviços e produtos educacionais e/ou são do setor de educação a distância (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 309).

Até o momento, temos seis *Cadernos* como documentos curriculares para estruturar a

etapa do Ensino Médio em território catarinense:

- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: *Caderno 1 - Disposições Gerais* (2020)
- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: *Caderno 2 - Formação Geral Básica* (2020)
- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: *Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento* (2020)
- Novo Ensino Médio *Componentes Curriculares Eletivos Construindo e Ampliando Saberes: Caderno 4 - Portfólio dos(as) educadores(as)* (2021)
- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: *Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica* (2022)
- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: *Caderno 6 - Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio Magistério* (2022) - Ainda em construção.

Veremos adiante como essa etapa de ensino é concebida até chegar ao nosso objeto de estudo que é o *Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense*. O Caderno 1, nos traz questões gerais acerca da estrutura do NEM: fundamentação teórico-metodológica, marcos legais, a problematização acerca das múltiplas juventudes e as causas da evasão, um breve panorama sobre os componentes curriculares eletivos e por fim, a organização curricular indicando como se organizam os componentes curriculares e as áreas de conhecimento em cada ano.

Em paralelo com a Proposta Curricular e o Currículo Base, o Caderno 1 relembra os fios condutores que devem estar nos planejamentos e na prática docente. Sendo assim, o EM também deve estar na perspectiva do percurso formativo, entendendo que cada meio é responsável pela criação de diferentes personalidades e que é preciso levar em consideração o contexto em que essas juventudes estão inseridas ao *escolher* os conhecimentos historicamente acumulados, sendo assim, é necessário a “organização de um percurso formativo, aberto e contextualizado, construído em função das peculiaridades do meio, das características, interesses e necessidades dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 22). Ou seja, a prática docente deve estar alinhada ao contexto social e histórico desses sujeitos, bem como, dar suporte para que eles possam ter autonomia de mudar seu meio, promovendo cidadãos críticos, emancipados e com autonomia e liberdade.

Outro fio condutor que está presente em todos os documentos curriculares do Estado é o princípio da educação integral, entendendo que educação integral deve privilegiar uma

formação humana integral, estimulando todos os aspectos dos sujeitos, “a necessidade de se observar: os princípios de formação integral; o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar; a pesquisa como prática pedagógica para inovação” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 22). É importante notar que esse documento resgata os pressupostos da PCSC mas acrescenta novos termos que vão fundamentar o NEM: *Protagonismo e Projeto de Vida*. Esses conceitos foram difundidos em quase todos os vídeos de divulgação do Estado a respeito da reforma, e visam, dar uma roupagem nova a essa etapa de ensino.

Outro conceito que é abordado na PCSC e estendido no Caderno 1 é a diversidade como princípio formativo. Ou seja, visa considerar os múltiplos sujeitos do NEM na prática docente e nas escolhas das abordagens didáticas e metodológicas. O documento aborda as múltiplas juventudes que compõem essa etapa de ensino, entendendo que a diversidade presente no EM é composta pelos grupos sociais já dispostos, e que é preciso entender as singularidades e os contextos de cada grupo social para que a escola possa fazer o acolhimento adequado dessas juventudes. “É necessário refletir: quem é esse estudante que chega ao ensino médio? Que dimensões o constituem?” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 30).

O documento pontua alguns conceitos referente a diversidade dessa(s) juventude(s): “em algumas comunidades indígenas, por exemplo, não existe a categoria “adolescência” ou “juventude” no sentido atribuído pela ocidentalidade, mas uma categorização que compreende existir uma transição direta entre infância, juventude (fase adulta) e velhice” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 34). Dessa forma, a diversidade está pontuada nos diversos conceitos sobre juventude, existindo assim, diversas juventudes ocupando o mesmo tempo histórico. Existe a juventude indígena, a quilombola, a do campo e a juventude que compõem o público alvo da educação especial. De acordo com o Caderno 1, é preciso entender o contexto em que cada juventude está inserida, bem como, suas especificidades e planejar seu percurso formativo considerando essa pluralidade.

O documento também traz a questão da evasão escolar, e neste trabalho não poderíamos deixar de pontuar as causas que levam os estudantes dessa etapa de ensino a abandonarem o curso. O Caderno 1 utiliza os dados do APOIA (Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno), que é um programa instituído pela própria secretaria de educação para acompanhamento da frequência escolar, os dados utilizados começam em 2014 e vão até 2019. Sendo assim:

Um dos principais motivos apontados pelos estudantes, e suas famílias, para explicar a evasão escolar do ensino médio no estado de Santa Catarina entre os anos 2013 e

2019: o fato de o estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida (SANTA CATARINA, 2020a, p. 38).

O ensino formal assume diferentes funções de acordo com as perspectivas da juventude brasileira. Para muitos, o Ensino Médio é o ponto final de sua escolarização, é a última etapa do ensino formal de acordo com as suas aspirações e anseios. Para outros, essa etapa de ensino é uma ponte para a educação superior. Golgher (2010) é imperioso ao afirmar que as políticas públicas educacionais deveriam ser orientadas a partir dessas múltiplas juventudes e aos diferentes sentidos atribuídos ao ensino formal por esses jovens. O autor demonstra que o problema maior da evasão no Ensino Médio é a falta de interesse dos jovens “indicando a clara dissonância entre escola e realidade do estudante” (GOLGHER, 2010, p. 6). Ou seja, as atividades escolares se apresentam pouco atrativas ou desconexas com a realidade do estudante. Outro fator que influencia na evasão é a necessidade em buscar renda e trabalho. Como expresso no Caderno 1:

É importante considerar, sobretudo no que se refere à escola pública, que tanto os jovens que permanecem na escola, quanto os que dela se evadem, têm o trabalho como uma categoria presente (...) Neste caso, o trabalho possui um duplo aspecto: tanto os jovens que permanecem em seu percurso formativo, quanto os que dela fogem, compreendem o trabalho como possibilidade real e objetiva de mudança em sua condição social, econômica, política e cultural (SANTA CATARINA, 2020a, p. 41).

Quando olhamos para os índices de evasão escolar e um dos principais motivos apontados se dá pela falta de interesse dos estudantes, nos questionamos: qual seria a escola ideal para abarcar essas múltiplas juventudes? Que currículo ou cultura escolar seria necessário para barrar a evasão? Coelho, Gomes e Vasconcelos (2018) apontam que esse olhar pouco atrativo para a escola é presente no que chamam de *não herdeiros de capital cultural*. Ou seja, a juventude que já nasceu predestinada a ser conduzida, uma juventude que necessita de renda imediata e, dentro de seu contexto familiar não se vê pertencente ao ambiente acadêmico ou não almeja ter uma profissão prestigiada socialmente. “Os currículos buscam formalmente a democratização. Contudo, mantêm-se onerosos e sem significado até para os herdeiros do capital cultural” (COELHO, GOMES e VASCONCELOS, 2018, p. 66).

Contudo, é importante destacar que o CBTC não aprofunda e problematiza outras instâncias escolares a respeito da falta de atratividade que os jovens, aparentemente, atribuem ao ensino escolar. Tanto a reforma do Ensino Médio, quanto a implementação da BNCC e por fim, as atualizações curriculares dos estados, ancoraram-se na ideia de que todo o problema escolar se mantém em currículos inflexíveis e tradicionais. Apontando como solução a flexibilização curricular e metodologias ativas. Dantas e Pereira (2022), refletem que é preciso considerar, além disso, as questões subjetivas dos jovens e as questões educacionais e sociais envolvidas nessa problemática.

Por fim, o documento traz informações técnicas a respeito do funcionamento do NEM: carga horária, grade curricular e formação geral básica e a parte flexível. Tudo isso de forma mais abrangente, não aprofundando muito na formação profissionalizante, que foi uma das fortes críticas a respeito da reorganização do Ensino Médio. Essa temática irá aparecer melhor nos próximos documentos. Antes de seguirmos para a carga horária, é importante conceituar a forma como o currículo é disposto dentro do processo ensino-aprendizagem, e como esse currículo será pensado para que os alunos se apropriem dos conhecimentos. Dessa forma, temos um conceito importante dentro do campo curricular que é desenhado nos primeiros PCNs e é melhor desenvolvido na BNCC, até finalmente chegar aos currículos dos sistemas de ensino, o termo CHAV:

Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade. (SANTA CATARINA, 2020a, p. 27).

Dessa forma, os conhecimentos sistematizados pelo currículo devem estar voltados à mobilização de Conhecimentos, Habilidades, Atitudes e Valores que assegurem “a resolução das demandas complexas da vida cotidiana e dos mundos do trabalho para o pleno exercício da cidadania” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 43). Tendo isso em vista, o Caderno 1 traz três opções de matriz curricular, para serem implementadas na rede estadual, de modo que a mudança seja gradual. O Ensino Médio passa de 800 horas para 1000 (até 2022), após isso deverá ofertar no máximo 1.800 horas para a Formação Geral Básica e no mínimo 1.200 horas para os Itinerários Formativos. Abaixo temos a oferta das três matrizes curriculares que o Estado de Santa Catarina propõe para as unidades escolares:

FIGURA 3 - MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO

MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO 1.000 horas anuais/total de 3.000 horas 31 aulas semanais Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias													
BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE				
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral	Carga Horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224	
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Projeto de Culminância em Projeto de Vida		-	4	8	-	4	8	-	4	8	24		
Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192		
Componente Curricular Eletivo		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192		
Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	160	320	10	160	320	640		
CH Total Itinerário Formativo		6	100	200	16	260	520	16	260	520	1240		
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			31	500	1000	31	500	1000	31	500	1000	3.000	

Observações:

- 1) O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente.
- 2) O Projeto de Vida, além das aulas semanais, deverá prever, por semestre, 4 horas para atividades de culminância.
- 3) O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente.
- 4) Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados semestralmente.
- 5) As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente.
- 6) Recomenda-se que as Trilhas de Aprofundamento sejam concentradas em dois períodos letivos (matutino e/ou vespertino), considerando a possibilidade de serem ofertadas por instituição escolar parceira.

FONTE: SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Disposições Gerais. 2020.

FIGURA 4 - MATRIZ B DO NOVO ENSINO MÉDIO

MATRIZ B DO NOVO ENSINO MÉDIO													
1.120 horas anuais/total de 3.360 horas													
35 aulas semanais													
3 dias de 5 aulas diárias + 2 dias de 10 aulas diárias													
BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE				
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224	
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	1	16	32	1	16	32	128		
Componente Curricular Eletivo1		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192		
Componente Curricular Eletivo2		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64		
Componente Curricular Eletivo3		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64		
Trilha de Aprofundamento		0	0	-	15	240	480	15	240	480	960		
CH Total Itinerário Formativo			10	160	320	20	320	640	20	320	640	1600	
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			35	560	1.120	35	560	1.120	35	560	1.120	3.360	

Observações:

- 1) O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente.
- 2) O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente.
- 3) Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados semestralmente.
- 4) As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente.

FONTE: SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Disposições Gerais. 2020.

FIGURA 5 - MATRIZ C DO NOVO ENSINO MÉDIO

MATRIZ C DO NOVO ENSINO MÉDIO 1.408 horas anuais/total de 4.224 horas 44 aulas semanais 4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4 aulas diárias 3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7 aulas diárias												
BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			Carga horária total (h)
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga Horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo 1		4	64	128	4	64	128	4	64	128	384
	Componente Curricular Eletivo 2		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 3		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 4		3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo		19	304	608	29	464	928	29	464	928	2.464
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			44	704	1.408	44	704	1408	44	704	1408	4.224

FONTE: SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Disposições Gerais. 2020.

Na Formação Geral Básica temos os componentes curriculares agrupados em Áreas do Conhecimento: *Linguagens e suas tecnologias* (Língua Portuguesa e Literatura; Educação Física; Arte; Língua Estrangeira Inglês), *Ciências da Natureza e suas tecnologias* (Química; Física; Biologia), *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Geografia; História; Filosofia;

Sociologia), e *Matemática e suas tecnologias* (Matemática). Essa grade curricular deve ter no máximo 1.800 horas distribuídas nos três anos.

Os Itinerários Formativos, por sua vez, na rede estadual são organizados em: *Projeto de Vida*, *Componentes Curriculares Eletivos*, *Segunda Língua Estrangeira* e *Trilhas de Aprofundamento*, e devem totalizar, no mínimo, 1.200 horas distribuídas nos três anos. O documento ainda informa que os Itinerários são unidades curriculares, que devem preparar o estudante para solucionar problemas sociais, bem como, prepará-los para o mundo do trabalho, além de aprofundar os conhecimentos da Formação Geral Básica. Além disso, essa parte flexível do currículo, que permite ao estudante escolher uma área a ser aprofundada, é delineada por quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esses eixos fundamentam a parte do currículo flexível e devem ser pressupostos que acompanham todos os Itinerários Formativos, integrando-os.

O documento aprofunda cada Itinerário Formativo, bem como, sua fundamentação teórica e metodológica. O Projeto de Vida deve priorizar a escuta e acolhimento das múltiplas juventudes, desenvolvendo, de forma integral, as diversas dimensões do ser humano: “cognitivo, emocional, físico, social e cultural” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 63). Dessa forma, este itinerário tem como objetivo auxiliar a juventude a traçar um planejamento futuro, ajudando na tomada de decisão acerca de assuntos importantes para a sua formação e para o seu projeto de vida. “criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 65). As palavras-chave que o Caderno 1 utiliza para compreender esse itinerário são: autoconhecimento, identidade, autorregulação, competências socioemocionais, singularidades, escuta ativa, diálogo. Sendo assim, conseguimos ter uma boa noção do que essa unidade curricular deve trabalhar, no entanto, não é nesse documento que são aprofundadas as metodologias e concepções pedagógicas. Além disso, é importante frisar que o Projeto de Vida pode ser ministrado por professores de todas as áreas do conhecimento.

Para interpretar esse Itinerário é necessário retomar a noção do desenvolvimento de competências socioemocionais vista no início deste capítulo. O Currículo do Estado de Santa Catarina está fortemente ancorado em estabelecer nas juventudes seu protagonismo, autonomia, empreendedorismo e autogestão emocional. Termos que, se vistos de forma superficial, nos parecem importantes em um currículo escolar. No entanto, é necessário compreender a quais formas de pensar, eles servem. Para quem é interessante o

desenvolvimento de tais competências? O Itinerário Projeto de Vida tem como objetivo maior ser um espaço “para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 63). De acordo com Silva (2022), o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola serve para suprir as demandas do capitalismo e firmar os modelos de trabalho, dessa forma, tira-se do currículo conteúdos críticos que desenvolvam a capacidade crítica dos estudantes e coloca-se um modelo de treinamento para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. “O empreendedorismo integra o discurso ideológico e meritocrático utilizado para levar as pessoas a aceitarem as relações vigentes sem questioná-las” (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 311).

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola estaria submetido a suprir as demandas que os modelos de trabalho requerem ao procurar trabalhadores, “Ao buscar uma aproximação entre a educação e as novas tendências produtivas, procura-se também orientar a passagem dos jovens ao trabalho em conformidade com o crescente processo de globalização e de crise do emprego” (MAGALHÃES, 2021, p. 64). Além disso, o Itinerário Projeto de Vida deixa aberto para docentes de todas as Áreas do Conhecimento para ocuparem o cargo. Ao ler as orientações metodológicas do currículo percebe-se mais uma tentativa de responsabilizar o docente por imbuir esses conceitos nos estudantes, sendo uma espécie de coaching. Não espera-se esse tipo de abordagem em um currículo ancorado na perspectiva histórico-cultural, como é o caso do CBTC, uma vez que essa perspectiva vai na contramão do que propõe o treinamento de competências, no entanto, encontramos resquícios desse *treinamento* no currículo do estado:

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a classe trabalhadora precisa desenvolver seu pensamento para compreender a realidade e expressar, diante dela, emoções autênticas. As/Os trabalhadoras/es precisam ter condições de reconhecer sua situação de exploração para poder se indignar e lutar contra essa situação (...) As propostas de formação de competências socioemocionais, portanto, ao contrário do que afirmam, ao invés de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos buscam promover tão somente a desumanização completa de cada um pela submissão não só do seu pensamento, mas também das suas emoções ao controle externo, pois somente assim é possível garantir a manutenção do sistema capitalista (...) os interesses da classe trabalhadora são opostos a qualquer projeto que avance nesse sentido. (SILVA, 2022, p. 17).

Outros Itinerários Formativos são os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), que têm carga horária semestral, ou seja, a cada semestre a escola deve diversificar quanto a oferta dessas unidades. De acordo com a matriz C do Novo Ensino Médio, o estudante deverá cursar 4 desses componentes ao longo do ano letivo. O Estado de Santa Catarina organizou 25 portfólios para serem estudados pelas escolas e ofertados conforme demanda. Destes, veremos quais se encaixam dentro do Ensino de História, objeto de análise deste trabalho.

Outro Itinerário Formativo é a oferta de Segunda Língua Estrangeira, dessa forma, além da Língua Inglesa já ofertada na Formação Geral Básica, outra opção poderá ser cursada pelo estudante, a depender da oferta e demanda da unidade escolar. A última parte flexível no currículo diz respeito às Trilhas de Aprofundamento, em relação à qual o documento não aprofunda muito. Dessa forma, o que temos disposto é:

As Trilhas de Aprofundamento são organizadas em torno de uma temática específica, e seu desencadeamento é dado pelas unidades curriculares, que promovem a articulação entre objetos de conhecimento das respectivas áreas, e seus componentes, das habilidades dos eixos estruturantes, das habilidades previstas na BNCC e, ainda, das habilidades da educação técnica e profissional, além de outras não previstas na base (SANTA CATARINA, 2020a, p. 85).

As Trilhas de Aprofundamento, portanto, abrem o currículo para a Formação Técnica e Profissional, algo tão discutido quando o NEM foi implementado, já que, de certa forma, resgatava as raízes históricas do Ensino Médio no Brasil. As autoras Martini, Possamai e Silva (2021, p. 64-65) escancaram o interesse do Estado em fazer parceria com o setor privado para suprir as demandas da indústria e comércio local com a Educação Profissional, “Esta orientação demonstra, sobretudo, a influência do empresariado catarinense na implementação da reforma e a intenção de utilizar o aparato estatal para formação de mão de obra para o setor privado”. É nesse sentido que os questionamentos acerca das diversas funções do Ensino Médio emergem. Sabemos que a modalidade técnica e profissionalizante, historicamente, carrega consigo o peso de ter sido criada para dar um ofício aos grupos considerados subalternos, suprimindo as demandas do capital. Nesse contexto, implementar novamente essa formação ao EM resgata essa dicotomia.

Outra questão pertinente que é suscitada pelas autoras e que ainda circunscrevem os debates acerca do currículo, pois continuam sendo objeto de preocupação, é a questão do notório saber, sobre o qual muito se divulgou na mídia quando saiu a grade curricular, visto que alguns componentes curriculares poderiam ser ministrados por pessoas sem formação em

cursos de licenciatura, pois: “também passa a ser considerado, para a seleção de professores o notório saber” (MARTINI, POSSAMAI e SILVA, 2020, p. 64). É importante salientar que isso desqualifica o trabalho docente, como também os cursos de licenciatura, de acordo com Silva (2018, p. 3), “ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda mais a precarização do trabalho docente e significa comprometimento da qualidade da educação profissional”.

É importante destacar que a constituição do Ensino Médio é um processo inacabado no sistema educacional brasileiro. Desde a década de 1990 temos movimentos que tentam construir uma identidade própria, com uma única função e expectativa acerca dessa etapa de ensino. Dessa forma, desde a alteração da LDB em 2017 esse debate tomou um rumo mais acalorado e chegou a diversas instâncias da sociedade: pais, professores, estudantes, membros da sociedade civil e partidos políticos se posicionaram e tomaram determinados caminhos para contribuírem com as discussões. Portanto, nesses últimos anos, principalmente de 2020 para cá, houve diversas mudanças acerca da carga horária, grade curricular, formação docente, formação básica e parte flexível.

Dito isto, no próximo capítulo, partiremos ao nosso principal objeto de estudo: O Ensino de História no Ensino Médio Catarinense. O componente curricular História está diluído na Área do Conhecimento denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que também compreende os componentes Geografia, Sociologia e Filosofia.

4. CAPÍTULO III - O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO CATARINENSE: LIMITES E POSSIBILIDADES

4.1 - O Ensino de História na Formação Geral Básica

A História enquanto campo de conhecimento, estuda as ações humanas ao longo do tempo. O tempo, para melhor compreensão, é dividido em acontecimentos considerados significantes que mudam substancialmente as estruturas socioeconômicas. Essa divisão ocorre não no tempo desses acontecimentos, mas posteriormente, pelos seres humanos do presente, em uma tentativa de compreender o passado. A história precisa do tempo para ser construída, ao passo que a história constrói o tempo (PROST, 2012), estabelecendo-se assim, uma relação dialética. Dentro dessa compreensão temos o Ensino de História, que seleciona esses *tempos, acontecimentos, interpretações e narrativas*, a fim de compreender o passado e, conforme concepções mais recentes, formar seres humanos críticos no tempo presente, visando o futuro. É importante salientar que essa abordagem histórica não é um dado pronto dentro da ciência, pelo contrário, é fruto de embates e discussões acerca das finalidades do Ensino de História, sobretudo ao final da ditadura civil-militar:

A história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente (...) Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. (FONSECA e SILVA, 2010, p. 16).

Devemos entender, portanto, que não sendo neutra a seleção curricular, o ensino sistematizado, dentro das sociedades modernas visa formar cidadãos que entendam de seus direitos e deveres e que exerçam de forma plena a cidadania. Como vimos, o currículo possui um caráter intencional, pois é a partir dele que o indivíduo irá desenvolver conceitos e habilidades importantes para a socialização humana.

O currículo do Estado de Santa Catarina possui como pressuposto a teoria histórico-cultural, que entende que o ser humano se desenvolve na mediação com o objeto e com o meio social e que dialeticamente o altera nesse processo.

Dessa forma, o componente curricular História tem um grande potencial nessa formação crítica do ser humano, pois é a partir do estudo desse componente que o estudante

adquire aportes teóricos para compreensão do mundo que o cerca, das relações sociais, de trabalho, das hierarquias, das dinâmicas políticas, econômicas e culturais.

Historicamente, o Ensino de História já teve a função de legitimar a ordem social, longe de emancipar os cidadãos, que eram vistos como súditos. Assim, o ensino da História servia para legitimar a moral do estado e da política. Dando *bons* exemplos a serem seguidos, esse ensino era composto por: narração de fatos, as ações dos grandes personagens, os maiores acontecimentos políticos e pela mitificação desses personagens, era a história exemplar (LAVILLE, 1999). Com o fim da Segunda Guerra Mundial, e ascensão das democracias ocidentais, a função da história tomou outro rumo, pois o ser humano passou a ser visto como cidadão e agora deveria participar da vida em sociedade, exercendo seus direitos e deveres. Segundo Laville (1999, p. 126) “O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional”. É nesse contexto que outras formas de escrever e contar a história surgiram: a história sociocultural, a história das mulheres, dos negros, dos grupos considerados subalternos. Dessa forma, entendendo que a história atualmente possui múltiplos arranjos de conhecimentos e de categorias de análise que nos auxiliam na compreensão de eventos, de contextos e de ações de grupos sociais, esse componente curricular, de acordo com Laville (1999, p. 137) tem a função de “formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados”.

No Brasil, o Ensino de História no campo curricular da educação básica, passou a ser pensado a partir da década de 1980, onde se pretendia inserir novamente as disciplinas de História e Geografia no currículo em detrimento da disciplina Estudos Sociais que havia substituído essas duas pela Lei 5.692/1971. Dessa forma, o Ensino de História passou a ser pensado de modo a encarar as novas demandas escolares que se colocavam no contexto da democratização, “notadamente a presença de um novo público escolar, constituído por alunos provenientes das classes trabalhadoras nas escolas, então denominadas de 1º grau. Colocava-se para os educadores o problema da democratização do ensino” (BITTENCOURT, 2011, p. 88). Nesse período de reformas curriculares procurava-se delimitar as finalidades acerca do Ensino da História, sendo que muitos trabalhos no campo acadêmico situavam as críticas na história escolar considerada tradicional. De acordo com Bittencourt (2011, p. 89), “as pesquisas sobre a história tradicional problematizavam sua origem e o sentido dogmático com que era revestido seu ensino, permeado de estereótipos e mitos sobre a nação”. Era a

história cuja finalidade objetivava construir a história da nação, resgatando mitos e heróis, a fim de constituir uma memória nacional em torno de símbolos nacionais.

O Ensino de História é considerado um campo de disputas e de narrativas. Foi sobretudo no decorrer da década de 1990 que a disciplina História se consolidou como a conhecemos atualmente. Principalmente após a consolidação da LDB/96, onde sua fundamentação se baseia na pluralidade cultural do contexto brasileiro (BITTENCOURT, 2011). Dessa forma, a disciplina História começava a delimitar seu campo de abrangência no ensino escolar. Ao passo que se problematizava a história tida como tradicional e nacional, que construía mitos nacionais, tentava-se olhar para o contexto brasileiro e estabelecer uma história que desse mais sentido na construção do conhecimento histórico. “O documento oficial expressa o que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória História” (FONSECA e SILVA, 2010, p. 17).

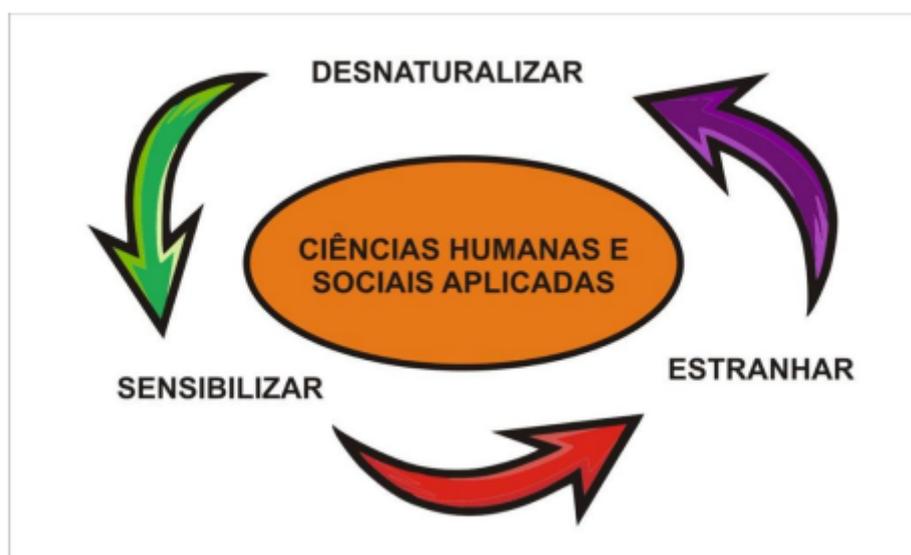
Dentro dessa perspectiva, o Ensino de História, no contexto brasileiro, se consolidou em caráter formativo, resgatando as raízes da formação do povo brasileiro a partir da tríade das matrizes indígena, africana e europeia. Além disso, o currículo passou a incorporar as demandas dos grupos historicamente relegados, como as minorias políticas: as mulheres, negros e indígenas. (FONSECA e SILVA, 2010). A partir disso, temos os sistemas de ensino que selecionam os acontecimentos históricos, as categorias e os conceitos que serão desenvolvidos na trajetória escolar dos indivíduos. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2020), o historiador Jorn Rusen tem contribuições importantes acerca do Ensino de História. O pesquisador estabelece uma relação entre os conteúdos de história e a formação da consciência histórica pelos estudantes. Dessa forma, pode-se inferir que determinadas seleções de currículos formam determinadas consciências. “Como relacionar as diferentes fases da vida (infância, juventude), com a forma dos seus modelos de interpretação histórica? Seriam os modelos de interpretação histórica influenciados pelos conteúdos, até o ponto de provocarem alterações em sua interpretação?” (SCHMIDT, 2020, p. 26). A consciência histórica é fruto dos significados que os indivíduos dão para a passagem do tempo, dos acontecimentos, das rupturas ou continuidades. Dada a importância dessa consciência na formação das ações humanas no tempo presente, é importante analisar os arranjos curriculares que os sistemas de ensino fazem no componente História.

Posto isto, o Currículo de História para a Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio Catarinense traz à tona algumas categorias de articulação para fundamentar o ensino e estruturar o trabalho pedagógico. O Caderno 2 irá abordar conceitos estruturantes de cada

Área do Conhecimento. Em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo o documento, o objeto de estudo é: “o ser humano e as relações que ele estabelece entre si e o ambiente, expressando uma forma de compreensão do mundo” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 57). Além disso, o Ensino Médio assume uma formação integral, entendendo as multidimensões dos sujeitos, pois essa etapa de ensino também visa aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, considerando que os sujeitos devem exercer sua autonomia e protagonismo.

De acordo com o Caderno 2, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas articulam seus conceitos e categorias com o objetivo de mobilizar os estudantes a repensarem suas realidades, problematizando seu meio social e não aceitando as estruturas impostas tal como se apresentam. Dessa forma, essa Área do Conhecimento visa articular os sujeitos a mudarem suas realidades, a partir de três etapas: desnaturalização, estranhamento e sensibilização. De acordo com o documento, perceber que a realidade é fruto de um processo construído historicamente é o que chamamos de *desnaturalização*, percebendo as estruturas impostas por exemplo, o preconceito e a discriminação que perpassam a sociedade. O *estranhamento* seria não aceitar essas estruturas, reconhecendo-as como fruto de processos históricos e que não são naturais, esse estranhamento ainda permitiria aos sujeitos exercerem seu protagonismo, pois questionam sua realidade. Por último, ocorre a *sensibilização*, que seria mudar essas estruturas, rompendo, dentro de si, com a intolerância e o preconceito e por fim, respeitando a diversidade e a diferença.

FIGURA 6 - ETAPAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS



FONTE: SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Formação Geral Básica. 2020b.

Ainda de acordo com o Caderno 2, o componente curricular História, aliado a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pode: “contribuir na construção de uma cidadania ativa, na medida em que permite aos sujeitos interpretar o cotidiano que os cerca em termos de sua historicidade constitutiva” (CERRI, 2001 apud SANTA CATARINA, 2020b, p. 62). Ou seja, perceber o mundo e as relações sociais como frutos de processos históricos que se originam a partir de “sincronias e diacronias, permanências e deslocamentos, continuidades, rupturas e provisoriades” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 62). Dentro disso, os conceitos e categorias estruturantes do componente História são: tempos históricos, sujeitos históricos, fontes históricas, identidade, memória, cidadania e patrimônio.

O estudo da História na educação básica, sobretudo no ensino médio, visa a ensinar aos estudantes a realizarem abordagens reflexivas sobre memórias e narrativas históricas, sobre patrimônios históricos e culturais (materiais e imateriais), entre outros objetos de conhecimento, tendo em vista o reconhecimento das diversidades étnicas, culturais, sociais, de gênero, a construção e ressignificação de identidades, assim como a reelaboração de saberes e vivências. Um estudo que alimente a capacidade de pensar historicamente, tal como o que aqui se entende ser o objeto central do componente curricular História, deve criar as condições para que os(as) estudantes se percebam como sujeitos e produtores de história, para que signifiquem e ressignifiquem os papéis sociais estabelecidos, provoquem novas narrativas históricas, novas formas de agir, pensar, imaginar e se relacionar social, cultural e politicamente. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 63).

A partir da formulação desses conceitos, o currículo traz categorias e articulações gerais dentro da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são elas:

- Conhecimento científico;
- Ethos social;
- Tempo;
- Espaço;
- Memória;
- Patrimônio;
- Indivíduo;
- Identidades;

- Sociedade;
- Territórios;
- Natureza e ambiente;
- Relações de poder;
- Relações de saber/poder;
- Poder;
- Política;
- Cidadania;
- Diversidades;
- Cultura;
- Saúde;
- Mundos do trabalho;
- Trabalho e ética.

Dessa forma, essas categorias devem se articular dentro da Área do Conhecimento, que são compostas pelos quatro componentes curriculares: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Dito isto, para o Ensino de História, o currículo traz alguns conceitos e historiadores importantes para estruturar essa proposta. Sendo assim, o documento elege a categoria de *tempo*, que na definição de Reinhart Koselleck (2006), o tempo é por onde os sujeitos apreendem os movimentos históricos, assim como é pelo tempo que o indivíduo irá se perceber enquanto sujeito histórico. Com essa categoria: “busca-se articular as múltiplas formas de compreensão semântica da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas e simultaneidades; sincronias e diacronias; sucessão e duração)” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 67). É importante a articulação dessa categoria pois possibilita a criação de uma *consciência histórica*, segundo o documento, capaz de articular conhecimentos acerca do passado com o presente permitindo a criação dessa consciência. Outro historiador que é citado dentro do desenvolvimento dessa categoria é Jorn Rusen (2007, 2010), que nos explica a tomada da consciência histórica a partir de conceitos trabalhados dentro da cultura escolar.

Dentro da categoria tempo, temos o *tempo histórico*, que permite mobilizar a discussão em torno da preservação de monumentos, algo que de tempos em tempos vem à tona nas sociedades, e que esse apego aos discursos de preservação ou extinção podem se relacionar com os *regimes de historicidade*, definido por François Hartog (2014). A forma como os sujeitos se relacionam com as instâncias temporais podem classificar uma sociedade

em passadista, presentista ou futurista. O documento ainda relaciona essa categoria com memória, utilizando a definição de Halbwachs (1990), onde há uma relação dialética entre *memória individual* e *memória pública*. Ainda nesta categoria, o documento cita Michael Pollak (1989), Paul Ricoeur (1994, 2007) e Pierre Nora (2020), para explicar sobre os *limites da memória e o esquecimento*, os *usos e abusos da memória* e a noção de *lugar de memória*, respectivamente.

Os estudos a respeito das relações que circunscrevem o mundo do trabalho, classe social, desigualdades sociais, de gênero, preconceito racial e de orientação sexual, são embasados nas premissas de Karl Marx (1984), Émile Durkheim (1971) e Max Weber (1994). No entanto, o documento não aprofunda muito esses filósofos/sociólogos, restringindo-se a um parágrafo com citações. Cabe aqui, conceituar o trabalho na definição do currículo de Santa Catarina, visto que “articula-se na apreensão da vida dos seres humanos “sob a ótica das relações que se desenvolvem a partir dos modos de produção e suas implicações na construção histórica e social” (SANTA CATARINA, 2014, p. 144 apud SANTA CATARINA, 2020b, p. 73). Vale ressaltar que a escrita desta parte do documento aborda categorias e autores de todas as Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, portanto, encontramos como interlocutores do documento intelectuais de diferentes áreas e gerações como o sociólogo Florestan Fernandes (1976) e a historiadora Tânia Regina de Luca (2003), que conceituam *cidadania* e articulam as mudanças desse conceito a partir das mudanças dos modelos de produção e do capitalismo. Desse modo, o Ensino de História é diluído dentro dessa Área e articula-se aos outros componentes curriculares.

O Currículo do estado de Santa Catarina adota a teoria histórico-cultural nas práticas pedagógicas, dessa forma, entende que o ser humano se forma por meio do trabalho: “o trabalho circunda todas as relações sociais, como um elemento organizador das sociedades, que, em sua dimensão econômica, sustenta o social” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 74). Dessa forma, é a partir do trabalho que o ser humano se reafirma socialmente. O CBTC no Caderno 2, ainda oportuniza temáticas para desenvolver a partir dessa categoria:

Conceitos como modos de produção, consumo, exploração, lucro, mercadoria, alienação, podem ser articulados com as transformações das formas de trabalho em sociedade, em especial com o advento de novas tecnologias (...) Condições de trabalho, direitos trabalhistas e suas flexibilizações, trabalho não remunerado, empreendedorismo individual e outros podem ser relacionados com as formas de organização econômica que implicam outras questões fundamentais na percepção da realidade que rodeia o(a) estudante, considerando especialmente as características de

cada região do território catarinense e os diferentes contextos rurais e urbanos. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 74).

Ainda de acordo com o CBTC, outro sociólogo mobilizado para o Ensino de História é Aníbal Quijano (2005), que aborda categorias importantes dentro da sociologia mas que podem ser trabalhadas dentro das noções de mudanças e permanências, como as relações de poder existentes nos diversos tempos e sociedades e que estão imbricadas nas estruturas e relações sociais: racismo, homofobia, machismo, especismo, xenofobia, entre outros (SANTA CATARINA, 2020b). Sendo assim, o currículo trabalha a relação de interdisciplinaridade articulando as categorias das áreas em comum. Por fim, esquematizamos um quadro com os principais historiadores/sociólogos e categorias de articulação dentro do Ensino de História no Caderno 2:

FIGURA 7 - CATEGORIAS DE ARTICULAÇÃO EM HISTÓRIA

HISTORIADOR /SOCIOLOGO	CATEGORIAS DE ARTICULAÇÃO
Reinhart Koselleck	Tempos históricos; consciência histórica; sujeito histórico.
Jorn Rusen	Consciência histórica; Identidade histórica.
François Hartog	Regimes de historicidade (passadismo, presentismo, futurismo).
Maurice Halbwachs	Memória individual e memória pública.
Michael Pollak	Memória, esquecimento e silêncio.
Paul Ricoeur	Usos e abusos da memória.
Pierre Nora	Lugar de memória
Karl Marx	Classe social.
Émile Durkheim	Fato social.
Max Weber	Ação social.

FONTE: ELABORAÇÃO DA AUTORA

Dito isto, o quadro acima esquematiza as principais contribuições do Ensino e do Currículo de História dentro da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Considerando a importância da incorporação dessas categorias de articulação para o desenvolvimento dos conceitos estruturantes que o próprio componente situa: tempos históricos, sujeitos históricos, fontes históricas, identidade, memória, cidadania e patrimônio (SANTA CATARINA, 2020b). Primeiramente, é importante destacar que essas categorias e conceitos estruturantes estão diluídas dentro da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não sendo categorias dispostas em uma tabela dentro do componente ou da disciplina História. Portanto, assim como foram selecionadas tais categorias e conceitos há também outros dos componentes Geografia, Filosofia e Sociologia. A delimitação do currículo em grande área presume a estruturação do trabalho docente dentro da interdisciplinaridade, “uma das alterações mais evidentes propostas na BNCC é a organização do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento a fim de proporcionar maior relação entre os conhecimentos a partir da interdisciplinaridade” (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 293).

O desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar requer, além de conhecimentos mais profundos acerca dos outros componentes, o trabalho em conjunto com os demais docentes. Enquanto docente, atuante na rede estadual, sabe-se que o tempo destinado ao planejamento conjunto é quase inexistente. Existem déficits de ambientes adequados e de tempo de hora-atividade que seja efetivamente destinado ao planejamento interdisciplinar. Dessa forma, é um currículo que, enquanto teoria, fundamenta-se em conceitos importantes se articulados com as categorias, no entanto, na práxis sabe-se da dificuldade em se efetivar essas dinâmicas. Não desmerecendo o valor e a importância que a prática interdisciplinar ocupa nos ambientes de aprendizagem, é preciso repensar os ambientes e a logística do funcionamento do horário destinado ao planejamento conjunto, bem como, na percepção e na apreensão de outros componentes curriculares ou disciplinas pelos docentes. Germinari (2018, p. 265), pontua a problemática dessa questão: “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”

O Ensino de História no CBTC traz questões bastante gerais, apesar de o Currículo adensar e aprofundar outras categorias de articulação na Parte Flexível, entendemos que tais categorias deveriam estar na Formação Geral Básica. É preciso delimitar o campo curricular do componente História e ampliar as categorias de articulação, inserindo outros historiadores

para fundamentar a parte básica do currículo. Pois, como sabemos, o componente História (assim como outros) tiveram carga horária diminuída na matriz curricular do NEM, principalmente no segundo e terceiro ano. Dessa forma, desenvolver uma aprendizagem histórica que construa uma consciência histórica? Algo que se faz tão pertinente e importante no CBTC. Germinari (2018) nos ajuda a compreender a importância do desenvolvimento da consciência histórica através da aprendizagem histórica:

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 (GERMINARI, 2018, p. 261).

Dessa forma, parte do Currículo de História importante para a construção dessa consciência histórica se sobressai apenas na Parte Flexível, chamado de Itinerários Formativos no estado de Santa Catarina. Um exemplo disto é a primeira Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas, disponível no Caderno 3, intitulado *Mulheres no Território Catarinense*, que procura abarcar as dimensões e as subjetividades do Ser Mulher, bem como, suas representações, violências de gênero e protagonismos. Dessa forma, entendemos que o Currículo da Formação Geral Básica deixa a desejar nesse aspecto, e, enquanto aprofunda apenas na Parte Flexível, que não perpassa a todos os estudantes, uma vez que os Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e as Trilhas de Aprofundamento são opcionais.

Além disso, temos um CCE, que visa desenvolver o senso científico nos estudantes, trabalhando com a pesquisa, intitulado *Estudos e práticas em Ciências Humanas - Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, como outro exemplo de unidade curricular que deveria estar disposto na Formação Geral Básica, formação essa que perpassa a todos os estudantes do EM e não apenas àqueles que optarem por cursarem esse CCE. Conforme pontua Germinari (2018, p. 266), “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”.

4. 2 - O Ensino de História na Parte Flexível do CTBC

A Parte Flexível do currículo (Itinerários Formativos) que cabe em nossa análise são os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) e as Trilhas de Aprofundamento. Dessa forma, limitaremos nossa análise nessas duas unidades curriculares tentando compreender o funcionamento do Currículo de História. É importante destacar que os Itinerários Formativos podem situar mais de uma Área do Conhecimento, ou seja, um Componente Eletivo ou mesmo uma Trilha de Aprofundamento pode contemplar Ciências Humanas e Linguagens e suas tecnologias, por exemplo. Sendo assim, cabe analisar os CCEs ou Trilhas de outras Áreas que tenham Ciências Humanas em sua composição. Os objetivos dos Itinerários Formativos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são:

Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e da natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (SANTA CATARINA, 2020a, p. 51)

A Parte Flexível do currículo é entendida como um aprofundamento da formação básica, É também onde a prática deve se manifestar para a promoção daquilo que o currículo tanto preza: protagonismo, autonomia e juventudes que construam seus projetos de vida com a intenção de promover seu entorno social. Dessa forma, os Componentes Curriculares Eletivos na Área de Ciências Humanas são quatro: 1. *Estudos e práticas em Ciências Humanas - Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*; 2. *Diálogos contemporâneos das juventudes - Juventudes e identidades: Jovens de todas as tribos*; 3. *Pesquisa de campo e Intervenção local - (Re)Unindo o inseparável: Sociedade humana e mundo natural*; 4. *Estudos e projetos culturais - Diversidade cultural no Território Catarinense e no mundo: Direito à Diferença*. Temos ainda, dois CCEs de outras áreas que contemplam Ciências Humanas. Em Linguagens temos: *Práticas de letramento literário com ênfase na literatura local - Estação SC: embarcando na leitura*, e em Matemática temos o CCE: *Educação fiscal - Escola cidadã: Educação fiscal*. (SANTA CATARINA, 2021).

FIGURA 8 - SISTEMATIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	UNIDADES TEMÁTICAS	CARGA HORÁRIA
Estudos e Práticas em Ciências Humanas - Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Ciência e Tecnologia	- Tempo, Memória e Mentalidades; - Espaços, Territórios e Natureza; - Ética, Estética, Ciência, Política e Cidadania; - Sociedade, Indivíduo e Relações Sociais; - Cultura, Linguagens, Diversidade e Identidade; - Urbanização, Relações de Produção e Tecnologia, Trabalho e Economia.	Situação Desencadeadora de Ensino	8 aulas
			Plano Estratégico e Metodológico	8 aulas
			Aplicação, Execução e Desenvolvimento	18 aulas
			Comunicação, Avaliação e Apropriação dos Resultados	6 aulas
Diálogos Contemporâneos das Juventudes - Juventudes e Identidades: Jovens de Todas as Tribos	- Linguagens e suas Tecnologias - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Ciência e Tecnologia	- Identidade; - Juventudes; - Cultura; - Diversidades; - Multiculturalismo; - Linguagens e expressões artísticas; - Cidadania; - Direitos Humanos; - Ideologia.	(Re)Conhecendo o Meu Mundo (Introdução)	10 aulas
			(Re)Construindo o Meu Pensar e Meu Mundo (Desenvolvimento)	14 aulas
			Nosso Agir e Atuar no Mundo (Intervenção)	10 aulas
			Quais Transformações Alcançamos? (Avaliação)	6 aulas
Pesquisa de Campo e Intervenção Local - (Re)Unindo o Inseparável: Sociedade	- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Componentes	- Especismo e antropocentrismo; - Paradigma: dicotomia natureza e	Abordando o Conceito de Meio Ambiente	2 a 3 aulas

Humana e Mundo Natural	Integradores	cultura; - Paradigma: uma comunidade planetária de respeito a todas as formas de vida; - Meio Ambiente e Ser Humano: uma relação interdependente; - Impactos do modo de produção capitalista; - Sustentabilidade: conceitos, teorias e experiências de modo de vida sustentável; - Consumo consciente e consumo predatório; - Finitude dos recursos naturais ou finitude da espécie humana.	Orientação para Pesquisa	2 aulas
			Pesquisa	10 aulas
			Análise e Compartilhamento dos Resultados das Pesquisas	2 a 4 aulas
			Prática e Intervenção	17 aulas
			Avaliação Final	4 aulas
Estudos e Projetos Culturais - Diversidade Cultural no Território Catarinense e no Mundo: Direito à Diferença	- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Ciência e Tecnologia - Componentes Integradores	- O que é cultura? Um conceito polissêmico; - Cultura e ideologia; - Etnocentrismo, relativismo cultural e cultura-valor; - Perspectivismo/Multiculturalismo; - Diversidade cultural e pluralidade; - Direito à diferença; - Identidade e identidades; - Movimentos migratórios; - Concepções filosóficas que norteiam valores e características da cultura local,	Introdução	6 aulas
			Elaboração do Projeto	8 aulas
			Desenvolvimento do Projeto	16 aulas
			Socialização do Projeto e Avaliação	10 aulas

		alteridade, diversidade e pluralidade cultural; - Valores, estilos e formas de expressão artística local e regional; - Educação para o multiculturalismo.		

FONTE: ELABORAÇÃO DA AUTORA

De acordo com o Caderno 4, o primeiro CCE é, *Estudos e Práticas em Ciências Humanas - Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Esse componente, integra duas áreas de conhecimento, a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciência e Tecnologia, no entanto, o documento não aborda as habilitações dos docentes que ministrarão essa parte do currículo. Não é informado por exemplo, se pode ser um professor de História ou um professor de Tecnologia, ou ambos trabalhando de forma interdisciplinar. Dessa forma, o que temos prescrito são as orientações metodológicas, carga horária, temáticas, competências e habilidades gerais e específicas e os objetivos de aprendizagem, sem especificar a formação ou o perfil docente que poderia desenvolver esse trabalho.

Esse primeiro componente tem como objetivo proporcionar ao estudante a pesquisa empírica, dando escopo científico, com os métodos, procedimentos e práticas dessa Área de Conhecimento. Além disso, o componente visa articular teoria e prática de modo que os estudantes tragam seu contexto social para a pesquisa científica. O componente se justifica por auxiliar na compreensão do método científico, em um contexto em que se tem questionado a ciência e emergido movimentos revisionistas e negacionistas. Dessa forma, o conhecimento desse Laboratório ajuda no “acesso a métodos de coleta, análise, tratamento e sistematização de dados, fontes e informações, que resultem nos conhecimentos construídos a partir das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e que auxiliem na resolução de problemas cotidianos” (SANTA CATARINA, 2021, p. 32). Quanto à metodologia que deve ser desenvolvida durante o percurso é sugerido que o docente trabalhe com as metodologias ativas. Algo que emerge como um símbolo máximo dos currículos atuais, quando muito se fala sobre as metodologias ativas, no entanto, pouco é abordado nos cursos de formação inicial e continuada para os docentes, fazendo com que fique, muitas vezes, no âmbito teórico. As sugestões metodológicas contemplam: ciclos de debates, rodas de conversa júri

simulado; análise de filmes, músicas, imagens; produção de textos, tirinhas, desenhos, vídeos e podcasts; uso das mídias sociais para a pesquisa; pesquisa de campo, entrevistas; trabalhos em grupo e equipes de pesquisa.

O componente também traz uma lista indicando o perfil e as atitudes dos estudantes ao longo do percurso nas unidades temáticas, pois, de acordo com o documento, é importante que o discente tenha vontade de investigação da realidade, que possa ser crítico, questionador, investigativo, analítico e que possam intervir na realidade local à medida que vão se aprofundando no componente. Os objetos do conhecimento que estruturam esse CCE são: Tempo, memória e mentalidades; Espaços, territórios e natureza; Ética, estética, ciência, política e cidadania; Sociedade, indivíduo e relações sociais; Cultura, linguagens, diversidade e identidade; Urbanização, relações de produção e tecnologia, trabalho e economia. Vale destacar que o docente não deverá trabalhar com todas essas linhas, mas deve escolher alguns desses caminhos. (SANTA CATARINA, 2021).

O componente, assim como todos os outros, possui avaliação diferenciada daquela tradicional que conhecemos, sendo assim, a avaliação é entendida como um processo que deve ser analisado ao longo do percurso, dando resultado a um Parecer Descritivo de acordo com recomendações da Secretaria de Educação. Por fim, o Componente Curricular Eletivo é dividido em Unidades Temáticas, tais unidades contém número de aulas, objetivos, um breve resumo e orientações metodológicas.

O segundo CCE é, *Diálogos Contemporâneos das Juventudes - Juventudes e Identidades: Jovens de Todas as Tribos*, este componente contempla três áreas do conhecimento, são elas, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciência e Tecnologia. O objetivo geral é promover a pesquisa acerca das múltiplas juventudes existentes na sociedade, compreender seus desafios e estereótipos, sendo assim, o componente se justifica ao passo em que existe uma diversidade de identidades dentro do próprio ambiente escolar. Dessa forma, é preciso conhecer e quebrar com o preconceito entre os próprios jovens.

Outro fator importante para a justificativa deste componente é entender que as juventudes são frutos do seu meio social, portanto, entender como essas juventudes se formam é um passo importante para compreender as estruturas sociais, “identidade é um produto social, ou seja, não pode ser configurada através de atributos essenciais, mas sim circunstanciais” (GOFFMAN, 1985 apud SANTA CATARINA, 2021, p. 49). Sendo assim, o componente propõe uma investigação e análise das múltiplas juventudes “como uma manifestação coletiva de um tempo e de um lugar” (SANTA CATARINA, 2021, p. 49).

O perfil que se espera desse estudante é que tenha curiosidade acerca dos desafios da juventude contemporânea, fazendo correlações com a sociedade, além disso, o componente se propõe a auxiliar nas demandas socioemocionais dos próprios jovens à medida que eles vão se aprofundando nas unidades temáticas. Os objetos de conhecimento são: Identidade; Juventudes; Cultura; Diversidades; Multiculturalismo; Linguagens e expressões artísticas; Cidadania; Direitos Humanos; Ideologia.

As sugestões metodológicas giram em torno das metodologias ativas, dessa forma, são elencados: ciclos de debates, rodas de conversa júri simulado; análise de filmes, músicas, imagens; produção de textos, tirinhas, desenhos, vídeos e podcasts; uso das mídias sociais para a pesquisa; pesquisa de campo, entrevistas; trabalhos em grupo e equipes de pesquisa. A avaliação desse componente também se dá por meio de Parecer Descritivo.

O terceiro CCE é, *Pesquisa de Campo e Intervenção Local - (Re)Unindo o Inseparável: Sociedade Humana e Mundo Natural*, que contempla as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Componentes Integradores. Este componente tem como objetivo a compreensão da relação do ser humano com a natureza, e a importância de uma intervenção consciente no meio ambiente. A justificativa ocorre no sentido de conscientizar e problematizar a interdependência do homem com a Terra, historicizando essa relação e questionando o consumismo predatório: “o principal questionamento é a responsabilidade com as futuras gerações, quer dizer, o que estamos fazendo com a diversidade ambiental ao consumir de maneira exaustiva e predatória todos os recursos naturais” (SANTA CATARINA, 2021, p. 61).

O perfil do estudante é que tenha autonomia de mudar sua realidade local, que aprofunde seus conhecimentos acerca da conscientização e seja agente de mudança. Os objetos de conhecimento desse componente são: Especismo e antropocentrismo; Paradigma: dicotomia natureza e cultura; Paradigma: uma comunidade planetária de respeito a todas as formas de vida; Meio ambiente e ser humano: uma relação interdependente; Impactos do modo de produção capitalista; Sustentabilidade: conceitos, teorias e experiências de modo de vida sustentável; Consumo consciente e consumo predatório; Finitude dos recursos naturais ou finitude da espécie humana. É importante lembrar que o componente não precisa contemplar todos os objetos de conhecimento, mas que o docente deve elencar alguns possíveis caminhos para a pesquisa.

A sugestão metodológica que se faz é para que o componente construa um projeto final, integrando o conhecimento à comunidade, seja por apresentação, conferência ou palestras, “o trabalho realizado pelo(a) aluno(a) objetiva sensibilizar a comunidade escolar,

para que ela se sinta responsável pela questão ambiental e se perceba como parte desse ambiente” (SANTA CATARINA, 2021, p. 68). A avaliação do componente se dá por meio de Parecer Descritivo.

O último CCE dentro da área é, *Estudos e Projetos Culturais - Diversidade Cultural no Território Catarinense e no Mundo: Direito à Diferença*, e abrange as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciência e Tecnologia e Componentes Integradores. O objetivo geral é estimular o estudante a se reconhecer socialmente, sendo fruto de processos históricos que ocorreram para a formação das identidades que habitam o território catarinense, sendo assim, o documento orienta que o componente deve historicizar os diferentes grupos sociais que formaram essas identidades, como os povos originários, os povos que foram escravizados e os povos que vieram de imigrações, “possibilitará aos(às) estudantes momentos para se conhecerem e se reconhecerem como cidadãos(ãs) e protagonistas dos movimentos sociais e culturais do seu território, na constituição de uma sociedade plural” (SANTA CATARINA, 2021, p. 76). O ponto de partida desse componente é entender a multiculturalidade do território catarinense.

O CCE se justifica pela relevância que opera no reconhecimento e na relação de pertencimento. O perfil dos estudantes, portanto, requer que tenham anseio em participar de projetos com a comunidade e com a região, reconhecendo outras culturas como formadora do povo catarinense. Os objetos de conhecimento são: O que é cultura? Um conceito polissêmico; Cultura e ideologia; Etnocentrismo, relativismo cultural e cultura-valor; Perspectivismo/Multinaturalismo; Diversidade cultural e pluralidade; Direito à diferença; Identidade e identidades; Movimentos migratórios e ocupação territorial, demografia e características da população local, Direitos Humanos; Concepções filosóficas que norteiam valores e características da cultura local, alteridade, diversidade e pluralidade cultural; Valores, estilos e formas de expressão artística local e regional; Educação para o multiculturalismo. A sugestão metodológica desse componente apenas informa que deve ser executado a partir de projetos e que tenham intervenção social e cultural, mas que pode ser pela forma tradicional ou pela metodologia ágil. A avaliação ocorre por meio de Parecer Descritivo.

Analisando de forma geral os CCEs percebe-se um currículo fragmentado. Os conhecimentos históricos considerados básicos foram diluídos em componentes curriculares eletivos de modo desarticulado e desvinculado de contextos históricos específicos, abrindo margem para escolhas muito aleatórias e descomprometidas com a abordagem de contextos históricos em perspectivas temporais diversas. Muitas categorias e conceitos pertinentes nos

Componentes Curriculares Eletivos deveriam ser deslocados para a Formação Geral Básica, pois, os CCEs não são de caráter obrigatório, sendo que sua oferta depende da demanda de cada unidade escolar. As recomendações da SED são que a cada fechamento de semestre se faça um levantamento a respeito de quais CCEs os estudantes possuem interesse, para assim, organizarem a logística de oferta, ou seja, a aprendizagem histórica transforma-se em algo optativo. Desse modo, essa proposta contribui de maneira significativa para a precarização do acesso ao conhecimento, “a precariedade de preparação dos Itinerários, que não garantem as mesmas opções formativas para todos, pois a oferta está sujeita às condições da escola, pode acentuar ainda mais a discrepância de oportunidade” (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 313).

Percebe-se, também que os CCEs tentam orientar o trabalho histórico escolar para o método científico próprio das Ciências Humanas, sem considerar, no entanto, a especificidade dessa disciplina. Uma vez que o currículo é dividido em Áreas do Conhecimento, os CCEs são espaços abertos para a atuação de outros professores, esvaziando-se os métodos próprios da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia para contemplar um método por grande área:

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 (GERMINARI, 2018, p. 266).

Podemos tratar como exemplo o primeiro CCE, *Estudos e Práticas em Ciências Humanas - Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, que é um componente que abarca duas áreas: Ciências Humanas e Ciência e Tecnologia. Em relação à segunda área não está expresso no currículo quais são as habilitações docentes necessárias para ministrar esse componente. Outra questão que suscita reflexão é a falta de diálogo entre os CCEs, pois se olharmos de maneira geral, percebemos que um não precisa ter relação com o outro. Ou seja, não há pré requisito de conhecimentos prévios para cursar os CCEs, o que esvazia o sentido de construção processual e paulatina, que também se estabelece na relação contínua entre os conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo.

Além disso, percebemos que na narrativa curricular todos os problemas escolares seriam resolvidos com a reforma do Ensino Médio. Pois segundo os atores envolvidos nesse processo, a juventude não enxerga sentido nos conhecimentos acumulados dispostos atualmente no currículo. Vale questionar, será que todas as demandas escolares estarão supridas com um currículo flexível e fragmentado? Será que todos os problemas escolares estão associados ao currículo? Dantas e Pereira, nos ajudam a refletir acerca disso:

A flexibilização do currículo, que supostamente tornará essa etapa de formação mais atrativa e diminuirá os altos índices de evasão e repetência, seria a solução para os problemas dessa etapa formativa. Entretanto, é no mínimo, equivocado atribuir os problemas dessa etapa da Educação Básica à organização curricular. Além de negar as questões objetivas e subjetivas de vida dos jovens, desconsidera as complexidades educacional e social envolvidas na etapa, responsabilizando a organização curricular pela trajetória estudantil e ignorando que as escolas não possuem condições básicas de funcionamento necessárias nem sequer para o exercício do trabalho docente (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 294).

Existem outros dois componentes que são desenvolvidos em outras áreas de conhecimento mas que perpassam as ciências humanas, valendo explorar tais componentes, mesmo que de forma breve. O primeiro é, *Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local - Estação SC: Embarcando na Leitura*, e integra as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ou seja, entende-se que um professor habilitado em História pode lecionar esse componente. Dessa forma, compreendendo o seu objetivo de formar estudantes letrados, capazes de compreender o mundo a partir do pensamento crítico e da criatividade, o componente anseia um percurso pelo mundo da literatura catarinense. Além disso, visa estimular os estudantes a socializar suas produções escritas através de oficinas.

Dentre os objetos de conhecimento que podem se relacionar com o Ensino de História encontramos: Multiculturalismo; Enredos bélicos/romances históricos; (Auto)biografia. Esses objetos se relacionam com algumas Unidades Temáticas dentro do componente: Autobiografias: Quando a Vida Dá um Livro, que deve ser desenvolvida em oito aulas e tem como objetivo: “investigar textos autobiográficos que enfoquem temáticas como o preconceito, a exclusão social, a diversidade, gênero entre outros” (SANTA CATARINA, 2021, p. 278). Ainda que seja um componente inscrito dentro da área de Linguagens, há caminhos que podem ser percorridos por docentes da área de Ciências Humanas. Outra

Unidade Temática que pode se relacionar com o Ensino de História é: Guerras e Conflitos: Munição para Muitas Histórias, que deve ser desenvolvida em oito aulas e tem como objetivo: “construir entendimento sobre obras literárias catarinenses com viés histórico” (SANTA CATARINA, 2021, p. 278). Ou seja, essa unidade visa historicizar a literatura catarinense.

Outro componente ligado ao Ensino de História é, *Educação Fiscal - Escola Cidadã: Educação Fiscal*, que perpassa as áreas de Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Componentes Integradores. O objetivo desse componente é “compreender questões relacionadas à situação social e econômica de pessoas e comunidades, entender o que é Educação Fiscal e as implicações que podem ocorrer ao pagar os impostos, comprar um produto ou adquirir um serviço” (SANTA CATARINA, 2021, p. 309). O componente ainda se justifica por atender os anseios de jovens que buscam na escola um sentido prático, um ensino que auxilie nas demandas da vida prática, “baseado nesses anseios, conclui-se que eles(as) necessitam de um ensino que dê sentido à sua vida” (SANTA CATARINA, 2021, p. 310).

Os objetos de conhecimento que estão interligados ao Ensino de História são: Educação Fiscal: artigos constitucionais; sistema econômico; Relação Estado-sociedade: conceito de sociedade e Estado; Estado democrático (elementos, organização dos poderes, administração pública, democracia e direitos humanos); IDH; ética; Tributos e cidadania: histórico dos tributos; legislação tributária nacional; conceito, classificação e tipos de tributos; documentos fiscais; Gestão democrática dos recursos públicos: orçamento; participação popular; execução orçamentária; responsabilidade na gestão fiscal; compras no setor público; controle, transparência e participação social; acompanhamento das contas públicas.

FIGURA 9 - SISTEMATIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS DE OUTRAS ÁREAS VINCULADOS À CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	UNIDADES TEMÁTICAS	CARGA HORÁRIA
Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local - Estação SC:	- Linguagens e suas Tecnologias	- Apreciação de textos de gêneros literários diversos e variação de autoras e autores locais;	Microliteratura: A Leitura num Click	8 aulas
	- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		Metalinguagem: O Saber e o	8 aulas

Embarcando na Leitura		- Processos de criação e produção literária;	Sabor das Palavras	
		- Multiculturalismo;	Autobiografias: Quando a Vida Dá um Livro	8 aulas
		- Minicontos;	Guerras e Conflitos: Munição para Muitas Histórias	8 aulas
		- Poemas metalinguísticos;	Literatura Fantástica: Mitos/Lendas/Burxas e Folclore	8 aulas
		- Enredo bélicos/romances históricos;		
		- (Auto)biografia;		
		- Literatura fantástica: contos, lendas e mitos regionais.		
Educação Fiscal - Escola Cidadã: Educação Fiscal		- Matemática Financeira (porcentagem, juros simples e compostos, função do 1º grau e exponencial);	Ideias Iniciais: O Que Já Sabemos?	2 aulas
		- Estatística: tabelas e gráficos;	Pesquisa para Aprofundar Conhecimentos Sobre a Temática	12 aulas
		- Educação Fiscal: artigos constitucionais; sistema econômico;	Solicitação das Pesquisas e Roda de Conversa	4 aulas
		- Relação Estado-sociedade: conceito de sociedade e Estado; Estado democrático (elementos, organização dos poderes, administração pública, democracia e direitos humanos); IDH; ética;	Matemática Cidadã	6 aulas
		- Matemática e suas Tecnologias	Mitos e Verdades	6 aulas
		- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Registro do Percurso: Estudos e Aprendizagens	10 aulas
		- Componentes Integradores		

		fiscais; - Gestão democrática dos recursos públicos: orçamento; participação popular; execução orçamentária; responsabilidade na gestão fiscal; compras no setor público; controle, transparência e participação social; acompanhamento das contas públicas.		
--	--	---	--	--

FONTE: ELABORAÇÃO DA AUTORA

Analisando a disposição desses dois componentes, apenas pela leitura do currículo prescrito, percebemos uma tendência metodológica bastante evidente em quase todos os CCEs, a incorporação das metodologias ativas na prática docente. Dentre as sugestões metodológicas encontramos até o uso de softwares, saídas de campo, realização de seminários, entre outros. Enquanto docente, é preciso se posicionar de maneira crítica entre o planejamento, o possível e o real. Não é possível conceber um currículo com tantas possibilidades e percursos escolares diversificados e não imaginar como a falta de estrutura escolar afetaria essas demandas curriculares. Considerando a logística e a falta de recursos para a realização de diversas atividades propostas pelo currículo. Grande parte dos docentes se posicionaram criticamente frente a essas mudanças curriculares justamente por idealizar um currículo que não cabe dentro dos espaços escolares. É preciso, portanto, suscitar esses questionamentos.

Além disso, analisando esses dois CCEs pelo currículo prescrito, não fica evidente quais habilitações são necessárias para ministrar os componentes. Se há uma forma de dois docentes, de áreas diferentes, ministrarem juntos o CCE ou se é apenas um. A primeira opção nos parece mais coerente, uma vez que, um docente da Área de Ciências Humanas não conseguiria suprir a total demanda que o CCE *Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local - Estação SC: Embarcando na Leitura*, requer. Percebemos um conhecimento histórico diluído, especialmente nesses dois CCEs, pois ele é promovido de forma descontextualizada, ou seja, o objetivo aqui não é ensinar o estudante a pensar

historicamente mas atribuir a história uma perspectiva utilitarista que serve para explicar pontualmente determinados temas.

As Trilhas de Aprofundamento ocupam a maior carga horária da Parte Flexível. Ou seja, entre os CCEs, a Segunda Língua Estrangeira e o Projeto de Vida, as Trilhas de Aprofundamento devem oferecer maior número de aulas semanais. Abrem também o ensino para a Formação Técnica e Profissional, ou seja, o estudante deve escolher uma Área do Conhecimento para se aprofundar. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o currículo é dividido em quatro unidades, sendo elas: *Trilha 1 - Mulheres no Território Catarinense*; *Trilha 2 - Os mundos do trabalho no Território Catarinense*; *Trilha 3 - “Observatório da saúde pública”*; *Trilha 4 - Ciências Humanas “tecnologias digitais e a internet como espaço social”*.

FIGURA 10 - TRILHAS DE APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	CARGA HORÁRIA	AULAS SEMANAIS
Trilha 1: Mulheres no Território Catarinense	160h ou 240h	10 ou 15 aulas
Trilha 2: Os mundos do trabalho no Território Catarinense	160h ou 240h	10 ou 15 aulas
Trilha 3: Observatório da saúde pública	160h ou 240h	10 ou 15 aulas
Trilha 4: Tecnologias digitais e a internet como espaço social	160h ou 240h	10 ou 15 aulas

FONTE: ELABORAÇÃO DA AUTORA

Há ainda mais onze trilhas integradas que perpassam a Área de Ciências Humanas, são elas: *Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros*; *Foto(cidade)grafias em movimento*; *Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos*; *Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo*; *Atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades*; *Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades*; *Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios*; *O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis*; *Linguagens*

tecnológicas para as sociedades em rede; Eu, jovem, nós, juventudes; Saúde traz felicidade? (SANTA CATARINA, 2020c).

FIGURA 11 - TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO
Trilha 1: Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros
Trilha 2: Foto(cidade)grafias em movimento
Trilha 3: Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos
Trilha 4: Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo
Trilha 5: Atelier do território catarinense – identidades, pluralidades e diversidades
Trilha 6: Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades
Trilha 7: Identidades e territórios catarinenses – concepções, avanços e desafios
Trilha 8: O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis
Trilha 9: Linguagens tecnológicas para sociedades em rede
Trilha 10: Eu, jovem; nós, juventudes
Trilha 11: Saúde traz felicidade?

FONTE: DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 307.

Ao analisar as Trilhas integradas entre as Áreas do Conhecimento percebemos que a Trilha 6, cujo tema se faz tão pertinente ao Ensino de História, aparece de forma tão isolada no CBTC. Ao que parece, os temas do Ensino de História, que nos auxiliam a compreender as raízes históricas opressoras de nosso país e que precisaram de embates entre a sociedade e os governos para serem incluídas no currículo, ficaram diluídas e descontextualizadas na Parte Flexível do currículo. As Trilhas de Aprofundamento abre o ensino para a Formação Técnica e Profissional, pois “podem ser compostas por cursos técnicos, por cursos de qualificação profissional ou, simultaneamente, por curso técnico e de qualificação profissional” (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 307). Essa parte do currículo visa estabelecer parcerias com entidades privadas para suprir sua oferta. Bastante criticada, pois resgata raízes históricas do EM, onde o ensino profissionalizante tinha como finalidade dar um ofício aos

grupos considerados subalternos. Alvo de acirradas disputas e embates, essa parte do currículo, ainda em construção, foi retirada por enquanto do CBTC em setembro do ano de 2023. Aparentemente, a Secretaria de Educação cedeu às pressões dos movimentos sociais que criticavam a função do currículo aliado às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, não saberemos como essas Trilhas irão se materializar no currículo no ano letivo de 2024.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio, campo de disputas, se consolidou em caráter formativo após a LDB de 1996, rompendo, ao menos em grande parte, com as funções propedêutica e profissionalizante. Desde a redemocratização o Ensino e o Currículo, no país, almejavam suprir as demandas sociais que chegavam à escola. Foi nesse contexto, que as DCNs e os PCNs foram desenvolvidos, sendo uma marca registrada na história da educação brasileira. Os PCNEM (1999) trouxeram consigo o conceito de habilidades e competências para o campo curricular. Além disso, considerando seu público alvo, seus anseios e expectativas, o Ensino Médio ocupa um lugar de difícil discussão nas políticas públicas, pois é uma etapa de ensino que reforça privilégios de classe ou exclusão escolar dos grupos historicamente relegados (COELHO, GOMES e VASCONCELOS, 2018).

Em 2017 tivemos a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular de caráter obrigatório a serem seguidos pelos sistemas de ensino. Apesar de trazer conceitos já relativamente conhecidos dentro do campo educacional, a BNCC, enfatizou que o currículo deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e a mobilização de competências por parte dos estudantes. Nesse mesmo ano tivemos a implementação da Lei nº 13.415 de 2017, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio ou Reforma do Ensino Médio que subverteu de forma considerável o currículo do EM, instituído a sua fragmentação e flexibilização de maneira radical. De modo que, diversos embates e movimentos sociais emergiram de forma a denunciar a diminuição da carga horária das disciplinas essenciais do currículo, sendo o componente de História uma delas. Além disso, o NEM, carrega discursos superficialmente atraentes, por meio de palavras como: protagonismo, autonomia e empreendedorismo que foram amplamente divulgadas nas propagandas acerca dessa, aparentemente, nova composição curricular.

Dentro desse contexto, é importante notar como os veículos de comunicação e os próprios documentos reformistas fizeram a sociedade acreditar que o único problema escolar era o sentido atribuído pelos jovens a respeito das disciplinas e dos conteúdos escolares. Desconsiderando assim, “as questões objetivas e subjetivas de vida dos jovens, desconsidera as complexidade educacional e social envoltas na etapa, responsabilizando a organização curricular pela trajetória estudantil e ignorando que as escolas não possuem condições básicas de funcionamento” (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 294).

Pensando a nível estadual, o CBTC reproduz em grande parte a BNCC. Dessa forma, esse documento elenca a mobilização de competências socioemocionais ao longo do percurso

escolar, que devem ser desenvolvidos pelos estudantes a fim de constatar o sucesso da aprendizagem. A forma como esse currículo se estrutura, ancorando-se no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais escancaram qual é a função e o objetivo desse currículo: criar um projeto de ensino baseado na instrumentalização de competências e no treinamento de habilidades como a empatia, a cooperação, o respeito, mantendo a ordem social vigente de indivíduos que se acomodam e aceitam as estruturas capitalistas, sem de fato, querer alterá-las. Silva (2022, p. 15), pontua “se a aquisição de conhecimentos não garante a formação de pessoas com competências socioemocionais, isto é, empáticas, cooperativas, sem preconceitos etc., a solução não consiste em treinar empatia, cooperação e respeito na escola porque isto é adestramento”.

Aliado a isso, à medida que essas questões são reveladas entendemos porque o empresariado auxiliou a estruturar o CBTC, assim como a BNCC também. A Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto IUPERJ, tiveram bastante influência na escrita desses documentos, assim como, nas escolhas da Parte Flexível do currículo, ou seja, a parte que abre para a Formação Técnica e Profissional. O objetivo maior se ancora na possibilidade de mão de obra imediata para o mercado de trabalho, a fim de garantir que esses estudantes saiam do EM com diplomas de técnicos, resgatando assim, raízes problemáticas dessa etapa de ensino. “Incentivos à formação técnica e profissional podem reverberar em formações precárias e ingressos aligeirados no mercado de trabalho” (DANTAS e PEREIRA, 2022, p. 314).

Adentrando no Currículo de História para o Ensino Médio percebemos um esvaziamento da disciplina e dos métodos acerca da ciência histórica, uma vez que o currículo está estruturado em Áreas do Conhecimento, diluindo e sobrepondo conceitos e categorias que são próprios do campo da História, em uma grande Área denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual também fazem parte, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia, dificultando assim, conceber a disciplina de forma autônoma, reconhecendo suas especificidades e métodos próprios. Além disso, na Formação Geral Básica percebemos um currículo bastante geral, não aprofundando em historiadores de outros campos e categorias, que poderiam ser deslocados da Parte Flexível para compor o currículo básico.

Para a Formação Geral Básica percebemos uma redução de carga horária das disciplinas essenciais, incluindo a História. Germinari (2018, p. 266), destaca a importância da aprendizagem histórica na escola para a leitura de mundo e de si mesmo, “a possibilidade de os estudantes desenvolverem leituras históricas do mundo e de si, por meio do

instrumental teórico-metodológico próprio da disciplina de História”. Ou seja, como criar um conhecimento histórico a fim de proporcionar a mobilização de conceitos importantes na construção de si e do mundo, com a carga horária da disciplina reduzida? Como elencar conhecimentos e hierarquizá-los de modo que, em tempo hábil, consiga conduzir conteúdos essenciais e importantes? Ao analisar a Parte Flexível do Currículo de História percebemos que a pouca temática explorada requer um trabalho interdisciplinar com os outros componentes das Áreas do Conhecimento, ou seja, como dar conta de um currículo que exige um trabalho em conjunto quando o mesmo não dá suporte logístico para se pensar em um planejamento desse nível?

Outra problemática que suscita reflexão na leitura do currículo prescrito são as eletivas. Grande parte do Currículo de História encontra-se fragmentado em componentes que foram pensados para serem vistos isoladamente, um não necessita do outro para compreensão. Dessa forma, como construir um conhecimento essencial acerca das especificidades de cada disciplina se grande parte do currículo não é obrigatório? Que conhecimentos elencar? Quais critérios estabelecer nesse grande rol de objetos de conhecimento para construir uma aprendizagem significativa? São questões que devem ser pensadas a partir do que os documentos informam. Além disso, a atuação docente fica ainda mais precária quando analisamos outros CCEs que estão vinculados à área de Ciências Humanas, pois são, conteúdos majoritariamente de outra área, com uma ou outra habilidade de História. Ou seja, um docente habilitado em História não pode dar conta de um componente que visa desenvolver prática de letramento literário, ou, uma educação fiscal.

Reiteramos que o Novo Ensino Médio ainda é um projeto inacabado, tanto no estado de Santa Catarina, como no Brasil. Há vários campos em disputas que emergem nas narrativas a favor ou contra esse Currículo e Ensino. É importante destacar que este trabalho se propôs a analisar os documentos curriculares acerca do Ensino de História em território catarinense, indicando limites e possibilidades, tendo em vista o currículo prescrito. Entendemos também, que o ensino, não depende completamente de um currículo, mas de outras dimensões que extrapolam o escopo deste trabalho.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008. 56 p.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Abordagens Históricas sobre a História Escolar**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: out de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Câmara Nacional de Educação Básica.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: out. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: out. de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. Câmara de Educação Básica.

COELHO, Silvia Regina dos Santos. GOMES, Candido Alberto. VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. ENSINO MÉDIO: NEM PATINHO FEIO NEM CISNE? In: _____ **ENSINO MÉDIO: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 37-77.

CUNHA, Célio da. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: evolução de ideias, propostas e perspectivas. In: COELHO, Silvia Regina dos Santos. GOMES, Candido Alberto. VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. (Org.) **ENSINO MÉDIO: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 79-114.

DANTAS, Jéferson Silveira. PEREIRA, Thalia Gonçalves. **Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos**. PerCursos, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 290-319, set./dez. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marcos Antônio. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 - 2010.

GERMINARI, Geyso Dongley. **Reforma do Ensino Médio no Brasil: o Caso da Disciplina de História e as Implicações para Aprendizagem Histórica**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba. v. 13, n. 33, p. 254-269, jan./abr. 2018.

GOLGHER, André Braz. **Diálogos com o ensino médio 2: o ensino médio no Brasil visto a partir do modelo Profluxo e outros indicadores demográficos**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LIMA, Michelle Fernandes. PINHEIRO, Luciana Ribeiro. ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes, 1ª edição, 2012.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. **Competências Socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção da política curricular e no Ensino Médio**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. V. 10 - N. 23. 2021

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. In _____ Cadernos de Pesquisa. V 11. N 21. 2007.

MARTINI, Tatiane Aparecida. POSSAMAI, Tamiris. SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. **A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado.** V. 19, nº 39. 2021.

MOCELIN, Márcia Regina. SILVA, Wilson da. **Gestão e docência: perspectivas epistemológicas.** Curitiba: InterSaberes, 1ª edição, 2019.

MOELLER, Kathryn. TARLAU, Rebecca. **O CONSENSO POR FILANTROPIA:** Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. In: Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio. TADEU, Tomaz. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

PROST. Antoine. **Doze lições sobre história.** Autêntica. Belo Horizonte. 2012. Trecho selecionado: “O trabalho sobre o tempo: e periodização”, pp 107-114.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** 2014. Disponível em <<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>> Acesso em: out de 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** 2019. Disponível em <<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>> Acesso em: out de 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Componentes Curriculares Eletivos.** 2021. Disponível em <<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>> Acesso em: out de 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Disposições Gerais.** 2020a. Disponível em

<<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curri-culo-base-2>> Acesso em: out de 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Formação Geral Básica.** 2020b. Disponível em <<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curri-culo-base-2>> Acesso em: out de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Universidade Federal Fluminense. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Contribuições de Jorn Rusen para a pesquisa em Educação Histórica.** MÉTIS - história & cultura, v. 19, n. 38, p. 23-47. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. O Novo Ensino Médio: O difícil caminho à frente. In: COELHO, Silvia Regina dos Santos. GOMES, Candido Alberto. VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. (Org.) **ENSINO MÉDIO: impasses e dilemas.** Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 15-35.

SILVA, Márcio Magalhães da. **Crítica à Formação de Competências Socioemocionais na Escola.** Revista Histedbr Online. Campinas, SP. V. 22. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 34. 2018.

THIESEN, Juarez da Silva. BNCC e o Novo Ensino Médio: interfaces com movimentos pela internacionalização dos currículos. In: CORRÊA, Shirlei de Souza. PESCE, Marly Kruger de. VOIGT, Jane Mery Richter. (Org.) **ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.** Joinville, SC: Editora Univille, 2021. p. 44-59.

VASCONCELOS, José Antonio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba: InterSaberes, 2ª edição, 2017.